



NORWEGIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT OF THE INTERNATIONAL SCIENCE

№42/2020

Norwegian Journal of development of the International Science

ISSN 3453-9875

VOL.4

It was established in November 2016 with support from the Norwegian Academy of Science.

DESCRIPTION

The Scientific journal “Norwegian Journal of development of the International Science” is issued 12 times a year and is a scientific publication on topical problems of science.

Editor in chief – Karin Kristiansen (University of Oslo, Norway)

The assistant of the editor in chief – Olof Hansen

- James Smith (University of Birmingham, UK)
 - Kristian Nilsen (University Centre in Svalbard, Norway)
 - Arne Jensen (Norwegian University of Science and Technology, Norway)
 - Sander Svein (University of Tromsø, Norway)
 - Lena Meyer (University of Gothenburg, Sweden)
 - Hans Rasmussen (University of Southern Denmark, Denmark)
 - Chantal Girard (ESC Rennes School of Business, France)
 - Ann Claes (University of Groningen, Netherlands)
 - Ingrid Karlsen (University of Oslo, Norway)
 - Terje Gruterson (Norwegian Institute of Public Health, Norway)
 - Sander Langfjord (University Hospital, Norway)
 - Fredrik Mardosas (Oslo and Akershus University College, Norway)
 - Emil Berger (Ministry of Agriculture and Food, Norway)
 - Sofie Olsen (BioFokus, Norway)
 - Rolf Ulrich Becker (University of Duisburg-Essen, Germany)
 - Lutz Jäncke (University of Zürich, Switzerland)
 - Elizabeth Davies (University of Glasgow, UK)
 - Chan Jiang (Peking University, China)
- and other independent experts

1000 copies

Norwegian Journal of development of the International Science

Iduns gate 4A, 0178, Oslo, Norway

email: publish@njd-iscience.com

site: <http://www.njd-iscience.com>

CONTENT

HISTORICAL SCIENCES

Bespalov A.

PRINCE LEOPOLD I VON ANHALT-DESSAU - FATHER OF THE PRUSSIAN INFANTRY..... 3

Zhumatov D.

FROM THE HISTORY OF THE INTEGRATION OF KAZAKH LANGUAGE INTO DOCUMENTATION MANAGEMENT..... 12

Kotova S.

NATIONAL MOBILIZATION IN EUROPEAN COUNTRIES AT THE BEGINNING OF THE FIRST WORLD WAR (1914-1918).....16

Sabyr S.

THE POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE ON THE CONSTRUCTION OF MOSQUES IN THE KAZAKH STEPPE IN THE XIX CENTURY 22

PEDAGOGICAL SCIENCES

Vitiuk V.

READINESS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TO IMPROVE SPELLING COMPETENCY 28

Akhmetzhanova G., Emelyanova T.

TRANSCULTURAL COMPONENT OF INNOVATIVE THINKING OF FUTURE PEDAGOGUES: DEFINITION... 32

Ryzhanova A.

SOCIAL EDUCATION IN UKRAINE: DYNAMICS FROM AUTHORITARIAN TO DEMOCRATIC TIMES 37

Strazhnikova I., Kozhokar M.

PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION OF RURAL YOUTH IN THE CONCERN OF HISTORIOGRAPHY OF THE WESTERN REGION OF UKRAINE 44

PHILOLOGICAL SCIENCES

Susi M., Anggraeni Purnama D., Nany I.

RUSSIAN IMPERSONAL SENTENCES AND THEIR TRANSLATION INTO INDONESIA LANGUAGE 48

Vasilevich E.

THE MOTIVE OF LOVE IN THE STORY OF PAVEL SANAEV "BURY ME BEHIND THE BASEBOARD" 52

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Dymnikowa M.

ANALYSIS OF SIGHT-READING MUSICAL PSYCHOLOGICAL PROCESS AS AN EXECUTIVE FUNCTION 56

Zhuravlova O.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROCRASTINATION AND APPROACH MOTIVATION..... 62

Levina I.

REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF ONLINE TRAINING.....66

SOCIAL SCIENCES

Stryhul M., Khomeriki O.

ACADEMIC AND INFORMATIONAL CAPITALISM AS PRODUCTS OF THE GLOBALIZED MARKET 71

HISTORICAL SCIENCES

PRINCE LEOPOLD I VON ANHALT-DESSAU - FATHER OF THE PRUSSIAN INFANTRY

Bespalov A.

Academy of State Fire Service EMERCOM of Russia, Professor of the Department of History and Economic Theory, Associate Professor, PhD in History, Moscow, Russia

ПРИНЦ ЛЕОПОЛЬД I ФОН АНХАЛЬТ-ДЕССАУ-ОТЕЦ ПРУССКОЙ ПЕХОТЫ

Беспалов А.В.

Академия государственной противопожарной службы МЧС России, профессор кафедры истории и экономической теории, доцент, доктор исторических наук, г. Москва, Россия

Abstract

Based on an analysis of biographical directories and an array of previously published works, the article tells about the personality and activities of the Prussian commander Field Marshal Prince Leopold von Anhalt-Dessau during the Wars of the Spanish Succession (1701-1714) and the Great Northern War (1700- 1721).

This article may be useful to scientists, teachers, adjuncts, students and students of humanitarian educational institutions studying the course of disciplines: "History", "History of Russia", "History of world civilizations", "History of international relations".

Аннотация

В статье на основе анализа биографических справочников и массива, ранее опубликованных работ, рассказывается о личности и деятельности прусского полководца генерал-фельдмаршала принца Леопольда фон Анхальт-Дессау в период войн За испанское наследство (1701-1714 гг.) и Великой Северной войны (1700-1721 гг.).

Данная статья может быть полезна научным работникам, преподавателям, адъюнктам, слушателям и студентам гуманитарных образовательных учреждений, изучающих курсы дисциплин: «История», «История России», «История мировых цивилизаций», «История международных отношений».

Keywords: prince, analysis, tactics, Prussia, activity.

Ключевые слова: принц, анализ, тактика, Пруссия, деятельность.

3 июля 1675 года в столице княжества Анхальт-Дессау городе Дессау в семье правящего князя Иоганна Георга II и княгини Ганриетты Катарини Нассау-Оранской родился долгожданный сын и наследник принц Леопольд. Принц был девятым из десяти детей, родившихся в браке его родителей, но единственным представителем мужского пола дессаунской ветви дома Асканиев. Род Асканиев был известен с VI века. Его знаменитыми представителями являлись Альбрехт Медведь и Генрих Лев. В XII в. Аскании стали маркграфами Бранденбургскими и курфюрстами Саксонскими, благодаря чему род вошел в число влиятельных германских родов. Владели также герцогствами Саксен-Виттенберг и Саксен-Лауэнбург. В XIV в. Бранденбург перешел к Гогенцоллернам, Саксония - к Веттинам. Во владении Асканиев осталось только герцогство Ангальтское. В 1603 году пять сыновей князя Иохима Эрнста разделили княжество на пять частей- Анхальт-Цербст, Анхальт-Кётен, Анхальт-Бернбург, Анхальт-Дессау и Анхальт-Плётцау. В связи со смертью не имевших наследников князей Плёцау, княжество было вновь разделено между четырьмя ветвями рода в 1653 году. Анхальт-Дессау относилось к малым германским государствам с населением в 30 000 человек. Скромные доходы княжества складывались из продажи шерсти, стекла и сельскохозяйственной продукции.

Как правило, представители правящих домов малых германских государств состояли на службе у своих более могущественных соседей. Отец принца Леопольда не был исключением из правил. К моменту появления на свет долгожданного наследника, князь Иоганн Георг II носил чин генерал-фельдмаршала бранденбургской армии. С ней и будет связана в дальнейшем вся жизнь его сына и наследника.

Принц Леопольд получил домашнее образование. Его властная мать на всю жизнь привила сыну склонность к экономии, расчетливости и бережливости. Известный немецкий историк Вольфганг Фенор в своей монографии о короле Фридрихе-Вильгельме I дал такую характеристику принцу Леопольду: "Это был человек во вкусе Фридриха Вильгельма: практичный, здравомыслящий, грубый, богобоязненный и враждебный всякой роскоши, целиком отдавший себя «экономии» и военному делу" [7, С.96].

В возрасте 12-ти лет он получил от императора Леопольда шефство над пехотным полком (1688). После смерти своего отца (1693) сделан полковником и командиром полка на военной службе курфюрста Бранденбурга, стал владетельным князем Анхальт-Дессау. В 1695 отправился на театр военных действий в Нидерланды, за мужество при осаде Намюра получил чин генерал-майора (1695) [1, С.165].

Даже в личной жизни князь шокировал окружающих своей настойчивостью и способностью идти наперекор общественному мнению. Вопреки воле родителей он женился по любви на дочери аптекаря Анне Луизе Фёзе и добился дарования своей супруге титула имперской княгини.

К моменту преобразования курфюршества Бранденбург в королевство Пруссия Леопольд Анхальт-Дессау губернатор Магдебурга. Пруссия выступила в войне за испанское наследство (1701-1714 гг.) на стороне "Великого альянса" против Франции и её союзников.

На 1 января 1704 г. прусская армия состояла из 18 пехотных полков (33 батальона), 10 кавалерийских (29 эскадронов), 6 драгунских (24 эскадрона) полков, 17 гарнизонных рот, двух вольных рот, двух морских рот, артиллерийского батальона (490 человек) и 20 батальонов ландмилиции (10000 человек).

Пехотные полки получили новую организацию. Теперь каждый из двух батальонов полка состоял из пяти рот по 150 человек в каждой. Таким образом, прусский пехотный полк насчитывал в своих рядах 1500 человек. Пять пехотных полков официально находились на нидерландской службе и содержались за счет Голландских Штатов. Каждый из полков на нидерландской службе состоял из одного батальона двенадцати-ротного состава. Штат роты насчитывал 69 человек. Таким образом, в данных полках служило 4140 человек.

Кавалерийские и драгунские эскадроны состояли из 120 человек каждый. В войне за испанское наследство приняли участие следующие соединения прусской армии:

Кавалерия (полки): Конная гвардия, Жандармы, фон Шлиппенбаха, Кронпринца, Лейб-режимент, маркиграфа Филиппа, Де Л'Эстанга, фон Вартенслебена, Байрейтский. *На голландском содержании:* фон Гейдена и фон Канштейна.

Драгуны (полки): Лейб-драгунский, маркиграфа Альбрехта, Ансбахский, фон Витгенштейна, фон Зонсфельда.

Пехота (полки): Гвардейский мушкетерский фон Вартенслебена, фон Денхофа, Анхальт-Дессау, Юнг-Дона, Альт-Дона, Кронпринца, маркиграфа Людвиг, маркиграфа Филиппа, Гольштейн-Бек, фон Канитца, фон Лоттума, Бранденбург-Шведт, Гвардейский гренадерский фон Тейлау. На голландском содержании: Анхальт-Цербст, фон Шлабренсдорф, Наследного принца фон Гессен-Кассельского, Варене, фон Грумбока.

В общей сложности на стороне союзников воевала армия в составе 36600 человек [1, С.151-152]. Одним из прусских корпусов командовал принц Леопольд Анхальт-Дессау. Еще в 1697 году он стал обучать свой полк по новой системе, а именно ходить мерным шагом под бой барабана. Четкость марша и перестроений добивались жесткой муштрой на плацу. Кроме того, князь предложил ввести единообразный калибр для мушкетов и заменил деревянный шомпол железным, что ускорило процесс заряжания. Постоянные тренировки и бучение залповой стрельбе сделали его полк образцовым.

Именно по его рекомендации в прусской армии был принят на вооружение штык. Однако эти инновации до поры до времени мало волновали умы европейских военачальников. Князя считали чудачком. Но уже при взятии Бонна в 1703 году, обученные им пруссаки настолько отличились, что вызвали зависть у всей союзной армии, а король Фридрих I пожаловал князю орден Черного Орла. В том же году стойкость выпестованной принцем прусской пехоты спасет от разгрома союзную армию Лимбург-Штирума в сражении с войсками маршала де Виллара у Гохштедта. А произойдет это так.

Стратегия войн XVIII в. в первую очередь требовала от полководца умения маневрировать, защищая свои коммуникации, и, нанося поражения противнику, путем перехвата его коммуникаций. При этом было желательно избегать сражения. Оно рассматривалось как крайнее средство, ибо было чревато неожиданностями и значительными потерями. Прикрывая свои рубежи по Рейну и Дунаю, маркиграф Людвиг Вильгельм Баден-Баденский, пытался не допустить вглубь империи французские войска и нейтрализовать действия баварского курфюрста. Однако удачные действия баварцев в начале весны 1703 года привели к тому, что французские войска смогли форсировать Рейн и соединиться 10 мая с армией курфюрста.

Смелый план Виллара - форсирование Дуная с последующим маршем на Вену, был отвергнут Максимилианом Эммануилом, опасавшимся за судьбу своих наследственных владений.

Таким образом, франко-баварские войска оперировали между Рейном и Дунаем, а также в Тироле. Это позволило имперскому командующему, провести ряд экстренных мероприятий, направленных на защиту столицы Империи. Маркиграф перешел к решительным действиям и 5 сентября занял Аугсбург, или как его называют сами баварцы «город трех рек» - Леха, Вартаха и Зингольда. Столица Баварии - Мюнхен, оказалась под ударом имперской армии. Людвиг Баденский с армией в 25 000 штыков и сабель занял укрепленные позиции у Аугсбурга, а граф Лимбург-Штирум с 18 000 солдат стоял на Дунае у Дилингена. Франко-баварская армия едва насчитывала 30000 человек. Однако у нее появился реальный шанс разбить имперцев по частям. Маркиграф тоже прекрасно понимал, что корпус Лимбург-Штирума является прекрасной целью для Виллара. Уже 15 сентября он отдал приказ графу двигаться на соединение с главными силами.

Союзное командование разработало план окружения и уничтожения корпуса Лимбург-Штирума. В соответствии с ним главные силы во главе с маршалом Вилларом и курфюрстом Максимилианом Эммануилом должны были переправиться через Дунай и, двигаясь через Топфхайм и Швеннинген нанести удар по корпусу Штирума с фронта, в то время как корпус генерал-лейтенанта маркиза д'Юссона (7000 чел.) должен был наносить удар с тыла от Дейзенхофена. Таким образом, противник попадал под концентрический удар с двух сторон, или как тогда говорили «между двух огней».

Однако все произошло далеко не так, как задумывалось. 20 сентября 1703 г, в 6 часов утра генерал-фельдмаршал граф фон Лимбург-Штирум получил от прусских аванпостов сообщение о том, что авангард франко-баварских войск форсирует Дунай у Донауверта. Спустя 15 минут фельдмаршалу доложили, что и со стороны Хохштедта появились французские войска.

Имперская армия стала разворачиваться в две линии, причем вторая линия сделала поворот кругом в сторону Топфхайма.

В 7 часов утра раздался первый сигнальный залп пушек и сражение при Хохштедте началось. Маркиз д'Юссон, рассчитывая на то, что главные силы, достаточно быстро подойдут к полю битвы, приказывает бригадиру Пери занять деревню Оберглаухайм силами своих батальонов и обеспечить левый фланг корпуса. Тем временем, его батареи открывают огонь по имперцам. Те не отвечали, так как еще не смогли выдвинуть на позиции свою артиллерию.

Около 8.00 через Небельсбах уже переправились на правом фланге имперская кавалерийская бригада графа Гогенцоллерна, в центре пехота саксонского корпуса генерал-лейтенанта фон дер Шуленбурга и на левом фланге прусская кавалерия генерал-майора графа Дубислава Гремара фон Натцмера.

Саксонцы обрушивают удар на Шампаньскую бригаду бригадира Блиньи, а имперская кавалерия атакует кавалерийскую бригаду ла Вильере у Оберглаухайма. Первая атака имперской кавалерии была отражена ружейным огнем и контратакой кавалерии. Гогенцоллерн отвел свои расстроенные эскадроны, и французы, атаковали во фланг саксонскую пехоту, свернувшуюся в каре.

Прусская кавалерия ожесточенно рубилась с французами у Зондерхайма. Не выдержав огня противника, саксонская пехота начинает откатываться к Небельсбаху. Однако ручей уже перешли прусские батальоны принца Леопольда фон Анхальт-Дессау. Остановив бегство пехоты, он формирует из нее боевую линию и, увидев промежуток во фронте противника, бросает в него кавалерийские эскадроны. Бригада Пери продолжает удерживать Оберглаухайм, но французская кавалерия на левом фланге разбита.

Фельдмаршал фон Лимбург-Штирум бросает на штурм Оберглаухайма бригаду фельдмаршал-лейтенанта фон Эффа. Дважды имперские батальоны врываются на улицы деревни и дважды, со значительными потерями, отходят назад. Однако к 10 часам утра положение корпуса д'Юссона становится критическим.

Пехотные бригады Бурбонэ и Пуату (Пери и Шуазель), понеся большие потери, откатываются к Лютцингену. Разбитая французская кавалерия пытается восстановить строй у Хохштадта. Между поредевшими эскадронами отчаянно скачет командующий во главе штаба. Прикрывая отход артиллерии, устилая землю телами убитых и раненых, медленно отступала Шампаньская бригада. Ша-

третрезская бригада удерживала прусские батальоны Канитца и фон Анхальт-Дессау на окраине Хохштадта.

Пруссские солдаты к 11 часам выбили французов из города. В центре саксонские и швабские батальоны опрокидывают Шампаньскую бригаду, а граф Гогенцоллерн лихой атакой сметает с поля французскую кавалерию. Наступает коллапс. Еще немного и корпус д'Юссона будет окончательно разбит. Саксонские полки Королевы и Наследного принца берут штурмом Лютцинген. Обозы и артиллерийский парк фон Лимбург-Штирума, не опасаясь новой атаки неприятеля, вытягивается на дороге в сторону Нордлингена.

Однако не все еще кончено. Фельдмаршалу докладывают, что со стороны Топфхайма к полю боя спешат четыре новых вражеских колонны. Это появились на поле боя Виллар и курфюрст. Имперская армия начинает лихорадочно разворачиваться лицом к новому противнику. Этим не замедлил воспользоваться бригадир Пери. Его бригада присоединяется к главным силам.

Франко-баварская пехота совершила марш через Вальперштеттен и Швенненбах, и, развернувшись в две линии, устремилась в атаку. Франко-баварская кавалерия форсировав Небельсбах у Бленхайма, стала заходить во фланг имперской армии от Хохштадта и Зондерхайма.

Действия маршала были безупречными. Правильно оценив обстановку и, выбрав направление главного удара, он без промедления начал действовать. Измотанная боем имперская пехота и кавалерия, подверглись комбинированному удару франко-баварской пехоты с фронта и кавалерии с левого. Имперская пехота приняла удар, но довольно быстро была смята. Началась паника. С неимоверными усилиями саксонские батальоны, при поддержке одного из эскадронов кирасирского полка Айхштедта смогли отразить атаку французской пехоты на левом фланге, когда та попыталась перекрыть Нордлингенскую дорогу.

Однако последовавший на правом фланге удар баварских кирасир лишил союзников всех надежд на победу. Имперская кавалерия бежала, бросив свою пехоту. Только мужество выдающегося прусского полководца - принца Леопольда фон Анхальт-Дессау, позволило избежать катастрофы. Сплотив прусские батальоны и присоединив к ним несколько эскадронов драгун при четырех орудиях, он заслонил дорогу и позволил разбитой армии отступить к Нордлингену. Катастрофы удалось избежать, но поражение было налицо.

Саксонские, швабские и франконские полки потеряли 2140 человек убитыми и ранеными, 158 пленными; прусские- 1079 убитыми и ранеными, 46 пленными; имперская кавалерия - 863 человека убитыми и ранеными, 196 пленными. Всего потери имперской армии составили 4082 человека убитыми и ранеными, 312 пленными, 37 орудий, 9 штандартов, 4 знамени и большой обоз. Потери победителей составили около 1000 человек убитыми и ранеными и 6 штандартов[13, PP.178-179.;14, P. 77].

Спустя год, практически в этих же местах, в битве при Бленхейме 13 августа 1704 года, прусская пехота, ведомая уже генерал-лейтенантом принцем Леопольдом фон Анхальт-Дессау не даст франко-баварским батальонам организовать контратаку, внося тем самым, весомый вклад в победу союзников над войсками маршала Таллара.

В 1705 году прусский контингент под командованием принца Леопольда был переброшен в Италию.

Для Империи итальянский театр военных действий являлся приоритетным. Именно здесь, провел пять военных кампаний (1701-1703, 1705-1707) самый выдающийся имперский полководец, генералиссимус принц Евгений Савойский. Ему противостояли маршалы Франции Катина, Вильруа, Вандом, Тессе и Бервик.

Война на Аппенинах шла с переменным успехом и к 1705 году наметилось заметное преобладание франко-испанцев. Для оказания поддержки герцогу Савойскому, перешедшему на сторону Империи, весной 1705 года началась активная переброска имперских войск на театр военных действий. Вести войну пришлось на территории Ломбардии. Главной целью имперцев был захват Милана, Мантуи и Монферрата и вытеснение французов из Пьемонта.

"Хотя подчас местность и позволяла употребление кавалерии, но это было только исключением. Закрытая, сильно пересеченная местность, со множеством дорог, канав, рвов, малых прочных ферм или отдельных домов представляла все выгоды для малой войны, разыгрывать же сражения по принятым принципам того времени не было возможности; тяжелая линейная тактика и понятия времени не позволяли даже немедленно и решительно преследовать после победы" [6, С.209].

Франко-испанские войска в Италии к началу 1705 года насчитывали 77 тысяч человек. Располагались они следующим образом [16, Р.39]:

22 тысячи Вандома — в Пьемонте;

15 тысяч генерал-лейтенанта герцога Филиппа Вандома — в области Брешии;

11 тысяч генерал-лейтенанта маркиза де Лафельда — в Ницце;

5 тысяч полевого маршала Лапара блокировали Мирандолу;

около 24 тысяч солдат находилось в гарнизонах.

Соединенные силы графа Штаремберга и герцога Виктора-Амадея Савойского не достигали и 17 тысяч человек, но в начале года в Италию был послан с 28 тысячами Евгений Савойский, который по соединении с войсками Виктора-Амадея должен был перейти в наступление против Вандома [8, РР. 76-78].

22 апреля Евгений прибыл в Ровередо и, узнав о тяжелом положении осажденной Мирандолы, решил переправив часть войск (12 тысяч) через Минчио у Салионце, с остальными войсками направиться к Мирандоле. Однако, отряд имперцев был отброшен за Минчио, а 10 мая пала Мирандола.

После этого имперский главнокомандующий обратился к другому плану — нападению врасплох на Милан. Вместе с тем, чтобы не быть остановленным на Минчио, Евгений перевез войска на судах по озеру Гарда до Сало и Говардо, откуда выступил в ночь на 23 июня к верхнему Олио, желая войти в связь с сардинцами, и 2 июля занял Понтолио и Палаццо. Овладев затем Сонсино и получив необходимые подкрепления, Евгений двинулся к Романенго (15 июля).

Между тем, Вандом, узнав о движении Евгения, притянул к себе войска Лапара и своего брата и, направившись через Лоди, расположился лагерем напротив Евгения. Последний тем временем решил произвести скрытный марш к верхней Адде и перейти реку ранее, чем французы успеют начать преследование. 10 августа ночью он двинулся к Треццо, а оттуда к Парадизо, куда прибыл на рассвете 13 августа и тотчас же распорядился навести мост через Адду. Из-за отсутствия необходимого количества материалов мост был окончен лишь утром 15 августа, чем и воспользовался Вандом.

Разгадав план неприятеля, он, оставив 13-и тысячный отряд под командованием брата у Кассано, с 9 тысячами переправился на правый берег Адды и, следуя вверх по реке, достиг Парадизо в то время, как принц Евгений успел переправить через Адду лишь незначительную часть своих войск. Это заставило австрийцев отказаться от переправы.

Однако у Кассано было целых два моста через Адду — понтонный и каменный. Шансы форсировать реку, опередив французов и выйти на оперативный простор, были довольно высоки. Поэтому имперская армия и устремилась к этому населенному пункту [16, Р.275].

К Кассано вели две неплохие проселочные дороги из Тревиальо и Торанто. Именно по ним и начала свой марш из Брембате имперская армия, разделенная на две походные колонны. Правая полностью состояла из кавалерии, а левая из пехоты и артиллерии [10, Р.211]. В распоряжении имперского командующего было 43 пехотных батальона, 66 кавалерийских эскадрона и 38 артиллерийских орудия. Всего порядка 28000 человек [10, РР.217-218].

Войскам предстояло преодолеть семь километров и выйти к каналу Реторио. Собственно местность для боя была достаточно сложной. Если правому флангу имперцев нужно было преодолеть только один канал, а затем, двигаться к предмостному укреплению у Кассано, то их левому флангу предстояло преодолеть каналы Пандина и Креманка и только после этого выйти к Адде. В тылу имперской армии зеленели рощи оливковых деревьев. Достаточно крупный зеленый массив был северо-восточнее районе фермы Брусадо. Вдоль канала Реторио растянулось несколько ферм — с юга на север: Таранта, Колонелла, Пова и Бруссада. Замок Колонелла и стал командным пунктом принца Евгения, который со своим штабом поднялся на замковую башню и стал обозревать окрестности.

Тем временем, имперские войска медленно растягивались вдоль канала на фронте в 4,5 километра. Правильные коробки батальонов, глубиной в шесть шеренг каждая, развернулись в две линии и приготовились к атаке. На фоне белых и серых кафтанов имперской пехоты, вызывающе смотрелись голубые мундиры пфальцев и синие мундиры пруссаков. Правый фланг имперской армии вел генерал от кавалерии граф фон Ляйнинген, центр- генерал-фельдцейхмейстер барон фон Бирба, левый- генерал от инфантерии прусской службы принц Леопольд фон Анхальт-Дессау[11, P.111,118-119].

Так как местность была изрезана многочисленными канавами и каналами, использование кавалерии в сражении было нецелесообразным. Имперский главнокомандующий отвел ее в третью линию, построив за пехотой. Ею командовали генерал-фельдвахмистр принц Лотарингский и фельдмаршал-лейтенант имперской службы фон Кронан.

Артиллерию развернули в три батареи. Одна на двенадцать орудий встала на крайнем правом фланге у канала Реторио, вторая- на шестнадцать орудий и фермы Пова в центре позиций напротив мостов через канал Реторио, третья на 10 орудий у фермы Брукада напротив канала Пандина.

Союзникам противостоял немногочисленный французский корпус под командованием младшего брата Луи Жозефа де Бурбон-Вандома- герцога Филиппа де Бурбон-Вандома. В эту пору герцогу было уже сорок лет. За его плечами были многочисленные походы во Фландрии, на Рейне и Италии. В 1705 году его высочество в звании генерал-лейтенанта командовал корпусом в Ломбардии. Герцог был от природы очень храбр, являлся неплохим тактиком, но при этом был инертен и очень ленив. О его аппетите и любви к долговому сну ходили легенды[14, P.126].

Против 28000 имперцев принц первоначально имел всего 13000 солдат при 24 орудиях. при этом около половины его армии составляла кавалерия[18, P.301].

Франко-испанские войска занимали господствующий левый берег каналов Реторио и Пандина. Левый фланг был сформирован из развернутых в одну линию спешенных французских, испанских и итальянских драгун бригад Кольменеро (10 эскадронов), Гэлиса (7 эскадронов) и Фигуэроса (4 эскадрона).

Позицию у мостов занимали два сводных гренадерских батальона маркиза де Брольи с 14 орудиями. Их поддерживала, стоявшая во второй линии бригада бригадира Фитцджеральда (пехотные полки " де Гранжи" (2 батальона), "Фитцджеральда" (ирландский на французской службе) (1 батальон), "Гэлмоя" (ирландский на французской службе) (1 батальон)).

За их спинами располагалась ферма Адда и укрепленное предмостное укрепление. Этими незначительными силами командовал генерал-лейтенант маркиз де Праслен. Центр французов пересекал канал Ритортелло, через который предусмотрено было переброшено несколько мостов.

Правый фланг генерал-лейтенанта Медави из пехотных бригад бригадиров Ла Гуеринера (полки "Мирабо" (2 батальона)и "дю Перш" (1 батальон)) и Гойе (полки "Понтьё" (1 батальон) и "Вандом" (1 батальон)) опирался на поддержку второй линии бригадира Дестуша (полки "Альбигорре" (2 батальона), "Ангумуа"(1 батальон), "Гатине"(1 батальон),

"Медок"(1 батальон) и "Джерси" (1 батальон)).

В третьей линии стояли четыре испанских и один французский кавалерийские полки генерал-лейтенанта Альберготти (13 эскадронов). Таким образом, франко-испанские войска были развернуты на двух островах, пересекавшихся каналами. Крайний правый фланг французов упирался в деревню Ривальта. В тылу войск Вандома протекала река Адда и находился маленький городок Кассано, превращенный в укрепленный узел обороны[12, PP.8-9].

Впрочем, герцог ожидал подхода свежих войск из состава отряда своего старшего брата[12, P.4].

Сражение началось около часу дня. Для первой атаки принц Евгений избрал каменный мост через канал Реторто. Пятнадцать батальонов имперской пехоты, свернувшись в колонну, поддержанные огнем артиллерии, устремились на штурм. Их вел генерал фон Ляйнинген. Остальные батальоны правого крыла предприняли попытку форсировать Реторто вброд и на лодках, так как французы успели взорвать шлюзы и вода доходила наступающим до подбородка.

Имперцы были встречены шквальным огнем противника практически в упор. Старший Вандом, услышав гром битвы, тут же приказал своим войскам ускорить марш к Кассано.

Драгуны и пехотные полки "Ла Фер" и "Анжу" стояли насмерть. На поддержку к истекавшим кровью гренадерам подошла бригада Фитцджеральда. Ирландцы быстро заполнили бреши в строю и вступили в битву.

Первая атака имперской армии захлебнулась. Приведя в порядок свои батальоны фон Ляйнинген снова повел их в атаку. Имперцы форсировали канал Реторио и даже захватили мост, но снова были отброшены назад, генерал фон Ляйнинген был смертельно ранен.

Принц Евгений лично прибыл к войскам правого крыла и возглавил новую атаку. Вдохновленные присутствием обожаемого полководца, имперцы, снова форсировав канал, штыками опрокинули французов и утвердились на берегу. Мост также был захвачен.

Расстроенные франко-испанские батальоны закрепились за изгородями и опрокинутыми повозками, строя импровизированные баррикады. Из укрепленного лагеря, на помощь центру и левому флангу выдвинулись бригады Сен-Фримона (полки " Овернь" (2 батальона), "Морской" (3 батальона), "Диллона" (ирландский на французской службе) (1 батальон)) и Бурга (полки "Бург" (ирландский на французской службе) (1 батальон), "Лимузен"(2 батальона) и "Ла Сарра" (2 батальона)). Это позволило французам закрепиться у

фермы Адда и продолжить сражение. С мрачной решимостью имперская пехота раз за разом накатывалась на ферму, устилая телами поле, изрытое канонами. Около двух часов имперские батальоны выбили противника из фермы. Теперь оставалось взять только предмостное укрепление и сражение было бы выигранным. Кроме того, появлялась реальная возможность окружить франко-испанскую армию, охватив ее правое крыло. Принц видел, что к французам подходят все новые и новые батальоны. Надо было во что бы то ни стало переломить ход битвы в свою пользу.

Получив приказ главнокомандующего, принц Анхальт-Дессау, двинул свои батальоны вперед. Пруссак, под шквальным огнем неприятеля, действовали как на учениях. Их батальоны форсировали вброд канал Пандина и, в штыковой атаке, опрокинули французов Медави.

Их батальоны поспешно отошли за канал Кре-маска, предварительно уничтожив все мосты.

Несколько попыток форсировать канал Кре-маска закончились плачевно. Обе стороны, осата-невшие от взаимной ненависти, расстреливали друг друга с дистанции в 40 метров. Местами доходило до рукопашной. Однако французские батальоны стояли подобно скале. К месту битвы, в сопровождении своего конвоя и нескольких резервных батальонов прибыл лично французский главнокомандующий. С его прибытием ситуация на правом фланге стабилизировалась, а в центре, имперцы, несущие огромные потери от орудий, установленных на стенах замка Кассано и тот-де-пона, заколебались.

Осколки одного из французских снарядов тяжело ранили принца Евгения Савойского, вдохновлявшего своих солдат. Его вывезли в тыл и командование принял генерал фон Бирба. Однако время было упущено. Французские резервные батальоны (полки "Бретань" (1 батальон), "Бургундия" (2 батальона) и "Дофина" (1 батальон)) атаковали столь яростно, что опрокинули центр имперцев. Их батальоны бросились в тыл, преследуемые победителями.

От полного разгрома имперскую армию спас принц Леопольд фон Анхальт-Дессау. Умело маневрируя, он оторвался от противника и прикрыл отход поредевших и отходивших в беспорядке имперцев. Пруссак стояли насмерть, сметая ружейным огнем все на своем пути.

Помогла и нерешительность герцога Филиппа Вандома, который отказался атаковать уходящую имперскую армию.

Таким образом, сильно поредевшая, потерпевшая поражение армия Империи, смогла избежать полного разгрома и оставалась по-прежнему в Италии. Сражение при Кассано длилось всего три часа.

В ходе сражения имперская армия потеряла убитыми генерала от кавалерии графа фон Ляйнингена, полковников де Шенуа и Вильсторфа, подполковника Копенгагена, трех майоров, 16 капитанов, одного ротмистра, лейтенантов, фенрихов и нижних чинов имперской пехоты- 1144, прусской пехоты- 612, пфальцской- 103. Кавалерии имперской

45 человек, прусской одного человека и пфальцской- четыре человека.

Ранеными: генералиссимуса имперских войск принца Евгения Савойского, принца Иосифа Лотарингского (умер от ран), фельдмаршал-лейтенанта графа фон Равентлау, генерал-фельдвахмистра принца Александра фон Вюртембергского, генерал-фельдвахмистра барона Гарша, полковника, четырех подполковников, 26 капитанов, 1220 младших офицеров и нижних чинов имперской пехоты, полковника, подполковника, трех ротмистров и 100 нижних чинов имперской кавалерии; восемь капитанов и 475 нижних чинов прусской, двух капитанов и 166 нижних чинов пфальцской пехоты, восемь прусских и 10 пфальцских кавалеристов. Всего 3989 человек [10, Р.224].

Однако по французским и испанским данным имперская армия потеряла убитыми 6584 человека, ранеными 4347 человек и пленными 1942 человека.

Кроме того, французами было захвачено девять знамен и штандартов, а также семь орудий [19, РР.303-304].

Потери победителей составили 2728 человек убитыми и раненым и 234 человека пленными [18, РР.343-349].

Результаты сражения так и не были реализованы. Противники продолжали маневрировать вдоль Адды последующие два месяца а, затем, разошлись по зимним квартирам.

Спустя год именно пруссак решат исход битвы при Турине. О Леопольде фон Анхальт-Дессау заговорит вся Европа.

"...князь Леопольд Анхальт-Дессауский — один из многих независимых немецких князей, но также и прусский генерал-лейтенант, уже не раз отличившийся в сражениях. Его военная слава начала греметь по всей Европе с 1706 г., когда он — с бутылкой шнапса в левой руке и с обнаженной шпагой в правой — повел прусские отряды на штурм занятого французами Турина. Грубиян Леопольд с его зычным командирским голосом был уникален во многих отношениях.... И что самое главное, стал первым кадровым военным в Европе. Ничто на свете его не интересовало, за исключением войны; правда, он был также замечательным, экономным управляющим своего маленького княжества Анхальт-Дессау.

Этот ограниченный солдафон, рассказывающий о военных приключениях, чрезвычайно понравился любознательному прусскому кронпринцу. Так возник симбиоз двух военных реформаторов, чья деятельность имела самые значительные исторические последствия. Уже лет десять прусский генерал-лейтенант Леопольд проводил эксперименты над строевым порядком и оружейной техникой. Шаг в ногу и железный шомпол обязаны своим происхождением преимущественно князю Леопольду из Дессау. Авторитет и профессионализм Фридриха Вильгельма по-настоящему встряхнули прусскую армию. Былую пестроту отдельных частей сменила единая организация, тактика, обмундирование и дисциплина. Возник термин «берлин-

ская лазурь», ставший широко известным синонимом прусской армии. На шелковых знаменах батальонов и полков появился взлетающий прусский орел и девиз «Non soli cedit» («Он не уступает солнцу»)[7, С.96].

Знакомство прусского кронпринца и генерала произойдет незадолго до кровавой битвы при Мальплаке 11 сентября 1709 года и перерастет в настоящую дружбу, которая будет продолжаться вплоть до смерти Фридриха-Вильгельма I в 1740 году.

В этом сражении пруссаки продемонстрируют высочайшую выучку и дисциплину, внося немалый вклад в кровавую победу союзников. Однако при дворе принца Леопольда не любили. Лишенный придворного лоска, громко выражающий вслух свое мнение, не склонный к придворным интригам генерал, довольно комично выглядел в толпе надутых и изнеженных придворных короля Фридриха I. Его уделом была война, а страстью - прусская пехота. В декабре 1712 года принц получил долгожданный чин генерал-фельдмаршала. Тогда же он познакомится с русским царем Петром Великим и получит предложение перейти на русскую службу, но вежливо откажется от такой чести.

Ему предстояло возглавить прусскую армию на полях Померании. Параллельно с войной за испанское наследство (1701-1714) в Европе полыхала Великая Северная война (1700-1721). В 1710 году война пришла на территорию германских владений Швеции и Пруссия уже не могла оставаться сторонним зрителем.

"...князю А. Д. Меншикову пришлось действовать не столько в роли полководца, сколько в новом для него качестве — дипломата. По совету Петра ему предстояло осаждать город и крепость Штеттин. Снова требовалась артиллерия, которой в Померании у русских не было. Ее обещал прислать датский король, но заставить его выполнить обещание оказалось для Меншикова непосильной задачей, бесконечные отговорки и проволочки Фредерика IV приводили князя в отчаяние, и он понял, насколько сложным занятием является дипломатия. Меншиков писал царю: «Как родился, то еще никогда таких многотрудных дел не видел». В конце концов ему удалось получить сотню пушек от Августа II, и в сентябре 1713 года Штеттин был взят русскими войсками. Но теперь возникла головомная задача: кому же отдать взятый город? На него претендовали Дания, Саксония. Пруссия, Голштиния. Петр, зная неопытность Меншикова в дипломатии, подробно инструктировал его, как поступать с союзниками. Особенно он подчеркивал важность союзнических отношений с Данией, с королем которой Меншикову не удалось найти общего языка, и он жаловался Петру на нечестность, неблагоприятность и двуличие Дании. Петр разъяснял, что дипломатия требует терпения и осторожности: «Поступки датчан неладны, да что ж делать? а раздражать их не надобно для шведов, а наипаче на море: ежели б мы имели довольство на море, то б иное дело».

И все же Меншиков решил вопрос о Штеттине не в пользу Дании, которая была союзником, а в пользу Пруссии и Голштинии. Слишком велико было его возмущение систематическим невыполнением союзнических обязательств датским королем, чтобы учитывать его интересы. Решение Меншикова вызвало скандал. Фредерик IV направил Петру резкий протест, и царь обещал королю изменить некоторые статьи заключенного соглашения о Штеттине. Царь был очень недоволен действиями фельдмаршала, и ему удалось оправдаться с немалым трудом. Однако, забегая вперед, нельзя не отметить, что дальнейший ход событий оправдал Меншикова еще больше, чем его собственные объяснения. Дания осталась союзником столь же ненадежным, что и раньше. Но в значительной мере благодаря передаче Штеттина Пруссии стало возможным установить и с ней союзнические отношения. История короткой дипломатической деятельности Меншикова показала, насколько в дипломатии порой все является условным, относительным, зыбким, где никакие знания и опыт не заменят интуиции и удачи"[5, С.326].

Александр Данилович был отозван царем в Россию, но решения о передаче города Пруссии не отменил.

«Северная война подошла почти к воротам Берлина (Штеттин и Берлин разделяют сто километров), и Фридриху Вильгельму, хотел он того или нет, теперь приходилось действовать. 6 октября 1713 г. в Шведте-на-Одере он заключил с антишведской коалицией договор. Согласно договору, прусские войска должны были немедленно разместиться в Штеттине и на землях между реками Одер и Пене с городами Деммин, Вольгаст и Анклав и в качестве нейтральной силы взять эту территорию в "секвестр" (залоговое присутствие) на то время, пока обе стороны не выведут оттуда свои вооруженные силы. На следующий день, 7 октября, прусский контингент занял Штеттин. Итак, пожар войны впервые подошел к границам Бранденбурга и Восточной Померании. Главными пунктами Шведтского соглашения, как и в каждом международном договоре, являлись секретные статьи. Согласно им, Фридрих Вильгельм должен был выплатить царю Петру и Августу Саксонскому 200 тысяч талеров "осадных денег". За это обе стороны обязались на грядущих мирных переговорах оставить Пруссии взятые в "секвестр" померанские земли. В течение года Фридрих Вильгельм переписывался с шведским королем в надежде добиться мировой сделки. Но вопреки всему он твердо решил сохранить Штеттин - по сути, берлинский порт - и не отдавать устье реки Одер, жизненно важное для Пруссии. Он довел оккупационный корпус Штеттина до 15 тысяч человек и распорядился о строительстве укреплений на островах Узедом и Волин, закрывавших вход в устье Одера. К началу 1715 г. стало ясно, что вооруженного столкновения со шведами из-за Штеттина избежать не удастся. Так через два года по восшествии на трон Фридрих Вильгельм I начал первую и единственную в своей жизни войну за интересы Пруссии»[7, С.234].

Штеттинский вопрос стал отправной точкой развала Северного альянса. Анализ документов и публикаций того времени показывает, насколько бесцеремонно обошлись союзники с Россией. Разочарование поведением союзников звучит и в "Истории Свейской войны": "И хотя потом от страны российской у двора прусского многократно чинены домогательства о отвержении ис помянутого трактата, учиненного у короля прусского з домом голстинским, противных Северному союзу и партикулярно королю дацкому пунктов, со обнадеживанием, что ежели король прусской те противные пункты отвергнет и в том писменное обнадеживание даст, то государь и помянутой трактат о секвестрации Стетина ратификует, кроме того, что во оном о протчих померанских крепостях Висмаре, Стралзунде и Ругене (чтоб оные отдать в секвестрацию ему ж, прусскому королю) написано, ибо оные по учиненному наперед сего между северными союзниками согласию надлежат королям дацкому и полскому. И что государь предает то на волю помянутых королевских величеств, дацкого и полского, кому они похотят оные крепости в секвестрацию из имперских принцов по согласию между собой отдать...

Но король прусской под разными представлениями на оное не склонился, а такмо дано потом государю от короля прусского письменное за ево королевскую рукою 13 дня марта 1714 года в генеральных терминах обнадеживание, что его королевское величество прусской с голстинским домом новых трактатов, который бы был против России и российских союзников, не обязался и обязываться не намерен...

Но в 1714 году июня 1 дня учинен между государем российским и королем прусским гарантиной трактат, по которому государь обязался по учинении мира с Швециею за королем прусским *удержать город Штетин с дискриктом*. А король (пруской) взаимно обязался государю возвращенные от Швеции провинции, *Ингрию и Корелию з городами Выборгом и Нарвою, и Эстляндиею з городом Ревелем*, гварантировать и за его царским величеством удержать"[4, С.411-412].

Итак, весной 1715 года Пруссия вступила в войну со Швецией. Главные силы прусской армии, получив достаточное количество рекрутов, продовольствия и артиллерии, а также дождавшись подхода саксонского корпуса, соединились с датчанами под стенами Штральзунда.

К месту осады было стянуто 39 орудий и 4 гаубицы датской, 28 орудий и две гаубицы прусской и 8 орудий саксонской армий. Из них у датчан 26 полковых орудий. Вся саксонская артиллерия калибром 3 фунта. В составе осадного корпуса 12 датских и 20 прусских понтонеров[9, РР. 61-63].

Из-за недостатка тяжелой осадной артиллерии союзники приняли решение перейти к планомерной осаде Штральзунда. Кроме того, военный совет решил выбить шведов с острова Узедом и попытаться окончательно вытеснить шведский флот с Балтики. Именно принц Леопольд настоял на том, чтобы по-

степенными и методичными действиями на островах залива полностью блокировать крепость и принудить гарнизон к капитуляции.

Неудача шведского королевского флота в сражении у Померанского берега 8-9 августа 1715 года привела к тому, что союзники смогли подготовить и провести успешную операцию по высадке крупного прусско-саксонского отряда на остров Узедом.

Ввиду явного превосходства датско-норвежского флота, блокировавшего Штральзунд, необходимость удержания в своих руках островов Узедом и Рюген была для шведов равнозначна одержанной победе. Пока шведы контролировали эти два острова, доступ датского флота к фарватеру крепости был ограничен, а значит возможность поступления гарнизону подкреплений и боеприпасов из Швеции, сохранялась. На острове Узедом находилось два небольших древо-земляных укрепления-форты (шанцы) Пеенемюнде на западе и Свинемюнде на востоке. Они располагали небольшими гарнизонами в 250 и 200 человек соответственно. Командовал ими подполковник Бременского пехотного полка Кузе.

4 августа пруссаки и саксонцы высадили на острове десант – 1500 пехотинцев и 800 кирасир. Кузе, ввиду явного превосходства противника, решил сосредоточить все силы в форте Пеенемюнде, оставив укрепления Свинемюнде. На подкрепление с Рюгена гарнизон Пеенемюнде мог не рассчитывать из-за явного превосходства датского флота, блокировавшего остров с моря. Король Карл XII приказал защищать форт до последней крайности: «Не стреляйте, пока неприятель не подойдет к краю рва; защищайтесь до последней капли крови. Предоставляю Вас Вашей судьбе»- писал король подполковнику Кузе.

Тем временем датские и прусские корабли перевезли на остров осадную артиллерию и дополнительные подкрепления. Силы осаждающих выросли до 2500 пехотинцев и 1200 кавалеристов, под общим командованием прусского генерала Георга фон Арнима. Его заместителем являлся саксонский генерал-майор принц Фридрих Людвиг фон Вюртемберг. Датчане поддержали прусско-саксонские войска своим флотом.

5 августа артиллерия союзников открыла огонь по форту. Обстрел Пеенемюнде продолжался 17 дней. К вечеру 21 августа пруссаки и саксонцы довели апроши до рва форта. В его стенах зияли две бреши. Утром 22 августа был засыпан ров и две штурмовые колонны, возглавляемые ротами саксонских полков, ринулись на штурм. Кузе свято выполнил приказ короля и открыл огонь, когда неприятель подошел к укреплениям чуть ли не вплотную. Противники дрались с большим ожесточением. Дважды саксонцы и пруссаки штыковым ударом сбрасывались в ров, но снова лезли вперед. Погибли комендант Пеенемюнде, все офицеры и значительная часть гарнизона. Истощив в борьбе с превосходящими силами противника все силы, остатки гарнизона сложили оружие. Остров Узедом перешел в руки Пруссии. В ходе штурма погибло 58, было ранено 68 и взято в плен 100 шведских

солдат и офицеров. Союзники потеряли 33 офицера и 575 нижних чинов убитыми и ранеными[3, С.219].

Падение Вольгаста, а теперь и утрата Узедома, делали положение шведского гарнизона в Штральзунде крайне тяжелым. Король Карл XII прекрасно понимал, что следующим на очереди будет Рюген. Поэтому укреплению острова было отдано приоритетное внимание шведского монарха. Тем временем, адмирал Кристиан Сехестед, понукаемый приказами своего короля, исправив повреждения кораблей, полученных в сражении у Померанского берега и, получив подкрепления, решил прорваться между Рюгеном и Рюденом, тем самым, окончательно блокировав Штральзунд с моря.

К концу сентября - началу октября 1715 года союзники смогли доставить под стены крепости достаточное количество тяжелой осадной артиллерии. Первые осадные траншеи были заложены уже 19 октября. Пруссак и саксонцы под командованием саксонского генерала от инфантерии Кристофа Августа, графа фон Вакербарта, шли к городу с юго-восточного, а датчане, под командованием

Генерал Вакербарт управлял атакой с юго-восточного направления, генерала от инфантерии Йобста Герхарда фон Шольтена с юго-западной стороны. Траншейные работы производили поочередно прусскими, датскими и саксонскими войсками. К 2 ноября была закончена 2-я параллель и её батареи, вооружённые 34 большими орудиями и 12 мортирами открыли огонь.

В ночь с 4 на 5 ноября генералы Вакербарт и Финкенштейн проходя с частью отряда по отдели, указанной перебежчиком, овладели фортом у Франкенских ворот. Взятые в них 24 орудия тотчас же были направлены на город, а укрепления были соединены с траншеями так, чтобы Карл XII, отсутствующий в тот момент в городе не мог взять их обратно. Осадные работы несмотря на дождь и заряды снега продолжались с удвоенной энергией.

Однако шведы активно противодействовали, что заставило союзников на военном совете принять решение высадить десант на Рюген, чтобы окончательно лишить город поддержки извне. Шведский гарнизон на острове состоял из 12 конных рот, 5 пехотных батальонов и 12 орудий. Всего 4500 человек. Осознавая важность острова в обороне города, его гарнизон возглавил лично Карл XII. Десантный корпус союзников возглавлял прусский фельдмаршал принц Леопольд Ангальт-Дессаунский. Его заместителями были назначены датские генералы Девитц и Вилькен. Корпус состоял из 10 датских, 10 прусских, 3 саксонских пехотных батальонов, 16 датских, 15 прусских, 2 саксонских эскадронов и 26 орудий. Всего 19000 пехоты и 3500 кавалерии. Высадка войск началась в 9 часов утра 15 ноября у селения Гросс – Стрессов. Пока шведские пикеты не обнаружили десант, на остров успели высадиться 24 пехотных батальона, 5 эскадронов кавалерии и артиллерия. Принц Леопольд приказал возвести укрепленный лагерь, окружив его ровом и валом. Многим, ввиду их явного числен-

ного превосходства казалось, что эта мера излишняя. На самом деле все получилось так, как это предполагал принц Ангальт-Дессаунский. Карл XII, взяв два батальона пехоты, 15 рот кавалерии (около 2000 человек) и 8 орудий, в 3 часа утра 16 ноября атаковал лагерь союзников, направив удар на их левый фланг[2, С. 422-423].

Датские пикеты заметили передвижение шведов и подняли тревогу. Батальон Ютландского пехотного полка датчан, был опрокинут штыковым ударом. На помощь товарищам пришли солдаты из полка принца Карла и Норвежского вербованного Гигитона. Они открыли залповый огонь по лезущим на вал шведам. Пал полковник Торстенсон, был ранен сам король. На валу шел ожесточенный рукопашный бой. Союзники сбросили шведов в ров, но Карл XII, перестроив батальоны, снова повел их в атаку. В ходе нее были убиты генералы Дальдорф и Гроттхузен. Пруско-саксонская кавалерия в это время атаковала шведов с фланга, но была остановлена встречным ударом каролинской кавалерии. Отряд шведов пробился сквозь ряды неприятеля и укрылся в форте Альтфер. На поле боя остались лежать тела 500-600 шведских солдат и офицеров. Союзники понесли следующие потери убитыми и ранеными: датчане – 4 офицера, 89 унтер-офицеров и рядовых, саксонцы – 2 офицера, 34 драгуна, пруссаки – 49 человек.

Карл XII вернулся в крепость. 17 ноября гарнизон форта Альтфер капитулировал. В плен к союзникам попали 4 генерала, 99 офицеров и 549 унтер-офицеров и рядовых.

15 декабря шведы отбили два штурма крепости. Король дрался на валу как простой солдат. Однако силы гарнизона сократились до 3000 человек. Гарнизон оставил внешние укрепления и отошел за стены. Все возможности к дальнейшему сопротивлению, были исчерпаны. 22 декабря 1715 г. Карл XII отбыл в Швецию, а 25 декабря Штральзунд капитулировал.

Таким образом, война для Пруссии фактически закончилась во многом благодаря профессионализму и настойчивости принца Леопольда фон Ангальт-Дессау. По итогам войны Пруссия закрепила за собой Штеттин и ряд других территорий, бывших до этого в составе Швеции.

Сорокалетний фельдмаршал, герой двух войн, проживет яркую жизнь и умрет в 1747 году, но именно в период войны за испанское наследство (1701-1714) и Великой Северной войны (1700-1721) им будет создана та система подготовки прусской армии, которая будет еще долго – даже спустя пятьдесят лет после его смерти, восхищать всю Европу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беспалов А.В., Ивонина Л.И., Ивонин Ю.Е. Армии и сражения войны за испанское наследство (1701-1714). /А.В. Беспалов, Л.И. Ивонина, Ю.Е. Ивонин М., ТрансЛит, 2014.- 402с.
2. Беспалов А.В. Битвы и осады Великой Северной войны (1700-1721 гг.). /А.В. Беспалов. М., АГПС МЧС РФ, 2010.-491 с.

3. Беспалов А.В. Крах шведского «великодержавия». Борьба за балтийские владения Швеции в 1709-1718 годах./А.В. Беспалов: Монография. – М.: Академия ГПС МЧС России, 2019.-379 с.
4. Гистория Свейской войны (под ред.Т.С.Майковой). ч.1. М., "Круг", 2004.-655 с.
5. Молчанов Н.Н. Дипломатия Петра Великого/ Н.Н.Молчанов.М., Издательство «Международные отношения», 1986. -443 с.
6. Пузыревский А.К. Развитие постоянных регулярных армий и состояние военного искусства в век Людовика XIV и Петра Великого/ А.К. Пузыревский. СПб, 1889.-348 с.
7. Фенор В. Фридрих Вильгельм I/ В. Фенор. М., 2004.-382 с.
8. Brandani T. Ducato di Milano e Mantova durante la guerra di successione spagnola (1701-1714)/ T. Brandani. Mantova, 2007.- 345p.
9. Bidrag til den store nordiske krigs historie. Er-obringen af sverigs tyske provinsen 1715-1716. Bd. 7., 1918.- 580 p.
10. Feldzüge des Prinzen Eugen, von Savoyen. Wien. 1882. S.1, Bd 7.(1705).-1130 p.
11. Hinrichs C. Friedrich Wilhelm I. König in Preussen/ C.Hinrichs. Hamburg, 1941.-420 p.
12. Luchchero E. Cassano 16/08/1705./ E.Luchchero / / Rivista Storia Militare. Numero 7/2008, p. 4-9.
13. Hochedlinger M. Austria's Wars of Emergence. War, State and Society in the Habsburg Monarchy 1683-1797/ M.Hochedlinger. L.; N.Y. 2003.-580 p.
14. Memoirs du marechal de Villars. Paris, Vol. 2. 1903.- 701 p.
15. Pasquier J.-C. Le Château de Vendôme/ Pasquier J.-C. Paris, 2000.-118 p.
16. Pelet-Clozeau Jean-Jacques Germain /Mémoires militaires relatifs à la succession d'Espagne sous Louis XIV/ Jean-Jacques Germain Pelet-Clozeau. t. 5. Paris. 1852.-318 p.
17. Rousset. Histoire militaire du prince Eugen de Savoye, du prince de Marlborough et de prince de Nassau-Frise. La Mape/ Rousset. 1729-1747.-218 p.
18. SOURCHES, Louis Du Bouchet de, *Mémoires du marquis de Sourches sur le règne de Louis XIV*, édité par G.-J. Cosnac et É. Pontal, Paris, Librairie Hachette et Cie/ Louis Du Bouchet de SOURCHES. 1889, t. IX.- 578 p.
19. M. de Villeneuve. Éloge historique de Louis-Joseph, duc de Vendôme, généralissime des armées de France et d'Espagne, ouvrage qui a remporté le prix de l'Académie de Marseille, en 1783/ M. de Villeneuve.- 345 p.

FROM THE HISTORY OF THE INTEGRATION OF KAZAKH LANGUAGE INTO DOCUMENTATION MANAGEMENT

Zhumatov D.

1-year doctoral student of KazNU named after al-Farabi, specialty 8D02206 - History. Kazakhstan, Almaty

Abstract

Based on the identified sources, the article examines the issue of the language policy of the Soviet government in Kazakhstan, which was a priority area of indigenization. This policy was carried out in the framework of the implementation of social justice and self-identity of the people. In November 1917, the Council of People's Commissars adopted one of the first documents of Soviet power - the Declaration of the Rights of the Peoples of Russia. The indigenous policy had two main tasks: firstly, it was aimed at the formation of national cadres of the party and Soviet apparatus, which would be the conductors and executors of power in the region. Secondly, indigenization was accompanied by the introduction of the Kazakh language in office work. Based on the collected information, the features, difficulties and intermediate results on the introduction of the Kazakh language in office work in the 20s of the twentieth century are analyzed.

Keywords: kazakh language, documentation management, indigenization, decree, central commission.

Introduction. A key element in the formation of the authenticity of any ethnic group is language. Without development of the state language in all sectors of the country's social life, it is impossible to develop public consciousness. The status of the Kazakh language was legally defined, some legislative acts have been adopted. On July 11, 1997, the Law "On Languages in the Republic of Kazakhstan" was enacted, according to article 4 of which the state language of the Republic of Kazakhstan is the Kazakh language, and Russian is the language of interethnic communication. Language policy in Kazakhstan, begun by the Soviet government in the 20s. The twentieth century originally was supposed to introduce the Kazakh language in office work. One

of the main directions of the indigenous policy in Kazakhstan was the translation of office work into the Kazakh language and giving it the status of business communication.

Materials and methods. During the writing of the article, the principles of historicism, scientific objectivity, and integrity were used. Specific historical and problem-chronological research methods were applied. A scientific rethinking of the historical past is impossible without a concrete source analysis of both sources, already known and newly introduced into the scientific circulation. Records management forms a complex system of historical sources, created in the process of the apparatus management. The content of the documents and the specific composition of the

documentation were determined by the functions of the institutions in which they arose. Several historians' works are devoted to the classification of sources. However, until now no classification schemes have been developed for dividing sources into types and groups. Therefore, the classification can be made in each case, based on the tasks set by the researcher, as well as from the complex of sources at his disposal, their volume, varieties and other features. New factual materials used in this work provide an opportunity to methodologically and theoretically comprehend and rethink and recognize the events of the studied period.

Discussion. Indigenization began from the first days of the creation of the KazASSR (Kazakh Autonomous Soviet Socialist Republic). In the report of KirCIK (Kyrgyz Central Executive Committee) "Approaching the activities of state apparatus to the indigenous population" for 1921-1924. It was noted: "In the first period of the activity of the Soviet authorities in Kazakhstan, the lower-level power apparatuses staffed by Russian workers who did not know the Kyrgyz language were not able to not only serve the needs of the indigenous (Kyrgyz) population, especially in volosts with a pure or predominant Kyrgyz population but also to introduce any activities of the Soviet power into the mass of this population." (Kulshanova, 2011: 36).

Results. One of the first official documents of the Kyrgyz (Kazakh) Autonomous Republic was the Decree of the Council of People's Commissars on the use of Kyrgyz (Kazakh) and Russian languages in state institutions.

On February 2, 1921, the Council of People's Commissars of the Kyrgyz (Kazakh) Autonomous the Soviet Socialist Republic adopted a decree on the use of the Kazakh and Russian languages in state institutions of the republic. According to the document, the use of two languages were introduced in the state institutions of the Semipalatinsk, Akmola, Orenburg-Turgai, Ural and Bukeev provinces, and the Adaevsk district, which constitutes the territory of the Kir (Kaz) ASSR (Kyrgyz/Kazakh Autonomous Soviet Socialist Republic), on an equal footing. From that moment on, all laws and regulatory acts "having a general fundamental character and emanating from the central and provincial authorities of the Kir (Kaz) SSR (Kyrgyz/Kazakh Soviet Socialist Republic)" were to be published and published simultaneously in Russian and Kyrgyz. The decree of 1921 defined the principles of the functioning of two languages in the state authorities of the republic. Thus, the interaction of the central (RSFSR (Russian Soviet Federal Socialist Republic), which included the KirASSR) and provincial institutions of the republic, as well as the interaction of district authorities with the highest central and provincial institutions should have been in Russian. Clerical work in aul, rural, township councils, volost, village and district executive committees, revolutionary committees, and people's courts, their interaction with district authorities in localities with the Kyrgyz population should have been carried out in the Kyrgyz language, and localities with the Russian population in Russian. The inquiry and investigation in the Extraordinary Commission and

the Revolution Tribunals were determined in the language of the persons involved in the case. In all other cases, paperwork in the institutions of the republic and correspondence between them had to be carried out in one of two languages, and the choice of language in each case was dictated by "considerations of expediency and practical benefit" (Lysenko, Lysenko, 2015: 136).

In fact, the actual implementation of the decree of 1921 began a year later. For example, the People's Commissariat of Justice of the KirASSR planned to complete work on the organization of judicial investigative work in the Kyrgyz language by September 1, 1922. However, this work could not be completed on time. By this period, only a few forensic investigation stations were opened in volosts with a compact residence of the Kazakh population and several Kazakh branches at provincial courts. Unfortunately, the Kazakh language was not fully introduced in these courts. There were objective reasons for this, which state authorities had to face at the initial stage of the implementation of the law on introducing indigenous languages of the region into office work. As noted in the circular of the People's Commissariat of Justice of the KASSR (Kazakh Autonomous Soviet Socialist Republic) of July 11, 1923, the judicial officers lacked "practice in the preparation of all kinds of acts in court cases in the Kyrgyz language." There were certain difficulties in selecting professionally trained personnel from representatives of the local ethnic environment. Despite the urgency of introducing the decree of 1921, the translation of office work into the national language had certain difficulties, which were caused by a combination of factors, including the lack of trained employees, the lack of office work documentation in the Kazakh language, etc. Despite this, the chairman of the Central Executive Committee of the KASSR S.M. Mendeshev in his report at the II Congress of KASSR Soviets held on October 5, 1921, spoke about the significant successes of the republic in the field of public education. In his assessment, Mendeshev proceeded from the scope of activities that were carried out in this field in the republic, highlighting among them, among others, the publication of a series of decrees and orders by the KirCIK on transferring all education workers to the People's Commissariat of Education to work in their specialty, and developing relevant provisions on increasing the financing of the People's Commissar of Education, developing a program to reorganize the organization of school education and a plan for universal education.

A tougher approach to the implementation of the task of indoctrination of personnel and the introduction of paperwork in the Kazakh language was given on November 22, 1923 by Decree of the Central Executive Committee of the KASSR No. 15 "On the introduction of paperwork in the Kyrgyz language."

In the implementation of the decisions of the All-Kyrgyz Congress of Soviets and decrees of the KirCIK and SNK (Council of People's Commissars):

a) recognition of the state languages in the territory of K[A]SSR of the Kyrgyz and Russian languages;

b) on the introduction of office work in state and public institutions and organizations, along with Russian and the Kyrgyz language; and

c) on the adoption and publication of decrees, instructions, circulars, binding decrees and other legislative and governmental acts in both languages, the KCIK (Kazakh Central Executive Committee) decided:

1. To introduce from January 1, 1924, the Kyrgyz language in office work in all Kyrgyz volosts of K[A]SSR and the following counties: Adaevsky, Turgai, Chelkarsky, Temirsky, Aktobe, and Irgiz Aktobe lips.; in all counties of Bukeevskaya province.; Dzhambeytinsky and Guryevsky - the Ural lips.; Karkaraly and Zaysan - Semipalatinsk lips.; Akmola, Atbasar and Charlyk - Akmola lips. Moreover, in counties with a mixed population, paperwork is conducted in parallel in Kyrgyz and Russian.

2. In all other districts and provinces of K[A]SSR, except the Orenburg lips. and its counties, records management in the Kyrgyz language is fully introduced no later than July 1, 1924, by which time the county and provincial bodies are obliged to adapt their apparatuses to parallel record-keeping in Kyrgyz and Russian.

*Note. To instruct KirSNK (Kyrgyz Council of People's Commissars) to establish an accurate list of departments within two weeks that are not covered by Art. 1 and 2 of this decree and submit for approval by the Presidium of the KCIK.

3. From the date of the publication of this decree, all regional institutions should begin to adapt their apparatuses to parallel record keeping along with the Russian language and the Kyrgyz language, with the deadline for introducing the Kyrgyz language as of January 1, 1925.

4. To invite all people's commissariats and regional institutions to publish within three months the guiding laws in the Kyrgyz language related to the activities of each of them. And since January 1924, all draft decrees and resolutions to be approved by the legislative bodies must be presented simultaneously in two languages - in Kyrgyz and Russian.

5. To entrust the NK RKI (People's Commissariat of the Workers 'and Peasants' Inspection), with the participation of the commission for the introduction of clerical work in the Kyrgyz language at the KCIK, to develop samples and forms of clerical work on a volost scale no later than January 1, 1924, and to teach them places for leadership.

6. In special educational institutions and professional courses for the training of employees, as a compulsory subject to introduce the teaching of forms of paperwork.

7. To guide and direct work on the introduction of paperwork in the Kyrgyz language under the Kyrgyz Central Executive Committee and executive committees, create special commissions whose rights and obligations are determined by a special provision.

8. In the development of this decree, the NKVD (People's Commissariat of Internal Affairs) and the NKU (People's Commissariat of Justice) develop appropriate instructions that are to be submitted for approval by the KCIK. (Alimgazinov, 2017: 45-46).

This document determined the specific term for the introduction of the Kazakh language in office work - from January 1, 1924 - in all volosts of the KASSR and the following counties: Adaevsky, Turgai, Chelkarsky, Temir, Aktyubinsk and Irgiz Aktobe provinces; in all districts of Bukeyevsky province, Dzhampeytinsky and Guryevsky - the Urals province, Karkaraly, and Zaysansky - the Semipalatinsk province, Akmola, Atbasarsky and Charlyksky - Akmola provinces. Moreover, in counties with a mixed population, parallel paperwork was introduced in the Kyrgyz and Russian languages. In all other counties and provinces of the KASSR, except the Orenburg province and its districts, paperwork in the Kyrgyz language is introduced completely no later than July 1, 1924. In the regional institutions, work on the introduction of paperwork in two languages - Russian and Kazakh - had to be completed by January 1 1925. All the people's commissariats and regional institutions had to publish within three months the guiding laws in the Kazakh language related to the activities of each of them, and since January 1924 all draft decrees and decrees liable to the approval of the legislative bodies, are transmitted simultaneously in two languages - Kazakh and Russian. In special educational institutions and professional courses for the training of workers by the decree of the Central Executive Committee of the Kazakh Autonomous Soviet Socialist Republic of 1923, teaching forms of paperwork was introduced as a compulsory subject.

On December 4, 1923, under the Presidium of the Kazakh Central Executive Committee, the Central Commission on record keeping in the Kazakh language was organized. The main areas of work of the commission were the "indoctrination" of the state apparatus - the nomination of indigenous workers who knew the Kazakh language and writing, as well as the work on studying the Kazakh language - the opening of permanent state courses on the Kazakh language by workers of the Soviet apparatus; instructor courses in Kazakh office work; courses for the preparation of office staff from the Kazakhs; the introduction of the Kazakh language as a compulsory subject in all educational institutions of the Kazakh ASSR. Also, the commission observed the transition of office work to the Kazakh language primarily in those districts in which the Kazakh population made up the vast majority (80-90%) and the partial transition to the Kazakh office work of the people's commissariats and other state institutions of republican significance (Kulshanova, 2011: 37).

From the moment the decree was issued, all laws and legal acts "having a general principle character and emanating from the central and provincial authorities of the Kir (Kaz) SSR" were to be published and published simultaneously in Russian and Kazakh.

At the same time, it was fully recognized that in these conditions, the translation of all office work completely into the Kazakh language seems impossible. The decree emphasized that all central, provincial, and district institutions of the republic conduct paperwork and are interconnected in Russian. At the grassroots level, in aul, village, village Soviets, volost, village and

district executive committees, revolutionary committees and people's courts, correspondence with institutions of the republic and paperwork are conducted in localities with the Kazakh population in the Kazakh language, and localities with the Russian population in Russian. Inquiries and investigations in the emergency commission and the tribunals were conducted in the language of the persons involved. When conducting office work in other cases, the choice of language was dictated by "considerations of expediency and practical usefulness."

In 1923, the Executive Secretary of the Central Executive Committee of the Kazakh SSR, Zh. Sadvakasov, participated in the creation of the "Central Commission for the Introduction of the Kazakh Language in Record-Keeping" under the Kazakh Central Executive Committee and was appointed its first chairman. (Abzhanov Kh, Saduakas P, 2013: 39).

Emphasizing the importance of clerical work in the Kazakh language, Zh. Sadvakasov praised the introduction of the Kazakh language in clerical work as a historical event: "... It should be noted that the introduction of the Kazakh language in clerical work on an equal footing with Russian, as a completely new work, first appeared by the Government not only in the history of the Kazakh people, but, perhaps, in the history of Russia and Europe, in general - it opened up several prospects, opportunities, and most of all, and certainly presented difficulties, and therefore demanded and thorough research, study, and painstaking careful implementation." (Abzhanov Kh, Saduakas P, 2013: 41-42).

Record keeping in Russian and Kazakh languages in the provincial bodies was introduced on July 1, 1924, in the people's commissariats and regional authorities on January 1, 1925. In line with the implementation of these resolutions, the publication in 1924 in Russian and Kazakh of the "Guidelines for clerical work in the executive committees". All the people's commissariats and regional institutions needed to publish within three months the guidelines for their activities in the Kazakh language, and since January 1924 all draft decrees and

resolutions to be approved should be presented in two languages - Russian and Kazakh simultaneously. The importance of translating office work into the Kazakh language was touched upon in a report presented at the IV Congress of Councils of the KASSR, Chairman of the Central Executive Committee of the KASSR S. Mendeshev, who emphasized that conducting office work in Russian "entailed separation of the apparatus from the masses".

Conclusion. Even though the policy of indigenization was one of the significant phenomena and was more or less resolved, by the end of the 20s of the 20th century it was not possible to translate paperwork into Kazakh. The experiments with Kazakh writing played a negative role: it was quickly transferred from Arabic to Latin, and resistance and the manifestation of chauvinism among Russian and Ukrainian managers, employees, party and Soviet workers were developed. Besides, serious successes were not consolidated, and shortcomings in solving this problem were not eliminated. All this made it difficult to introduce the Kazakh language in office work.

REFERENCES:

1. Alimgazinov K.Sh I dr. Istoriya Kazakhstana. Dokumenty I materialy (1917-2012). – TOO «Shanyrak Media». – Astana, 2017. – 320 str.
2. Kulshanova A.A. Politika klientelizma kak odin iz aspektov natsionalnoy politiki sovetskogo gosudarstva – Vestnik KazNU. Seriya filosofiya. Seriya kulturologiya. Seriya politologiya. № 1 (36). 2011.
3. Lysenko Yu.A, Lysenko M.Ph. K voprosu o politike korenizatsii apparata gosudarstvennogo upravleniya v Turkestanskoy I Kirgizskoy (Kazakhskoy) avtonomnykh sovetskikh sotsialisticheskikh respublikakh RSPHSR (1919-1924 gg.): tseli, etapy i itogi. Altayskiy gosudarstvennyi universitet (Barnaul, Rossiya)
4. Abzhanov Kh, Saduakas P. Zhanaidar Saduakasov. Omiri men kogamdyk sayasi kyzmeti. Shygarmalar zhinagy. – Astana, Elorda, 2013 – 398 b.

NATIONAL MOBILIZATION IN EUROPEAN COUNTRIES AT THE BEGINNING OF THE FIRST WORLD WAR (1914-1918)**Kotova S.***Historian Faculty of Philosophy of Taras Shevchenko National University of Kyiv***НАЦІОНАЛЬНА МОБІЛІЗАЦІЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ НА ПОЧАТКУ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ (1914-1918)****Котова С.***історик, співробітник філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка***Abstract**

The article deals with the common and different thematic blocks for the formation of the "the enemy image" and national mobilization in historical narratives and promotional writing of Great Britain, Germany and Russia at the beginning of the First World War (1914-1918). The activity of scientists and the thematic focus of their texts depended on the level of organization of propaganda in Great Britain, Germany and Russia. The determination of the main enemy on the fronts was the leading topic of scientific work.

Анотація

У статті розглянуто спільні і відмінні тематичні блоки для формування «образу ворога» і національної мобілізації в історичних наративах і публіцистичних творах Великої Британії, Німеччини і Росії на початку Першої світової війни (1914-1918). Активність науковців та тематична спрямованість їхніх текстів залежали від рівня організації пропаганди у Великій Британії, Німеччині та Росії, значимості висвітлюваної проблематики та визначеності головного ворога на фронтах.

Keywords: First World War, national mobilization, propaganda, historical narratives, promotional writing.

Ключові слова: Перша світова війна, національна мобілізація, пропаганда, історичні наративи, публіцистика.

Постановка проблеми. Перша світова війна стала «тотальною війною», де ідеологічні баталії набули не менш важливого значення, ніж військові битви. В сучасній історіографії зазначають, що саме з цього часу бере свої витoki феномен «інформаційної війни» [4, с. 70; 8, с. 28]. Протягом війни публіцисти формували певні погляди і думки, впливали на духовний стан армії та населення країни, налаштовували до дій. Періодична преса в роки війни стала домінуючим засобом масової інформації та продемонструвала своє значення в справі формування «образу ворога» [14, 27, р. 35; 37, р. 2]. Публіцисти і вчені-гуманітарії сприяли вкоріненню в громадянську свідомість ворожого ставлення до супротивників на рівні «історичної культури», адже з початку ХХ ст. «будівництво минулого» перестало бути прерогативою професійних істориків. Публіцисти на аматорському рівні пропонували суспільству «образи минулого» у вигляді «наративних шаблонів» та сприяли формуванню стереотипів масової свідомості, які були вигідними в той момент державній владі [10, с. 62; 11, с. 17].

Історіографія проблеми. Американський політолог Г. Лассуелл, аналізуючи досвід Першої світової війни, першим звернув увагу на важливість інформаційних війн в сучасному світі. Згідно з його точкою зору, пропаганда виступає як одне з трьох головних знарядь боротьби з ворогом, поряд з військовим та економічним тиском [8]. Організацію офіційної британської пропаганди в різні періоди війни, її методи та зміст, форми проведення в США і ворогуючих країнах на широкій джерельній базі дослідив М. Сандерс [37]. Цей напрям тематично

був продовжений Г. Мессінгером, котрий дослідив роль державних інституцій у розгортанні пропагандистської війни, роль преси у піднесенні патріотичних почуттів британців, ролі пропагандистських установ у діючій армії тощо [30]. Значення британської преси у воєнній пропаганді, формуванні суспільних настроїв розглянув Р. Таддок-Трой [34]. Серед праць, присвячених розвитку націоналізму, шовінізму і мілітаризму в Німеччині напередодні і на початку світової війни, виділимо фундаментальні дослідження, ґрунтовані на ретельному опрацюванні джерел, П. Валькенхорста і С. Мюллера [40, 33]. Методологія дослідження базується на працях українського вченого С. Стельмаха [15].

Мета статті. Визначити спільні і відмінні тематичні блоки для формування «образу ворога» і національної мобілізації в історичних наративах і публіцистичних творах Великої Британії, Німеччини і Росії на початку Першої світової війни (1914-1918).

Виклад основного матеріалу. Російські інтелектуали в перші місяці війни забули колишні політичні та ідеологічні чвари і об'єдналися перед лицем спільного ворога. Помітний вплив на російську інтелігенцію справила сформульована партією кадетів доктрина «ліберального патріотизму». Її положення включали ідею «внутрішнього миру», тобто примирення з урядом заради перемоги, спільного протистояння з владою проти революції та обґрунтувала російський імперіалізм як засіб «визволення» слов'янських народів і Європи, але водночас вона виводила ідею про те, що війна повинна сприяти внутрішнім реформам, запорукою чого мав

статті союз з «демократичними націями» [19, с. 355-366]. Віддзеркаленням їх поглядів можна вважати журнал «Русская мысль», тому що періодичне видання виходило за сприянням кадетів П. Струве та О. Кізіветтера та ретранслювала весь спектр патріотичної думки Росії, крім пацифістської ідеології. Публікації російських вчених-гуманітаріїв на сторінках журналу переважно були в жанрі наукової публіцистики. Його особливість полягала в тому, що публіцистичні за формою статті супроводжувалися розгорнутою науковою аргументацією, яка підкріплювалася авторитетом вченого [18].

Вчені-гуманітарії допомагали владі проводити меморіальну політику, яка слугувала частиною національної ідеологічної мобілізації. Вони сприяли реставрації національних історичних міфів, формували позитивний образ власної нації, утверджували її волю до влади та претензії на національну перевагу, не враховуючи при цьому коммеморації сусідніх країн. Також автори утверджували в свідомості росіян «колективну пам'ять переможців», яка претендувала на єдине правильне трактування історії [2, с. 284, 288]. «Образ війни» замальовувався на шпальтах «Русской мысли» як «велика європейська війна» та «історична катастрофа» у П. Струве. С. Булгаков вважав, що війна це «нова історична межа, що завершує цілу світову епоху». В. Иванов називав війну «вселенською справою людства як єдності соборної», а Г. Рачинський однозначно визначав її світовою [3, с. 108; 6, с. 97; 16, с. 168-170].

На початку війни для російських і британських публіцистів та вчених-гуманітаріїв головною темою була відповідальність Німеччини за розв'язання війни. У 1914 р. майже всі політичні матеріали публіцистів проводили думку про справедливий і оборонний характер війни для Росії. Л. Слонімський у статті «Фатальний союз» писав, що війна почалася з вини Австрії, яку підтримала Німеччина. Німецько-австрійський союз він назвав «джерелом хронічної тривоги в Європі», протиставляючи йому «оборонний» франко-російський союз [12, с. 340-348]. Через три місяці цей же автор покладав головну провину за розв'язання війни на Німеччину, використовуючи епітети зразка «манія національної величч», «безумство», «своєрідна психіка» німців, переконуючи читачів, що війна принесе Німеччині лише економічні біди [13]. Редактор «Вестника Европы» К. Арсеньєв порівнював війну з кампанією 1812 р. проти Наполеона I і висловлював надію на швидке торжество миру і демократії в Європі: «якщо нескінченні і безмежні озброєння призвели до війни, то війна, можливо, скасує в майбутньому їх необхідність і народи з'єднаються у велику родину». Юрист та історик барон Б. Нольде в статті «Початок війни» стверджував, що згідно з уявленнями німецького уряду в Росії було дві течії: «панславізм» та вірні Німеччині «прозумні консервативні кола», які мали подолати панславістів. Проте сталося по-іншому: перемогу здобув прослов'янський напрям. Також російська дипломатія змогла подолати ізоляціонізм часів Кримської війни та об'єднала довкола своєї політики всю Європу, яка оголосила «хрестовий похід

за Росію» [9, с. 136, 140, 150]. Автор наголосив, що відповідальність за розв'язання війни лежить саме на німецькому урядові. Літературознавець Б. Єйхенбаум заперечував дієвість ліберальної моделі міжнародних відносин, запропоновану в кінці XVII ст. французьким мислителем абатом Сен-П'єром в трактаті «Проект вічного миру», який вважав європейську війну неможливим явищем через спорідненість матеріальної культури: «Німеччина не помітила, що політична культура з часів Сен-П'єра змінилася і те що уряд, наважився “з гордості чи з примхи” викликати на війну решту європейських держав, став в один день, в одну годину — “ворогом усіх народів”». Дійсно, не завадило б німецькому уряду заглянути перед оголошенням війни в утопічний трактат про “вічний мир”!» Б. Єйхенбаум доходить висновку, що Німеччина «переживає гострий період політичного божевілля, коли фатальна тяга до самогубства, заглушає голос розуму і совісті» [17, с. 117-118].

Німеччина забула про свої власні традиції та повернулася до таких форм ведення війни, від яких Європа давно вже відмовилася: «замкнені в тюрмах і на бойнях, мирні мандрівники, примушені прибирати стайні і солдатські приміщення, вигнані на польові роботи, побиті прикладами та позбавлені харчів; жінки, роздягнені догола або систематично заплітовані; хворі із зірваними пов'язками, накладеними після операції; породіллі, вислані на другий день після пологів; діти, які померли від поневірянь на очах матерів; цілі міста зазнали систематичного розгрому, — кров холоде при думці про ці звірства, і голова відмовляється зрозуміти таке повальне безумство». Головну причину «морального занепаду та здичавіння» народу «мислителів та поетів» та «джерело обурливих звірств і знущань, якими сучасні німці осквернили країну Гете, Шиллера, Канта і Бетховена» Е. Грімм вбачав у культивуванні сили на національному рівні в Німеччині [5, с. 77, 90].

У статті С. Котляревського «Війна за мир» Німеччина постає агресором, яка прагне досягти військової гегемонії в Європі та за її межами. С. Котляревський відкидав виправдання німців поняттям «превентивної війни» виключно для забезпечення захисту національного інтересу та збереження необхідного для життя простору, адже Німеччина на початок XX ст. мала доволі сильну «опорну міць» на європейській арені. С. Котляревський підкреслює, що колосальний приріст населення, чисельна армія, економічний підйом сприяли реалізації провідної мети німецької зовнішньої політики — поступового збільшення власної сили та могутності через війну, яка стала специфічним продовженням політичної гри на міжнародній арені [7, с. 95].

Подібної точки зору дотримувався П. Струве стверджуючи, що «агресивне політичне мислення по суті перестало бути політичним. Політичні рішення стали будуватися за зразком рішень стратегічних. Політика потрапила в полон до стратегії. Коли знаменитий засновник наукової стратегії Клаузевіц вчив, що війна є “продовженням політики, лише тільки іншими засобами”, то він мав саме на

увазі, що війна є засобом для мети, на яку вказує політика. Якщо таке співвідношення стратегії і політики, то остання повинна управляти першою, а не навпаки». З початком війни «пруський мілітаризм, як вершитель світової політики, загубився в її складних сплетіннях та призвів до катастрофи. П. Струве повністю покладав на Німеччину провину та відповідальність за розв'язання війни 1914 р. До того ж він пророкував її поразку та морально-політичну кризу для величезної частини німецького народу після програшу їх країни.

Лейтмотив провини всього німецького народу, а не лише імператора та уряду Німеччини, все частіше з'являється на сторінках російської масової періодики наприкінці 1914 р. Так, М. Арцибашев в альманасі «Війна», складеному з публіцистичних і художніх нарисів сучасних письменників і поетів, стверджував, що війни не відбулася, якби не було на те волі Вільгельма, але війна не відбулася, якби не було на це волі всього німецького народу. Головний жах сучасної війни полягає «не в тому, що пролита кров, не в тому, що стріляють гармати, гвалтують жінок і гинуть діти, а в тому, що дух грабежу, насильства і вбивства, дух полум'яної ворожнечі, давній закон дикуна, який проголошував, що зло, скоєне мені — є зло, а зло, скоєне іншому — є добро, досі сильний і немає надії на його зникнення в людській природі ... Звичайно, нинішня війна закінчиться. Звичайно, Німеччина буде розчавлена. Звичайно, кровожерною люті тевтонських полчищ буде покладена межа» [1].

Як уже зазначалося, британські інтелектуали з початком війни доволі довго позбавлялися із узявчаними штампами щодо Німеччини і німецької культури загалом. Тісні міжособистісні зв'язки з німецькими культурними діячами та представниками науки формували уявлення про певну духовну та інтелектуальну спорідненість. Тому восени 1914 р. абсолютно не дивними були настрої подібні наступним: «Ні, ми не можемо ненавидіти, чи звинувачувати людей взагалі. І вже точно не окремих німців, яких ми знаємо. Я тільки що отримав лист від молодого Фріца Хакманна, який був в Оксфорді в останній семестр і приніс мені вступ від німецького вченого-античника з Берліну: чарівний лист, наповнений вдячністю за друзів, з якими я його познайомив. Я пам'ятаю його сонячну посмішку і його уклін із клацанням каблуків. Тепер він воює проти нас... А ще є Пол Маасс, молодий доктор філософії, котрий нещодавно одружився. Незадовго до цього він прислав мені світлинку свого сина Ульфа і ми обмінялися деякими жартами про погляд Ульфа на мудрість, його знання грецької і його владні звички. І тепер, звичайно, Мааас із своїм полком і ми зробимо все можливе щоб його вбити, а потім змусимо голодати Ульфа та його мати» [32, р. 8].

Британські автори в серпні 1914 р. доволі обережно висловлювалися в своїх публіцистичних виступах щодо вини Німеччини у розв'язанні війни, перекладаючи провину більшою мірою на Австро-Угорщину, яка провокувала Німеччину. Більше того, вони навіть намагалися виправдати політику

Берліна, який не міг залишити свого союзника наодинці у майбутньому конфлікті з Францією і Росією. «Англії повинні мати найбільшу симпатію до німецького імператора в цей момент, оскільки він зіткнувся з рішенням, найбільш важливим в сучасній історії Європи... І якщо він вирішить на користь миру, він врятує цивілізацію Європи» [42, р. 18].

Однак вже восени 1914 р. ситуація змінюється докорінно і в британській публіцистиці головна провина за розв'язання війни покладається на Німеччину. «Ми знаємо, хто справжній агресор... Не Франція хотіла війни. Більшість згодна з тим, що Франція продемонструвала відмінну стриманість... Я не думаю, що Росія бажала війни, попри те, що вона в неї вступила». І хоча з самого початку балканської кризи, Німеччина демонструвала неоднозначні наміри, але опубліковане листування її Міністерства закордонних справ переконливо доводить, що Німеччина готувалася до масштабної європейської війни — переконував британський автор [35, р. 3-4]. Йому вторив інший, котрий вбачав основу причину війни у зростанні військової могутності Німеччини та її мілітаризмі: «Нинішня боротьба — це перш за все боротьба за свободу проти мілітаризму... Він контролював життя нації. Пруссія оволоділа Німеччиною, а Німеччина перетворилася на сильний озброєний табір в центрі Європи, і не просто оборонний, а відверто агресивний. Більше всіх мілітаризм Німеччини винен у гонці озброєнь в Європі» [20, р. 17].

Подібні думки були характерні і для досить ліберального щодо Німеччини дискурсу. Зокрема, відомий англійський теолог, професор богослов'я в Оксфорді У. Сандей був переконаний, що справжня вина за розв'язання світової війни лежить на Німеччині та Австро-Угорщині. Британія не могла стояти осторонь і спостерігати за поразкою Франції. Громадська думка в Німеччині, мілітаристські доктрини, які знаходили своє відображення в пресі та озвучувалися її громадськими діячами свідчили про те, що Німеччина «була найбільш амбіційною і небезпечною державою в Європі». Водночас, автор намагався донести до читачів думку про те, що в ставленні народів один до одного лежать непорозуміння і штучно створені в публічному просторі уявлення про «не справжню Німеччину» і «не справжню Британію». «Ми думаємо про неї (Німеччину. — С.К.) як про благородну націю, у якій в певний час щось пішло не так. Іноді це відбувається як з окремими людьми, так і з деякими націями, які на деякий час протягом всього періоду свого існування відходять від основних ліній світового прогресу...» [36, р. 109].

Нарешті, в інтелектуальному дискурсі і публічному просторі Великої Британії остаточно утверджується думка, яка була чітко означена вже згадуваним вище істориком Р. Мюїром, який переконував британців, що Німеччина задовго до австро-сербського конфлікту готувалася до війни, і вона планувала почати її якщо не в 1914 р., то в наступному році, прикриваючись гаслами про мир. «Отже, ось три пункти обвинувачуваного заключення

проти Німеччини: 1) ця війна, найбільш жахлива в історії людства, була почата Німеччиною; 2) вона планувала і готувала її роками і стала наслідком її жадібності та агресії; 3) вона була здійснена таким чином, що назавжди принижує Німецьку державу, демонструючи її ворогом всього, що є найсвятішим в людській цивілізації» [31, р. 44]. У Передмові до збірника документів зовнішньополітичних відомств воюючих країн, які висвітлювали події напередодні та в перші місяці війни, зазначалося: «дійсні причини нинішньої пожежі створювалися протягом багатьох років, і, хоча, зовні справедливо, що Австрія оголосила про початок військових дій проти Сербії, вивчення попередніх подій покаже, що справжня причина великої європейської війни — амбіції Німеччини. Німеччина, і особливо німецький імператор — оскільки ми повністю відмовляємося вірити в те, що німецький народ в цілому бажав війни — проводили агресивну політику... Німеччина з початку ХХ століття постійно порушувала європейський мир, розпалюючи суперечки, усіма способами просуваючи власні амбіції на схід і захід, постійно намагаючись збільшити свою колоніальну імперію» [22, р. XXV].

Водночас, в британському публічному просторі необхідно було змінити ставлення суспільства і подолати окремі стереотипи до союзників по війні. Насамперед, йшлося про Росію, знання про яку британських верств були досить поверховими. При цьому ставилося завдання продемонструвати, з одного боку, безпідставність німецьких звинувачень у «варварстві» всього російського, а з другого — підкреслити тривалі зв'язки Росії і Німеччини, і те, що остання була значною мірою зобов'язана Росії в становленні державності та німецької єдності. При цьому британські автори були переконані в тому, що негативне ставлення британців до Росії стало наслідком культивованих і завезених з Німеччини стереотипів. Зміна такого погляду досягалася шляхом інтервенції в тогочасний гуманітарний дискурс сюжетів на історичні теми, які мали переконати читача, що саме Німеччина під час балканської кризи принизила Росію, яка не могла відмовитися від своєї допомоги братським для неї південним слов'янам, попри те, що її військова могутність була підірвана російсько-японською війною 1904-1905 рр. «Приниження, яке було нанесено Росії, викликало в країні обурення, оскільки воно було нанесено в той момент, коли політика російського уряду найбільш точно відповідала потребам нації». Підступна політика Берліна і Відня стосовно Росії, на думку британського автора, полягала в тому, що обидві столиці були переконані, що саме Росія послаблює їхні позиції на Балканах. І з цього моменту німецькі державні діячі почали говорити про «російську небезпеку» і про майбутній конфлікт між німецькою «культурою» та російським «варварством» [21, р. 13, 17].

Німецькі вчені та інтелектуали практично одностайно покладали вину за розв'язання війни на своїх противників, звинувачуючи передусім Англію. Так, вже в серпні 1914 р. впливові німецькі інтелектуали — природознавець і філософ Е. Геккель

та письменник і філософ Р. Ойкен — опублікували звернення, в якому зазначали, що «Англія використовує в боротьбі проти германізму слов'янську і напівазіатську силу; вона воює не лише на стороні варварів, але й на стороні моральної несправедливості» [26, s. 5]. Саме Англія несе відповідальність за перетворення локальної європейської війни, яку розпочала Росія без будь-яких причин, на світову війну проти культури, переконували німецькі вчені. Розглядаючи германофобські настрої в Північній Америці Р. Ойкен звертав увагу на те, що німці повинні доводити суспільству нейтральних країн думку про те, що справжньою причиною війни стала не підтримка Німеччини свого союзника Австро-Угорщини у конфлікті з Сербією, а довоснна європейська політика Франції та Росії, підтримана Англією. На цьому фоні будь-які звинувачення Німеччини у «мілітаризмі» є безпідставними, а аргументи противників, котрі на основі поширення в німецькому суспільстві ідей Бернгарді називають німецьких інтелектуалів «бернгардистами», є абсолютно несправедливими, оскільки «далеко не всі схвалювали його ідеї» [25].

У популярному в німецькому суспільстві збірнику статей відомих вчених-гуманітаріїв «Німеччина і світова війна» були вміщені статті про агресивну політику європейських держав, об'єднаних у розділ «Силова політика (Machtpolitik) наших ворогів», в яких, з точки зору німецьких авторів, доводилась їхня вина у розв'язанні війни [23, 41]. Водночас, окремі німецькі інтелектуали звертали увагу на те, що втручання Англії у європейський конфлікт був необхідний консервативним колам для того, щоб ліквідувати ірландську кризу, яка, після невдалих спроб мирного врегулювання, загрожувала небезпекою громадянської війни. Германофобські настрої англійської преси консорціуму барона Норкліффа, на переконання німецького автора, багато в чому несуть відповідальність за розв'язання війни, але не відображають весь спектр думок британських політиків і суспільства, хоча і впливають на урядову позицію [38]. Ця думка мала реальне підґрунтя, оскільки, як твердять сучасні дослідники, напередодні війни медійний консорціум Норкліффа контролював 40 % ранкових, 45 % вечірніх і 15 % недільних видань. У роки війни Норкліфф став головним бенефіціарієм посилення впливу преси і «втручався в процес прийняття британських рішень з найбільш нагальних проблем, з якими зіштовхувалась нація, від вербовки і цензури у пресі в 1914 р. до пропаганди і мирного врегулювання у 1918 р... він вважав своїм обов'язком, як британського патріота, підштовхувати політиків, які коливалися, до нових зусиль заради перемоги у війні будь-якою ціною» [39, р. 123].

«Великодушний Альбйон» («Großmütiges Albion»), за висловом У. Віламовича-Мюлендорфа, який звинувачував Німеччину в «пруськомому мілітаризмі», сам ставав об'єктом критики за політику стосовно Ірландії і власних колоній [193, s. 32-33]. Справжньою ж причиною війни, на думку Е. Маркса, став імперіалізм, який проявлявся не лише в

прагненні економічного домінування, але й духовного і культурного переважання над іншими, що проявилось в поширенні ідей «панславізму», «тюркізму», «австрійсько-угорського славізму», а тому нинішня війна є «війною культур» [29, s. 4-5].

На переконання німецьких вчених-гуманітаріїв причиною того, що Росія розв'язала війну став панславізм, який був впливовою ідеологічною і політичною силою напередодні війни. Вони характеризували його не як «культурну течію, а як особливу військово-політичну силу, спрямовану на підкорення східних і південних слов'ян» [28, s. 3]. Панславізм, переконував німецький економіст і історик, є абсолютним ворогом Німеччини в цій війні і, враховуючи, що сучасна Росія за відомими статистичними даними не є «виключно православною країною», а включає мільйони не православного населення, релігійне питання стає одним із основних у цій війні.

Цю думку поширювали і численні популярні брошури (їхній обсяг значно перевищував аналогічні британські видання), в яких давалася оцінка зовнішній політиці Великої Британії, Росії, їхньому економічному розвитку, німецькому впливу на політичний, економічний і культурний розвиток Росії з виразною ідеєю німецького «культуртрегерства» в подоланні східної «варваризації». Типовий приклад німецької оцінки зовнішньої політики Великої Британії та Росії напередодні війни на Балканському півострові: «Найбільш сумну роль відіграла Англія... Одне можна сказати напевно: і Росія і Англія стали сербськими могильщиками» [24, s. 187].

Висновки. Протягом Першої світової війни до формування «образу ворога» активно підключилися практично всі вчені-гуманітарії воюючих країн. В переважній більшості їхні публіцистичні тексти були спрямовані на власне суспільство і формувало всередині країн уявлення про ворога, яке мало піднести патріотичні почуття та забезпечити внутрішню стабільність. Активність та тематична спрямованість залежали від рівня організації пропаганди у Великій Британії, Німеччині та Росії, значимості висвітлюваної проблематики та визначеності головного ворога на фронтах.

В Росії, зважаючи на низький організаційний рівень пропаганди на державному рівні, ініціатива належала самим вченим-гуманітаріям, а роль організаційних центрів взяли на себе т.зв. «товсті журнали» соціально-політичного, науково-популярного і літературного спрямування, які вміщували пропагандистські матеріали, спрямовані, насамперед, проти головного ворога Росії — Німеччини. В цьому питанні політична приналежність авторів, або ж їхні політичні симпатії, не відігравали відчутної ролі, оскільки спільною інтенцією для них була «духовна мобілізація» у «війні культур», яка складала ідеологічну основу війни. Характерною ознакою для Росії було те, що переважна більшість інтелектуалів та вчених-гуманітаріїв позиціонували себе поза академічними центрами та університетами. Натомість у Великій Британії та Німеччині пропагандистські тексти публікувалися у серіях по-

пулярних брошур, а також монографічних виданнях, де науковці підкреслювали свою приналежність до провідних університетів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Арцыбашев М.К. Война // Война: Альманах. 2-е изд. — Москва: Меч, 1914. — С. 5-15.
2. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика. — Москва: Новое литературное обозрение, 2014. — 328 с.
3. Булгаков С.Н. Русские думы // Русская мысль. — 1914. № 12. — С. 108-115.
4. Гейдорг Г. Монополии. Пресса. Война. Исследования внешней политики Германии с 1902 по 1914 год. Роль прессы в подготовке Первой мировой войны. — Москва: Прогресс, 1964. — 573 с.
5. Гримм Э.Д. Пьяные илоты. Немецкие бесчинства и европейская культура // Русская мысль. — 1914. — № 8-9. — С. 76-93.
6. Иванов В.И. Вселенское дело // Русская мысль. — 1914. — № 12. — С. 97-107.
7. Котляревский С.А. Война за мир // Русская мысль. — 1914. — № 10. — С. 94-98.
8. Лассуэлл Г. Техника пропаганды в мировой войне. — М., Л.: Издательство военной политической литературы, 1929. — 212 с.
9. Нольде Б.Э. Начало войны // Русская мысль. — 1914. — № 10. — С. 127-164.
10. Сенявская Е.С. Противники России в войнах XX века: Эволюция «образа врага» в сознании армии и общества. — Москва: Российская политическая энциклопедия, 2006. — 288 с.
11. Сенявская Е.С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России. — Москва: Российская политическая энциклопедия, 1999. — 383 с.
12. Слонимский Л. З. Фатальный союз // Вестник Европы. — 1914. — № 8 (Август). — С. 340-348.
13. Слонимский Л.З. Что нужно было Германии? // Вестник Европы. — 1914. — № 12 (Декабрь). — С. 287-294.
14. Суржик Д.В. Англо-германская информационная война в США в годы Первой мировой войны // Междисциплинарный научно-аналитический и образовательный журнал Пространство и время. — 2013. — № 1 (11). — С. 88-93.
15. Стельмах С.П. Роль социального контексту в історії історіографії (на прикладі становлення німецької історичної науки XIX століття) // Вісник Дніпропетровського університету. Історія та археологія. — 2017. — Вип. 25 (1). — С. 166-174.
16. Струве П.Б. Суд истории // Русская мысль. — 1914. — № 8-9. — С. 167-178.
17. Эйхенбаум Б.М. Проблема «вечного мира» // Русская мысль. — 1914. № 8-9. — С. 116-119.
18. Тихонов В.В. Пропаганда прошлым: российские историки в годы Первой мировой войны // История: электронный научно-образовательный журнал. — 2012. — Вып. 3(11): Знания о прошлом в политико-правовых практиках переходных периодов всемирной истории. URL: <http://mes.igh.ru/magazine/content/propaganda-proshlim.html>

19. Шелохаев В.В. Разработка кадетами национального вопроса в годы Первой мировой войны // Первая мировая война: Пролог XX века. – М., 1998. – С. 355-366.
20. Adams W.G.S. The responsibility for the war. – London: H. Milford, Oxford University Press, 1914. – 20 p.
21. Chirol I.V. Germany and «the fear of Russia». – London: H. Milford, Oxford University Press, 1914. – 20 p.
22. Courtney W.L. Introductory // Kennedy J. M. How the War Began. – London, New York, Toronto, 1914. – P. V-XXVII.
23. Darmstädter P. Die Machtpolitik Frankreichs // Hitze O., Meinecke F., Oncken H., Schumacher H. (Hrsg.) Deutschland und der Weltkrieg. – Leipzig, 1915. – S. 323-347.
24. Gorčević S. Russland und Serbien von 1804-1915 nach Urkunden der Geheimearchive von St. Petersburg und Paris und des Wiener Archivs. – München, 1916. – 187 s.
25. Eucken R. Deutschfeindliche Strömungen in Amerika // Berliner Tageblatts. Wochen-Ausgabe. – 1915. – 19. Januar. – S. 2.
26. Haeckel und Eucken gegen England // Berliner Tageblatts. Wochen-Ausgabe. – 1914. – 20. August. – S. 5.
27. Mackenzie J.M. Propaganda and Empire. The Manipulation of British Public Opinion, 1880-1960. (Studies in Imperialism). – Manchester: Manchester University Press, 1985.
28. Jastrow J. Gegen wen führen wir Krieg? // Berliner Tageblatts. Wochen-Ausgabe. – 1914. – 13. August. – S. 3.
29. Marcks E. Der Imperialismus und der Weltkrieg. Vortrag gehalten in der Gethe-Stiftung zu Dresden am 9. Oktober 1915. – Leipzig, 1915. – 26 s.
30. Messinger G. British Propaganda and the State in the First World War. – Manchester: Manchester University Press, 1992. – 240 p.
31. Muir R. Britain's Case against Germany. An Examination of the Historical Background of the German Action in 1914. – New York, Manchester, 1914. – 220 p.
32. Murray G. Thoughts on the war Author. – London: H. Milford, Oxford University Press, 1914. – 19 p.
33. Müller S.O. Die Nation als Waffe und Vorstellung. Nationalismus in Deutschland und Großbritannien im Ersten Weltkrieg. – Göttingen, 2002. – 427 s.
34. Paddock Troy R. E. A call to Arms: Propaganda, public opinion, and newspapers in the Great War. – Westport, Connecticut: Praeger Publishers, 2004. – 212 p.
35. Sanday W. The Deeper Causes of the War. – London, 1914. – 120 p.
36. Sanday W. The meaning of the war for Germany and Great Britain: an attempt at synthesis. – Oxford: The Clarendon press, 1915. – 124 p.
37. Sanders M.L. British Propaganda During the First World War, 1914–18. – London: Macmillan, 1983. – 320 p.
38. Sieper E. England und der Krieg. Wer trägt die Schuld // Berliner Tageblatts. Wochen-Ausgabe. 1915. 26. Januar. S. 2.
39. Thompson L. J. Fleet Street Colossus: The Rise and Fall of Northcliffe, 1896–1922 // Parliamentary History. – Edinburgh University Press. – Volume 25. – Part 1. – 2006. – P. 115-138.
40. Wankenhurst P. Nation. Volk. Rasse. Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich. 1890-1914. – Berlin. 2007. – 410 s.
41. Wartsch F. Die Machtpolitik Englands // Hitze O., Meinecke F., Oncken H., Schumacher H. (Hrsg.) Deutschland und der Weltkrieg. – Leipzig, 1915. – S. 297-322.
42. Wilkinson H.S. August 1914 the coming of the war. – London: H. Milford, Oxford University Press, 1914. – 89 p.

THE POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE ON THE CONSTRUCTION OF MOSQUES IN THE KAZAKH STEPPE IN THE XIX CENTURY

Sabyr S.

2st master student. KazNU named al-Farabi. Kazakhstan, Almaty

Abstract

This article discusses the policy of the Russian Empire on the construction of mosques in the Kazakh steppe in the XIX century and their features of functioning. Particular attention is paid to the activities of the Muslim clergy in the construction and distribution of mosques on the territory of the Kazakh steppe. The author also made an attempt to analyze the role of mosques in the sociocultural life of Kazakh society in the 19th century. The purpose of the article is to determine the role of the Russian Empire in the construction of mosques and the development of Islam in the 19th century.

The article analyzes the development and changes in social norms, and also determines the level of Muslim literacy of the Kazakh society in the 19th century.

Keywords: religious policy, Muslim clergy, mosque, Kazakh steppe.

In the first quarter of the 19th century, the religious question was an important and cardinal element of the domestic and foreign policy of the Russian Empire. Religion determined the meaning and direction of many government decisions, so this happened due to several factors. First of all, Russian society (including the supreme power) of the 19th century was a religious society in its own way. And the government's policy proceeded, among other things, from the prevailing ideas of political, theological and domestic affairs in society. For example, the nature of the interaction of secular and spiritual authorities, on the degree of admissibility of state interference in the affairs of the population in the matter of faith.

The practical implementation of the government's plans was also laid down by the decrees of Catherine II of February 25, 1782 [1, p. 63], where the principle of tolerance became a reaction to the urgent need for a flexible religious policy regarding the non-Orthodox population of the empire, and Muslims in the first place. The principle of mutual loyalty (the loyalty of the government in exchange for the loyalty of the population) has become dominant in the confessional in state policy and the Muslim in particular. The next step was the transition from recognition of the rights of the Muslim community to its integration into the system of state structure. Due to the fact, the main principle of the confessional policy of the Russian Empire was to ensure complete state control over all religious institutions in the country. The experience of converting confessional structures into state institutions, tested in the Russian Orthodox Church, began to extend to Russian Muslims.

An important place in the system of religious policy of the Russian Empire occupied the building prayer houses (mosques) for the Muslim community, since there all life take place around it. According to the traditions of Islamic culture in every village should have a mosque. However, in order to build a mosque and keep a clergyman with it, it was necessary to comply with construction standards which was one mosque for 200 male souls [2, p. 96], and also that the mosque visitors in a public sentence express a desire to maintain a

mosque and the clergy with it. The process of obtaining permission to build a mosque was lengthy and lasted up to a year, and sometimes more [2, p. 96].

The first document reflecting the policy of the Russian government regarding the construction of mosques can be considered the of the Senate decrees "On the settlement of the Kazan Tatars in Orenburg and their permission to build a mosque outside the city" (March 8, 1744). The reason was the "remoteness" of the city and those wishing to settle in it. A certainly Tatars, who knew the language and professed the same religion with the Kazakhs, could better and faster contribute to the inclusion of Kazakhs in the system of the all-Russian market and mediate in trade relations between the Kazakh steppe and Empire. As a result, 200 Tatar families from the Kazan province were allowed move to Orenburg, supposed to be "wealthy people" [3, p. 69-70]. Seit Aitov was initiator and organizer of the resettlement. Therefore, in 1745 they formed a settlement "the top of the Sakmara River 20 versts¹ from the Berdyansk settlement and 18 versts from Orenburg", called Seitovskaya. In 1747 the population of the settlement was 996 male souls, of which 973 were Tatars, 23 were Bashkirs [4, p.164].

On June 22, 1744, a new Senate decree was issued, according to which it was: 1) The authorities allowed to restore the old and build new mosques if there were from 200 to 300 males in the settlement, but no more than one for each settlement and only where the Orthodox did not live with the Muslims;

2) If there were not enough religious in one settlement, it was allowed to rank among them residents of other settlements until 200-300 souls were formed to organize a joint parish and build a mosque.

3) Forced baptism of Muslims was prohibited [5, p. 157].

Researcher of the history of religious buildings among Muslims of the Russian Empire I.K. Zagidullin, noted that the decrees of June 22, 1744 was the starting point in the establishment of civilized state - Islamic relations [6, p. 60].

¹ Versta is a Russian unit of distance measurement equal to one thousand five hundred arshins (which corresponds to the

current 1066.8 meters, before the 18th century reform - 1066.781 meters).

The next step of the Russian government to regulate the construction of mosques was the Senate decrees "On permission to build mosques in Tatar villages, as before" (September 23, 1756). This document made a clear definition that mosques can only be built if there are 200-300 male souls [7].

Realizing the impossibility of forced uniformity in the ideological sphere on the Orthodoxy basis, the Russian state in the reign of Catherine II moved from a policy of violent Christianization to recognition of Islam as a tolerant religion. The Holy Synod on June 17, 1773 adopted an order about the tolerance of all faiths and the prohibition of Orthodox to intervene in matters relating to other faiths and the construction of their houses of worship. As the Most High God on earth endures all faiths, languages, and confessions, so they should make efforts so that there cannot be any disagreement between the "Russian" subjects, and love, silence and consent reigned between them "[8, p. 806].

Important steps in this direction of the policy were the decrees of Catherine II (1782, 1784) about the construction of mosques (the creation of a border zone between Kazakh nomads and the Orenburg borderlines) of special places for public prayer would attract Central Asian merchants "to an uninterrupted visit ... to bargain". In this way, 20 thousand rubles were allocated from the treasury in order to build four mosques in a four-year period. Through to the proximity of the stay of the khan of the Younger Zhuz Nuraly, a new mosque in Orenburg near the was built and opened in 1785. In view of the fact that the mosque was located outside the city, on the steppe side, beyond the Ural River and for a long time did not have a parish, it served only visiting Muslims, in particular Kazakhs and merchants from Central Asia [9, p. 55].

In 1802 Orenburg Muslims, because of the remoteness of the Menovninsk's mosque, asked the Turkmen Khan Pirali, who was traveling from Orenburg to meet with Alexander I, to assist in opening the first city mosque. As a result, May 6, 1802 an emperor's personal order was issued on permission to build a mosque in Orenburg "to encourage residents of Orenburg to trade there in a considerable number of different Mohammedan titles" [10, p. 83]. The mosque built at public expense and it was agreed that the building "should consist without any extra splendor". The official opening took place in 1805 and was called the Orenburg city government mosque [10, p. 85].

The above facts indicate that the Russian authorities had political hopes in the mosques, so the government at the first stage tried to satisfy the requests of representatives the Kazakh nobility for the construction of mosques.

In this case, it is important that the central government realized the need to set up religious buildings for the Muslim population of the vast multi-ethnic Orenburg region. Consequently, the "Charter of Siberian Kirghizes" (1822), the first document, which established the inclusion of the Kazakhs of the Middle Zhuz under the power of the Russian Empire. According to Paragraph 124 of the "Charter" in each district, the construction of religious buildings was planned, along with other public places, a house of worship for the clergy.

Paragraph 125 provided for the preparation of plans and estimates indicating local funds for enforcement. These plans and estimates took submission to the government for approval. Responsibility for the speedy construction of these buildings by regional authorities in accordance with paragraph 126 of the Charter. Empire considered that these paragraphs were provided for reasons of using mosques in the interests of the Russian authorities, as well as for the Center's idea of the Kazakh people's affiliation with Islam and, accordingly, the importance and necessity of prayer houses [11, p. 100].

Despite the fact, that the archives preserved information about the petitions of the Sultan Orman Nuraliev (1809) about the construction of a mosque near the Sarachik fortress, also the sultans of Abdulmukmin Ashimov; and Tauke and Baimukhamed Aishuakovs on the construction of a mosque for 200 people on the Hobda River (1825). In the Kazakh steppe, no mosque was built until the beginning of the 30s of the XIX century [12, p. 106]. According to the petitioners, if the Kazakhs have a mosque, they "can leave inclinations and bad things." Nevertheless, the tsarist government refused them, motivating this decision by the fact that the construction of a mosque would require significant financial costs. Allegedly, the steppe peoples will not be able to cope with this, without having stationary settlements; do not know how to save wooden buildings [11, p. 206]. Based on this view, in the first half of the 19th century, the Orenburg authorities built mosques along the borderlines, and the Tatars were the initiators of their construction. However, there are also facts of joint activities of Kazakhs and Tatars in raising funds in 1832 on the construction of a mosque in Ilets'k as a "place of concentration of their trade." The Kazakh sultan Tauke Aishuakov was in charge of the collection of offerings by the Kazakhs, and a school organized at the mosque to study their children Tatar literacy and Islamic law. The Sultan-ruler of the western part of the Younger Zhuz Baimukhamed Aishuakov, in turn, donated 20 gold coins (400 rubles) for the construction of this mosque; and the Kazakhs, who roamed the lands of the salt fields, delivered 9 sheep. As a result, the mosque was built in 1833; a Tatar from the Kazan province Gainulla Gadilshin was appointed a mullah at the mosque [13, p. 36].

An important role in the policy of the Russian authorities on the construction of mosques was the Decree of the Governing Senate (May 31, 1829), which confirmed the basic requirements for the construction of mosques, according to the number of visitors to the mosque. A significant addition to this document is that the authorities determined the construction sites of the mosque for the "not arbitrary" desire of visitors. From now on, mosques could be "built on squares where they are not; at a distance of at least 20 fathoms from buildings. In addition, the decree raised for the first time the importance of the uniformity of the facades of mosques as "public buildings". Thus, the Ministry of Internal Affairs instructed to draw up a general plan and a facade for the construction of mosques [14, p. 144].

The legislation governing the organization of the Muslim parish and mosque as its religious and ritual

center, evolved, according to the definition of D. Denisov [15], gradually. These disparate norms firstly codified within the framework of the Charter of construction only in 1836. When authorities, moreover, drew up the Code of Laws of the Russian Empire in the framework of the Charter of construction, and not the Charter of spiritual affairs of foreign confessions. As the legislation improved, this normative act supplemented in the editions of 1842, 1857, 1886 and 1900 (with a change in the numbering of articles). The building charter determined:

- the general procedure for considering cases on the construction of mosques (art. 260/154);
- the minimum standard for the size of the parish and the obligation to finance it by members of the community (art. 261/155),
- the need to coordinate the construction with the dominant Orthodox Church (art. 262 -263 / 156-157),
- Requirements for architectural projects of religious buildings (Art. 264/158), their fire safety (Art. 265/159), as well as liability for violation of these rules (Art. 160).

At the same time, many aspects of the construction and operation of mosques were not regulated at all by the current legislation: the procedure for adopting a public sentence on the construction of a mosque, the procedure for obtaining permits for its repair and transfer, changing the status of the temple from five-time to the cathedral [15, p.114]. These legislative acts show that the Russian Empire tried mechanically transferring the principle of organizing an Orthodox parish to Muslim communities, as uniting several villages around the church only in a large village [6, p. 127].

The translation of the construction of Muslim religious buildings into the legal framework facilitated by the targeted policy of state bodies to enlarge parishes. By the decree of the Orenburg Mohammedan Spiritual Assembly (October 11, 1839), it was ordered to close all mosques with less than 200 male souls, and to rank their visitors in the nearest full-fledged parishes [16, p. 98].

In 1867, the mufti turned to St. Petersburg with a project that proposed new standards for the construction of Muslim religious buildings. If there are less than 20 families of believers in the settlement, the mufti recommended allowing the construction of a house of worship with one cleric. If there are from 20 to 100 families - a five-time mosque with two clerics (imam and muezzin); and more than 100 families - a cathedral mosque with three clerics (two imams and a muezzin or an imam and two muezzins) [17, p. 130-131]. However, they did not approve this project as well.

Russian law continued to ignore the concept of a Muslim house of worship. It distinguished only five-time and cathedral mosques. The first intended for daily fivefold prayers, but collective Friday and festive services were allowed only in the latter. Therefore, each five-time mosque, as a rule, ranked as another - a cathedral, so that believers could take part in the obligatory Friday prayer. In the Russian Empire, the determining criterion for the type of mosque was the status of a parish clergy rather than a settlement. The approval

of a person with the title of a khatib who has the right to read a sermon (khutbah) after the Friday prayer to the prayer building already served as a sufficient basis for renaming the mosque into a cathedral [8, p. 96-100]. According to the approved opinion (December 9, 1835) of the State Council, one imam and one muezzin were included in the staff of the five-time mosque, and one khatib, one imam and muezzin at the cathedral mosque [18, p. 143].

The most common type of mosque in the Volga region and in the Urals was a small and cheap to manufacture rectangular wooden log house with one door for the convenience of heating and heat retention during long winters. The roof of the temple had sharp angles of slopes for self-cleaning from snow and was cut through by a minaret, which, in comparison with a separate one, was distinguished by structural rigidity, resistance to wind loads and greater efficiency [19, p. 98].

And finally, a decree issued "On the construction of mosques under the authority of the Orenburg Mohammedan Spiritual Assembly according to new plans and facades (1844) [20, p. 96]. According to which the Minister of the Interior sent an order in the province on the importance of observing a model drawing, including a new plan and the facade of wooden mosques. In addition, the chapter "On the construction of Mohammedan mosques" was introduced in the "Construction Charter". Articles 264 and 265 of this chapter said that new mosques recognized by the proper spiritual and civil authorities to be necessary for maintenance are being built according to plan and facade" [20, p. 97-100].

This document has contributed to the fact that the existing architectural traditions of the construction of mosques were united by the presence of several mandatory attributes:

- a minaret - a tower from which the minister of the mosque, the muezzin, declares an azan-call to prayer;
- mihrab-niche, indicating the direction to Mecca, in the direction of which the prayer is performed;
- minrab - the pulpit of a preacher located next to the mihrab, usually in the form of a ladder, onto which the imam rises for all believers to see, and reads a sermon - hutbu during Friday prayers.
- Each mosque also has an artificial reservoir or a special room with water for performing ritual bathing - Tatarathana [6, p. 45-46]. These elements are present in any mosque, wherever it is.

The published Code of Laws of 1857, where article 260 said that discloses the mechanism and procedure for obtaining permission from the Russian government to build a mosque. First of all, the population who wanted to build a mosque had to write a public request stating the need for building in the village and expressing their consent in this document to allocate funds to support and maintain the mosque and the clergy staff necessary for it. This document was sent to the Orenburg Muslim Spiritual Assembly, having received approval, sent to the provincial government. A drawing and facade of a future mosque sent to the construction department of the same state body of the Muslim community [22, p. 6].

An attempt to maintain control by the Russian administration explains the need to obtain permission to build a mosque of the Governor General of Western Siberia "only" after proper certification of the need for this construction", as well as with the consent of the Mohammedan clerical authorities to erect a new mosque [23, p. 38-52].

By the mid-60s of the XIX century, there is a change in the religious policy of the Russian authorities. This was due to a number of factors of the foreign policy order. First, by the middle of the 19th century, the Russian Empire came close to the borders of the Central Asian khanates, where the main population is Muslims. In addition, they bordered on Muslim states, which caused concern of the Russian administration about the behavior of Muslim citizens of the empire. Secondly, a part of the Muslim (Crimean Tatar) population of Russia migrated to the Ottoman Empire. The government was afraid of the consolidation of the Turkic-speaking peoples of the empire under the auspices of Turkey. Thirdly, two legislative documents played a role in changing the tactics of the government: "The Regulation on the Bashkirs" (May 14, 1865) and "On the transfer of control of Bashkirs from the military to the civilian department" (July 2, 1865), concerning Bashkir Muslims and Kazakhs evidence of changes in the domestic political situation in the region. Finally, the formation of new national priorities for creating a "single and indivisible Russia" through a single language (Russian) and a single religion (Orthodoxy). In this regard, the question was "How much a Muslim can become a citizen of the Orthodox state?" The answer to this question was ambiguous and set the task of studying the "world of Muslims." As a result, in 1854, Kazan Theological Academy has become a center for the scientific study of Islam. Moreover, as the orientalist V. Bartold noted [24], the study of Islam carried out under the influence of Eurocentrism, which based on the idea of the fundamental difference between East and West and the incompatibility of Islam with the concept of progress. In this regard, Islam characterized as fanaticism, religious intolerance, isolation, ignorance, inertia, etc. Subsequently, the rejection of European culture and European (understood as Russian) influence was regarded as "fanaticism", while a different degree of "religious fanaticism" was distinguished among Russian Muslims. The most fanatical, hence the "dangerous" were recognized Volga Tatars, who have a cultural influence on other Muslims.

In the second half of the XIX century, the central authorities have developed a conceptual view of the need to unify the system of governance of Islamic institutions. The regulation of the Muslim issue has always been an integral part of the administrative structure of the outskirts. The desire to unify the administrative management of the regions assumed the adoption of adequate steps in this sensitive area. In general, the authorities focused on the gradual decrease in the role of the clergy and religious administrations in the daily and social life of traditional communities. In the 60s, the Orenburg provincial authorities regularly sent reports and proposals to the Ministry of Internal Affairs,

requiring stronger control of the authorities over Muslim ulama. An important step in the new policy of the Russian authorities was the creation in 1865 of the Steppe Commission to study the management of the Kyrgyz steppes, one of the tasks of which was to study the extent to which is Islam spreading in various parts of the steppe. The steppe commission was to present a draft of measures aimed at stopping the further spread of Islam, and explore the possibilities of Christianization of the Kazakhs. In the end of the study, two secret notes compiled: "On Mohammedanism in the Kyrgyz steppe and on the management of the spiritual affairs of the Kyrgyz" and "On the spread of Christianity in the Kyrgyz steppes" [25, p. 80-84]. The Commission noted the presence of a large number of mosques, decree and non-decree mullahs, or even just persons acting as mullahs. Nevertheless, at the same time, the commission recognized that there is no religious fanaticism among the Kazakhs yet, on the contrary, the majority of Kazakhs still practically do not know the basics of Islam. From this, it was concluded that it was not too late to change the situation in favor of Orthodoxy. For this, the commission proposed the following measures:

- 1) The need to remove the Kazakhs from the conduct of the OMDS;
- 2) Local mullahs, subordinate to the local civilian authorities, through this, the Ministry of Internal Affairs should manage spiritual affairs;
- 3) Clergy should choose the society itself and only from the Kazakhs;
- 4) Kazakhs elected to mullahs should not pass an exam in Islam;
- 5) Establish the norm for the number of mullahs and mosques in Kazakh societies;
- 6) The duties of the mullahs should be limited only to the religious sphere; \
- 7) Need to split the sphere of education and religion [15, p. 116].

The most indicative in this regard is the report of the Orenburg Governor-General N. Kryzhanovsky "On the Transformation of the Management of the Spiritual Affairs of Muslims" (1865). In a submission addressed to the Minister of the Interior (1867) to N. Kryzhanovsky proposed to introduce paperwork in Russian; the mullahs to appoint a certain salary from the treasury in order to "prohibit all requisitions" and make them "dependent on the government", to prohibit the "Tatars" to teach Kazakh children literacy. It was about effective control over them, because among the Muslim clergy "inclinations predominant paralyzing the efforts of the government" [26] prevailed.

Measures aimed at "weakening Mohammedan fanaticism" in southeastern Russia (the Ural-Volga region and the adjacent Steppe territories), the source of which, in the opinion of government circles, was the "Tatar clergy" became reality. This evidenced of this was the activities of the Steppe Commission of 1865-1868, which, along with administrative, tax and judicial issues, studied the confessional situation [26]. The introduction of the "Provisional Regulation on the Management of the Orenburg Governorate" (October 21, 1868) radically revised the position of the government regarding the management of the spiritual affairs of the

Kazakhs. They removed from the jurisdiction of the Orenburg Mohammedan Theological Assembly and transferred to civilian administration. Through it to the Ministry of the Interior [26]. In addition, the activity of only one mullah was allowed, which was supposed to be a Kazakh and, accordingly, only one mosque within the volost. At the same time, the mullah was approved and dismissed by the military governor. This became a violation of the religious rights of the Kazakh population, since one volost in accordance with Art. 59 of the "Temporary provision ..." (October 21, 1868) and Art. 56 of the Steppe Regulation (1891) of the year could include the number of wagons from 1000 - 2000, and accordingly in each wagon the population was from 6-10 people. In general, from 5-10 thousand souls per mosque, while the decree (August 23, 1763) allowed one mosque for 500 souls [27, p. 254].

The largest orientalist M.A. Miropiev (19th century) argued that the Islamization of the Kazakhs by Sarts and Tatars posed a huge danger to the Russian Empire. Recent pagans, the Kyrgyz, with the light hand of Empress Catherine II, who were diligently caring for the spread of Islam between them, in which she sought to see the transitional stage from paganism to Christianity, are becoming more and more Muslims, which were especially promoted by zealous propagandists of Islam. The Tatars from the north and sarts from the south, as well as our Orthodox Kazan, which through its printing houses - university and private, with great energy, distributes Muslim publications throughout Russia, including among the Kyrgyz. It is sad and painful to see how, under the Russian banner and even with its help, Islam, and not Orthodox Christianity, is being planted in the Kyrgyz pagan steppe" [28, p. 148].

In Orenburg in 1876 at a meeting of a special committee of the Ministry of the Interior, they considered the proposal of N. Kryzhanovsky on methods of "weakening Mohammedan fanaticism". The authorities saw a condition for weakening the "harmful" influence of the Tatar culture in forcing a policy of "rapprochement", relying on the Russian language, the introduction of Russian classes at Muslim educational institutions. This was reflected in the disposal of the Minister of Internal Affairs to the Orenburg Governor, the condition for occupying a spiritual position should be knowledge of Russian literacy" [28, p. 148].

The Ministry of the Interior played the leading role in the development of the "Muslim issue". In its structure, the "Muslim affairs" dealt with by the departments of spiritual affairs of foreign confessions (DS AFC) and the police. As noted by Russian researcher D.Yu. Arapov, they worked on these issues very thoroughly and a lot of material has been preserved on this issue. The fund of the Police Department contains cases of the pan-Islamist movement in Russia and its monitoring. The activity of DS AFC contributed to the emergence of a variety of paperwork on Islamic topics: notes, conclusions, relationships, representations, projects, references, circulars, etc. The director of DS AFC Kharuzin

played a significant role in the preparation of many documents in 1908-1911. A prominent ethnologist and anthropologist, was interested in Muslim issues. Back in 1889, analyzing the political and spiritual processes that took place among the Kazakh population of the Inner Horde, he wrote with alarm about the "strengthening of Islam's position here" and believed that the imperial authorities should not indulge in "hostile our (Russian) state principles, the direction of the Mohammedan-Tatar" [29, p. 165].

It should be noted that in the process of functioning of mosques a whole series of difficulties arose, since the legislation of the Russian Empire did not regulate the procedure for obtaining permits for their current and major repairs, restructuring to replace burnt or dilapidated ones, transferring to another place, changing the status from five-time to the cathedral. At the same time, the main sources of maintaining mosques as religious and ceremonial centers were: gathering of parishioners, individual donations.

Thus, the state policy of Russia regarding mosques in Kazakhstan underwent certain changes during the 19th century. As we know, the mosque in the Islamic world performed a number of functions: ideological, educational, enlightening, social and communicative. Naturally, the representative of the Russian authorities could not ignore this institution of Islam. Therefore, from the last quarter of the eighteenth to the first half of the nineteenth century, the Russian authorities believed that the mosque as a public place could influence the Kazakh nomadic population, develop humility among them, re-educate newly-nominated nomads, and incline them to the side of the Russian Empire. At this stage, religious buildings were built from the treasury, they tried to regulate the number of parishioners, determine their plans and facades, and convenient location. In addition, the Russian government supported the request for a mosque. With the strengthening of Russian power in Kazakhstan, as well as fears of the Islamization of the population and withdrawal from Russian influence, a desire appeared to limit the number of mosques, regulate their appearance, and refuse to build them. This policy of the second half of the 19th century did not have the desired results, not only because of the small number of regulatory bodies. The ecclesiastical assembly developed general circulars and instructions for subordinate akhuns, imams, and muezzins. A careful study of them shows that officials of not only religious institutions, but also local and central administrations took part in the preparation of the most important circulars. Some documents, in particular the Mufti fatwas, fully developed in the offices of the Orenburg Governor-General, the Ministry of the Interior and the Ministry of Justice. These facts clearly show that the Spiritual Assembly was under the control of the authorities, and completely depended on the decrees of the empire. The spiritual assembly and its head practically deprived of the opportunity to pursue an independent policy.

REFERENCES:

1. Emelyanova N. M. Religious policy as a tool of integration of Kazakhs in Russia in the XVIII–XIX centuries. // *Islam in the modern world*. 2018. No. 14(2). P. 61–76.
2. Azamatov D. D. Orenburg Mohammedan spiritual Assembly at the end of the XVIII – XIX century Ufa, 1999. – 194 p.
3. Rychkov P. I. Topography of the Orenburg province: Op. P. I. Rychkov 1792. Orenburg, 1887. – 405 S.
4. Complete collection of laws of the Russian Empire. SPb., 1830. Meeting I. T. XV. – 1056 p.
5. Complete collection of laws of the Russian Empire. SPb., 1830. Collection of I. T. XII. – 968 p.
6. Zagidullin I. K. Islamic institutions in the Russian Empire: the Mosque in the European part of Russia and Siberia. – Kazan: Tatar. KN. Publishing house, 2007. – 460 p.
7. Dobrosmyslov I. A. Turgay area. Historical sketch. Orenburg, 1900. – 134 p.
8. Complete collection of laws of the Russian Empire. SPb., 1830. Meeting I. T. XIX. – 1094 s.
9. Denisov D. the Historical mosques of Orenburg // *Mosques in the spiritual life of the Tatar people (XVIII - 1917)*. Materials of all-Russian scientific-practical conference. Kazan 2006. P. 53 – 73.
10. Samatova H X Imperial authorities and the Tatar school in the second half of XIX - early XX century (materials of the Kazan school district). – Kazan: Tatar. kN. publishing house, 2013. – 239c.
11. Materials on the history of political system of Kazakhstan. Almaty: Science. 1960. Vol. 1. – 441 S.
12. Sultangalieva G. S. Western Kazakhstan in the system of ethnocultural contacts (XVIII - beginning of XX centuries). Monograph. - Ufa: RIO RUNMC poskannaya of the Republic of Belarus, 2002, - p. 262
13. Amanzholova D. A. the Construction of mosques in cities and villages of Kazakhstan in the II half of the XIX century // *International conference*. Prague. 2013. Pp. 35 – 38.
14. Sultangalieva G. S. the history of the construction of mosques in Western Kazakhstan // *Materials of interregional scientific-practical conference: "Ethno-confessional dialogue: state, contradiction, prospects for development"*. Orenburg. 2001. P. 142 – 146.
15. Amelin V. V., Denisov D. N., Morgunov K. A. Islam in the confessional space of the Orenburg region. – Orenburg: OOO IPK "Universitet", 2014. – 304 p.
16. Azamatov D. D. Orenburg Mohammedan spiritual Assembly in public spiritual life of the Muslim population of the southern Urals in XVIII – XIX centuries, Ufa: kitap, 1994.
17. Complete collection of laws of the Russian Empire. SPb., 1830. Meeting I. T. XIV. – 1000 S.
18. Zagidullin I. K. the structuring of the Muslim house of worship in the Empire's legal space of the Mosque in the spiritual culture of the Tatar people (XVIII century – 1917). *Mat. Vseross. Nauchno-prakt. Conf.* (April 25, 2006, Kazan). – Kazan: Institute of history as RT, 2006. – P. 124 – 150.
19. Zagidullin I. K. Maturemovie and the Cathedral (Jami) mosque in the district of the Orenburg Mohammedan spiritual Assembly of the Mosque in the spiritual culture of the Tatar people (XVIII century – 1917). *Mat. Vseross. nanopack. Conf.* (April 25, 2006, Kazan). – Kazan: Institute of history as RT, 2006. – P. 93 – 123.
20. Complete collection of laws of the Russian Empire. SPb., 1830. Meeting I. T. H. – 1004 S.
21. Nadyrova H. Wooden cult architecture Volgakama: origins and traditions // *the Mosque in the spiritual culture of the Tatar people (XVIII V. – 1917): Materials of all-Russian scientific-practical conference* (April 25, 2006. Kazan). – Kazan: Institute of history as RT, 2006. – S. 287 – 305.
22. D. A. Amanzholova *Kazakh history. // Scientific-distell irml*. No. 1(118), 2013ж. 6-8 BB.
23. Postnikov A.V. Changes in the national (ethnic) identity (identity) of the peoples of contiguous (on the frontier) in the process of creation of the Russian Central Asian possessions in the XIX century // *the Identity and geography in post-Soviet Russia*. SPb., 2003. P. 38-52.
24. Bartold V. V. History of studying of the East in Europe and Russia. // *Vol. in 9 volumes, vol. 9.M.* 1977. P. 197 – 482.
25. Ruchkina I. A. Muslim policies of the Russian authorities in the Kazakh steppe (the end of XVIII – 60s of the XIX century) *Herald of Omsk University*, 2006. No. 2. PP 80-84.
26. Vorobyeva E. I. Government and the Muslim clergy in the Russian Empire (second half of XIX century – 1917) // *Historical Yearbook*. 1997. [Electronic resource]. URL: <http://www.omsu.omskreg.ru/histbook/articles>.
27. Tikhonov A. K. the Catholics, Muslims and Jews Russian Empire in the last quarter of XVIII - early XX century. - SPb., 2008. – 353 p.
28. Lysenko Yu. a. the "Tatar question" in the confessional policy of the Russian Empire in Kazakhstan (the end of XVIII – beginning of XX century) // *news of Altai state University*. 2010. P. 146 – 152.
29. Charushin A. *Kyrgyzs of bukeyev Horde (anthropological and ethnological sketch)*. Moscow: style. Levenson. 1889. – 250 p.

PEDAGOGICAL SCIENCES

READINESS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TO IMPROVE SPELLING COMPETENCY

Vitiuk V.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of philology and methods of primary education Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine, Lutsk,

Abstract

The article is described the issue of readiness of future elementary school teachers for self-improvement of spelling competency in the context of modern sociocultural challenges and requirements of the New Ukrainian School. Readiness is defined as a psychological state, socially-valuable and motivationally effective personality quality, an integrated result of linguistic and linguodidactic education and self-education, which provides an effective result of training a specialist of a modern university. A profессиogram has been concluded for the formation of the spelling of the competence of future primary school teachers.

Keywords: readiness, spelling competency, graphics, calligraphy, orthography, punctuation of the Ukrainian language

The beginning of the third millennium is characterized by the dynamics of updating the content of education, focusing on a new pedagogical consciousness, meets the sociocultural challenges and requirements of the New Ukrainian School. The educational paradigm system in our time is aimed at preparing a future elementary school teacher who will have not only a steady interest in pedagogical activity, necessary character traits, desire to master knowledge, skills, but also a willingness to carry out educational activities.

The problem of the individual's readiness for activity is one of the key in the context of its professional development as future teachers of the New Ukrainian School. Confirmation of thought is the data of the National Institute for Strategic Studies that "over the past decade, the system of generation and transfer of knowledge has changed dramatically, and their volume has increased many times. Today it is impossible at one time, even for 5 or 6 years, to prepare a person for professional activities for life. Now about 5% of theoretical and 20% of professional knowledge is updated annually" [12]. G. Tereshchuk's considerations are suitable: "In modern conditions of rapid changes and total informatization, the readiness of the student comes to the forefront, taking into account personal capabilities and interests, quickly and clearly monitor and select information, design methods of action in order to successfully complete specific tasks in accordance with the didactic goals set by the teacher" [19, p. 7].

An analysis of the psychological and pedagogical literature suggests that the problem of readiness for a certain type of activity, the determination of the ways of its formation is the subject of study by many researchers. First of all, we consider the interpretation of the concept of "readiness" in lexicographic sources. The most common are interpretations of the definition as "the desire to do something" [17, p. 148; 4, p. 257]; "Organize something; teach what is needed; give the necessary knowledge" [14]; "The state of mobilization of all psychophysiological systems of a person, ensuring the implementation of certain actions" [11]; "Such

a state of man, for which she is ready to take advantage of some experience" [1].

The concept of "readiness" is the subject of research by teachers, psychologists, methodologists. So, psychologists consider readiness for activity as a prerequisite for purposeful activity, an integral quality of personality (D. Leontyev [9], K. Platonov [13]), a synthesis of certain personal qualities (A. Krivilova [8], V. Krutetskiy [9], S. Maksimenko [5]), the psychological condition for the success of an activity (V. Borisov [2], I. Shevchenko [20]).

Platonov [13], S. Rubinstein [15], consider readiness as a special mental state, an integral manifestation of personality, occupies an intermediate position between psychological processes and personality traits. M. Dyachenko [5], L. Kandibovich [5], V. Krutetskiy [9], V. Slastenin [16] define readiness as a complex multi-level education, a dynamic system with cognitive, volitional, motivational and emotional characteristics. V. Slastenin notes that readiness for pedagogical activity is not an inborn quality of a person, but the result of its preparation in a pedagogical educational institution. The factors that contribute to the optimization of the readiness formation process include theoretical and practical preparation of students for pedagogical activity, the development of adequate motivation and professionally important personality traits. The scientist identifies such components of readiness for pedagogical activity: psychological, scientific-theoretical, practical, psychophysiological, physical readiness [16, p. 205].

M. Dyachenko, L. Kandibovich [5] characterizes readiness both as a state and as an integrative quality of a person. V. Krutetskiy [9] considers readiness as a synthesis of personality traits that determine its suitability for activity. M. Dyachenko calls readiness a stable personality characteristic, acts constantly, it does not need to be formed each time in accordance with the objectives of the activity. Manifesting in advance formed, this readiness, according to the researcher, is a determining prerequisite for successful activity [5]. In this regard, the interpretation of the concept of "readiness"

by I. Zimnaya as “the worldview maturity of a person, broad and systemic professional-subject, as well as communicative and didactic competence” [6] deserves attention.

We agree with the interpretation of readiness for activity V. Krutetskiy and N. Dyachenko, L. Kandibovich that this is a complex personality formation (or: it is a synthesis of personality traits), which determines its suitability for activity, is a dynamic system with cognitive, volitional and emotional characteristics.

V. Bocelyuk and V. Zaritskaya argue that “any activity of a person begins with a semantic attitude, it can vary in accordance with the situation, the activity of the subject, his needs” [3, p. 69]. Researchers suggest the phenomenon of readiness to structure according to the following criteria: 1) a positive attitude towards the subject (student), the object (the educational process) and the mode of activity; 2) the emotional richness of the positive attitude of the teacher, his personal interest; 3) knowledge about the structure of the personality, its age-related changes, the purpose and methods of pedagogical impact in the process of its formation and development; 4) the ability to influence the personality is formed; 5) the desire to communicate, share their experience, knowledge on the content and ways to achieve socially important goals [3].

V. Yakunin considers readiness to be components of readiness, which includes emotional, intellectual, volitional, motivational spheres, interest, attitude to activities, a sense of responsibility, confidence in success, mobilization of forces, the need to carry out activities at a high level, manage your feelings, etc. p. as well as operational and technical readiness, which covers professional knowledge, skills, means of pedagogical influence [21, p. 535-547].

We share the views of scientists in the fact that readiness is still the psychological state of the personality, it provides the ability to mobilize the necessary resources for the implementation of educational activities, the ability to consciously respond to tasks, requirements, attitudes in order to successfully fulfill them on the basis of acquired knowledge, formed skills, skills, experience.

In the context of our study of the readiness of future elementary school teachers to form and improve the spelling of competency, we consider it as a psychological state, socially-valuable and motivationally effective personality quality, an integrated result of linguistic and linguodidactic education and self-education, which ensures an effective result of training a specialist of a modern university.

The willingness of students to form and improve the spelling of competency is determined by the following indicators:

- awareness of the need to introduce spelling changes to the new edition of Ukrainian spelling in speech practice, to improve spelling literacy as a conscious citizen of the state and future teacher of primary school, whose communication culture should be exemplary;
- focus on deepening knowledge on graphics, calligraphy, spelling, punctuation, the implementation of the system of exercises and tasks, webquests, projects, research work, the mood for experimental activity;
- willingness to overcome difficulties, correct graphic skill, spelling and punctuation literacy;
- spelling competency at a high and sufficient level.

These indicators do not reveal themselves in isolation, but in various combinations and relationships.

The content of students' readiness, according to V. Slastionin, I. Isaev, E. Shiyanov [16], can be accumulated in a professiogram. M. Pentilyuk defines a professiogram as “a list and description of general labor and special abilities necessary to carry out pedagogical professional activity” [18, p. 209].

The foregoing gives grounds for the students' readiness to form and improve the spelling of competence to conclude in a professiogram that reflects the individual psychological characteristics of the person, professional and pedagogical characteristics and key requirements for spelling literacy, which in general are the basis for the linguo-didactic orientation of the future teacher of the New Ukrainian School (fig. 1).

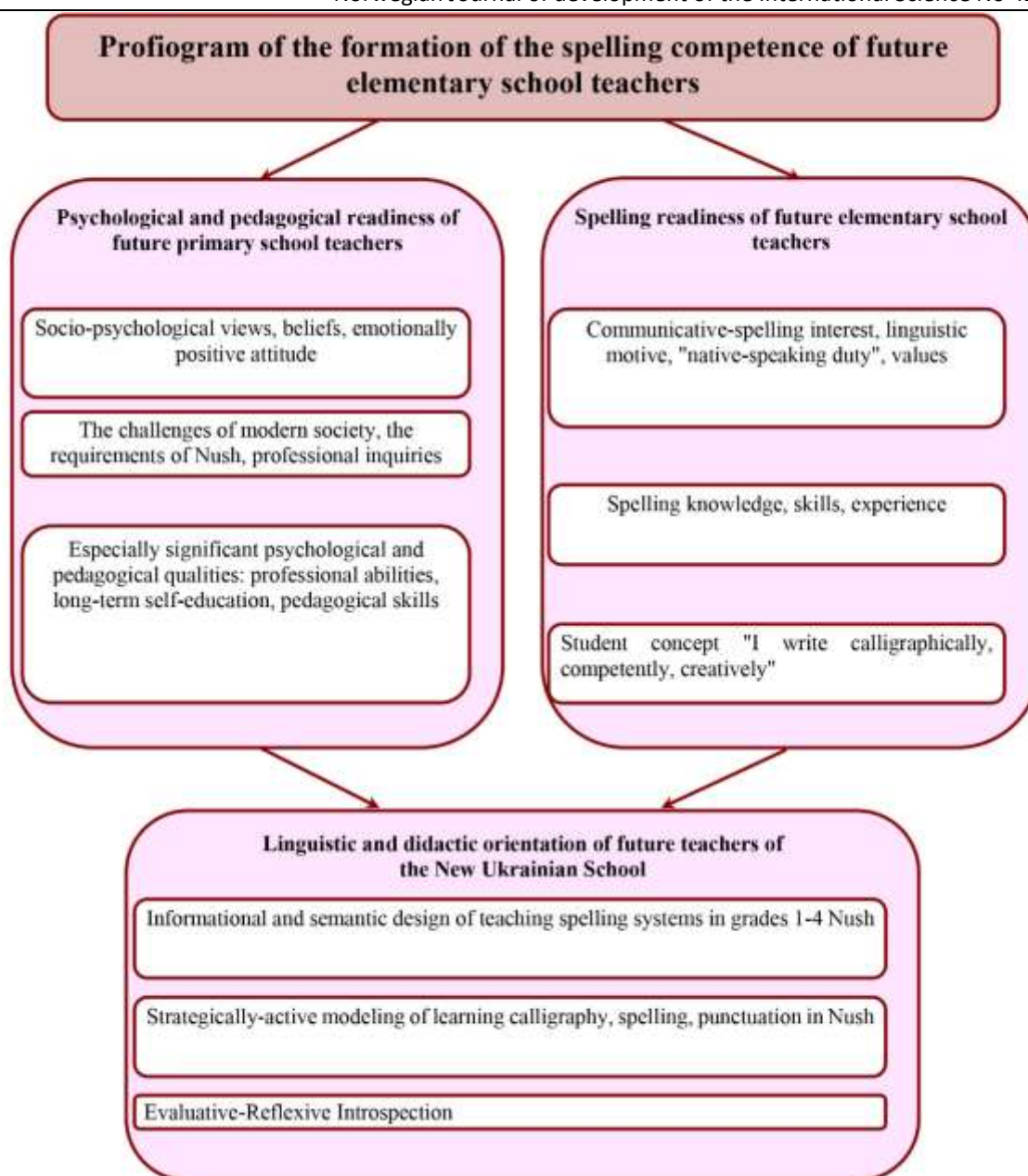


Fig. 1. The profprogram of the formation of the spelling of the competence of future primary school teachers

Determining the psychological and pedagogical readiness of future elementary school teachers, it is worth noting that it is important to correctly formulate the main characteristics of students of pedagogical universities in the context of the implementation of the concept of the New Ukrainian School. So, a motivated teacher is a priority requirement of the Concept of the New Ukrainian School: "A Ukrainian school will be successful if a successful teacher comes to it" [10]. With this in mind, a modern elementary school teacher should be able to generate new ideas and implement them in order to increase their own social and professional status, scientific, theoretical and practical methodological levels of professional competence in accordance with the main directions of state policy in the field of education and public challenges. Therefore, the challenges of modern society involve increasing the competitiveness of future specialists who not only perfectly master the technology of their own profession, but also

competently use language resources for interpersonal interaction in professional-production situations.

Justifying the need for spelling readiness of students, we propose a spelling structure for readiness, which includes a personality component, a knowledge (cognitive) component, an activity (praxeological) component, and a synergetic component. To the personal component we include communicative-spelling interest, a linguistic motive, a conscious need, and intellectual value. The knowledge component requires a deep knowledge of graphics, calligraphy, spelling, punctuation of the Ukrainian language. The activity component includes spelling skills, oral and written communication experience. The synergetic component provides for self-improvement, self-development, self-analysis, self-esteem.

Considering the psychological-pedagogical and spelling readiness as a basis for students' linguodidactic orientation, we proceed from the fact that the future elementary school teacher must understand his mission

in the modern educational process, analyze his level of readiness for teaching graphics, calligraphy, spelling, and punctuation for primary school applicants New Ukrainian schools.

So, the last decade is characterized by the modernization of national education in Ukraine, aimed at updating the content, forms, methods and teaching aids. Changes are taking place in the elementary grades of the New Ukrainian School, which prompts the search for productive ways to improve the quality of higher education, in particular, the training of future primary school teachers who will ensure the proper development of the new generation of the 21st century – the Alpha generation. Therefore, it is so important to determine the willingness of future elementary school teachers to form and improve the spelling of competence in the context of the requirements of the New Ukrainian School.

REFERENCES:

1. A large explanatory psychological dictionary (2000). In 2 t. / Comp. Arthur Reber. Moscow: Veche: AST. Volume 2. 559 p.
2. Borisov V.V. (1997). Formation of teacher readiness for research pedagogical activity in the conditions of phased training of students of a pedagogical university: Abstract. dis. to receive sciences. degrees of cand. ped Sciences: 13.00.02. Kiev. 22 p.
3. Bocelliuk V. I., Zaritskaya V. V. (2006). Pedagogical psychology: textbook. allowance. Kiev: Center for Educational Literature. 248 p.
4. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with add. And add.) (2005). / Comp. and chapters. ed. V.T. Busel. Kiev; Irpin: PTF "Perun". 1728 p.
5. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A., Kandybovich S. L. (2006). Psychology of higher education. Minsk: Harvest. 416 p.
6. Zimnaya I. A. (2000). Pedagogical psychology. Moscow: Logos. 384 p.
7. Dichkivskaya I. M. (2015). Innovative pedagogical technologies: a textbook. 3rd ed., Rev. Kiev: Academy. 304 p.
8. Krivilova O. A. (2006). Formation in future teachers of readiness for independent creative activity: Author. dis. to receive sciences. degrees of cand. ped Sciences: 13.00.04. Kirovograd. 24 p.
9. Krutetskiy V. A. (1976). Psychology of training and education of schoolchildren: A book for teachers and class. hands. Moscow: Education. 303 p.
10. The new Ukrainian school: conceptual framework for reforming the secondary school. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed 01.03.2019).
11. Oxford Explanatory Dictionary of Psychology (2002). / Ed. A. ribs. 862 p.
12. Education throughout life: world experience and Ukrainian practice. Policy Brief / National Institute for Strategic Studies. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> (accessed: 01.03.2019).
13. Platonov K. K. (1972). Problems of abilities. Moscow: Nauka. 31 p.
14. Professional education: Dictionary (2000). / Comp. S.V. Goncharenko and others; Ed. N. G. Nichkalo. Kiev: Higher School. 390 p.
15. Rubinstein S. L. (2004). Fundamentals of general psychologists. St. Petersburg: Peter. 713 p.
16. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyonov E. N. (2002). Pedagogy: Textbook. allowance for students. higher ped textbook. institutions / Ed. V. A. Slastenin. Moscow: Academy Publishing Center. 576 p.
17. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes (1971). / Ed. I.K. Bilodida. Kiev: Naukova Dumka. V. 2. 550 p.
18. Dictionary-guide for Ukrainian linguodidactics: textbook. Allowance (2015) / Qty. authors ed. M.I. Pentilyuk Kiev: Lenvit. 320 p.
19. Tereshchuk G. (2017). Individualization of education in the context of the ideas of the concept of the new Ukrainian school. *Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Vladimir Gnatyuk*. Series: Pedagogy. 2017. No. 2. P. 6-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2017_2_3 (accessed March 1, 2019).
20. Shevchenko I. L. (2008). Pedagogical conditions for increasing the effectiveness of personal and professional self-improvement of a future teacher. *Scientific notes*. Series: Pedagogical Sciences. Kirovograd: RIO KSPU them. V. Vinnichenko. 2008. Issue. 74. P. 178-182.
21. Yakunin Century A. (1998). Pedagogical Psychology: Textbook. allowance. St. Petersburg: Polius. 639 p.

**TRANSCULTURAL COMPONENT OF INNOVATIVE THINKING OF FUTURE PEDAGOGUES:
DEFINITION****Akhmetzhanova G.,***D. Sc. of Pedagogy, professor,
Head of Pedagogy and Teaching Methods Department,
Togliatti State University (TSU)
Togliatti, Russia***Emelyanova T.***candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor of the Department
of Pedagogy and Teaching Methods,
Togliatti State University (TSU)
Togliatti, Russia***ТРАНСКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ДЕФИНИЦИИ****Ахметжанова Г.В.,***доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой «Педагогика и методики преподавания»,
Тольяттинский государственный университет
г. Тольятти, Россия***Емельянова Т.В.***кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и методики преподавания»,
Тольяттинский государственный университет
г. Тольятти, Россия***Abstract**

The purpose of the study is to justify the necessity and to reveal the essence of the new definition of "transcultural component" of innovative thinking as a specific attribute of specialist whose professional activity will be carried out in multicultural conditions. The authors pay special attention towards justification of the necessity to introduce a new component, analyzing innovative thinking as a necessary element of specific national factors of different cultures, emphasizing the difference between transculture and cultural diversity and universality. It also presents strategies for the formation of the transcultural component of innovative thinking as a new definition of professional pedagogy.

Аннотация

Целью исследования является обоснование необходимости и раскрытия сущности новой дефиниции «транскультурный компонент» инновационного мышления как специфического атрибута специалиста, чья профессиональная деятельность будет осуществляться в мультикультурных условиях. Особое внимание авторы уделяют обоснованию необходимости введения нового компонента, анализируя инновационность мышления как необходимый элемент специфических национальных факторов различных культур, подчеркивая отличие транскультуры от культурного разнообразия и универсальности. Приводятся стратегии формирования транскультурного компонента инновационного мышления как новой дефиниции профессиональной педагогики.

Keywords: innovative thinking; transcultural thinking; future teachers; education system.**Ключевые слова:** инновационное мышление; транскультурное мышление; будущие педагоги; система обучения.

Проблемы современного общества, с которыми человек сталкивается ежедневно, обусловлены ускорением процессов глобализации, стремительными темпами развития технологий, их слиянием, стирающим границы между физической, цифровой и биологической сферами. Перемены являются нормой жизни [14] и предоставляют множество новых возможностей для развития человеческого потенциала. Однако технологизация не является панацеей для решения текущих потребностей человечества, особенно в образовании [15]. Реальность такова, что технологии развиваются с экспоненциальной скоростью, оставляя позади способность человека адаптироваться к ним и по-настоящему понять их истинную пользу. Следовательно, если решения новых задач основаны только на технологических потребностях, то они, как правило, терпят неудачу.

Будущее непредсказуемо, но человечество должно быть открытым и готовым к нему. Первоклассники 2020 года станут взрослыми уже в 30-х годах, и задача школы – подготовить их к продуктивной работе, вне зависимости от того, какие будут созданы технологии, какие изобретения будут частью новой жизни. Отметим, что для ориентации

Будущее непредсказуемо, но человечество должно быть открытым и готовым к нему. Первоклассники 2020 года станут взрослыми уже в 30-х годах, и задача школы – подготовить их к продуктивной работе, вне зависимости от того, какие будут созданы технологии, какие изобретения будут частью новой жизни. Отметим, что для ориентации

в ситуации неопределенности человеку нужно развивать любознательность, воображение, стрессоустойчивость и саморегуляцию; уважать и ценить идеи, взгляды, ценности других и двигаться вперед. Воспитать такого «человека будущего» может педагог, который сам не только обладает инновационными качествами, но и новым типом мышления – инновационным, позволяющим ответить на вопросы: какие знания, навыки, взгляды и ценности потребуются подрастающим поколениям в их взрослой жизни? [16] В этом контексте требования к педагогической профессии кардинально изменяются, каждый педагог должен считаться не только учителем, но и обучающимся (образование – через всю жизнь), особенно если речь идет о студентах – будущих педагогах, «агентах перемен» [1].

Академический успех в формировании базовых навыков важен, однако исходя из того, что будущие педагоги должны будут применять свои знания в неизвестных и развивающихся условиях, им понадобится широкий диапазон когнитивных и мета-когнитивных навыков, по сути своей представляющих компоненты инновационного мышления. В проведенных нами исследованиях разработаны и описаны компоненты инновационного мышления:

1. Исследовательский компонент (объективный анализ и оценка проблемы с целью формирования суждения).
2. Логический компонент (поиск баланса инноваций и преемственности, краткосрочных и долгосрочных перспектив, способность учитывать будущие последствия своих действий, оценивать риски и др.).
3. Творческий компонент (креативность, способность генерировать новые идеи, разрабатывать новые образовательные продукты и услуги, новые методы исследования).
4. Коммуникативный компонент (сотрудничество и взаимодействие на основе согласования различных точек зрения и интересов, компромисс, саморегулирование, ответственность, адаптируемость к новым условиям взаимодействия).

Приведем для примера некоторые методики и результаты, полученные в ходе эксперимента на кафедре «Педагогика и методики преподавания» Тольяттинского государственного университета в 2019 г. с целью выявления по результатам исследования уровней сформированности компонентов инновационного мышления у студентов (67 человек), обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Высоким уровнем сформированности исследовательского компонента инновационного мышления (студенты понимают значимость научных исследований для профессиональной педагогической деятельности, проявляют активный интерес к ней, способны к объективному анализу изучаемых вопросов с целью формирования суждения и др.) обладают 17% респондентов, средним (интерес к научно-исследовательской деятельности неустойчив и т.д.) – 64%, на низком уровне (отсутствие интереса к научно-исследовательской деятельности,

непонимание значимости научных исследований для педагогической деятельности и т.д.) – 19% испытуемых (методика Чернецова П.И., Шадчина И.В.; авторский опросник).

Логический компонент инновационного мышления (способность планировать перспективы деятельности, учитывать последствия своих действий, выявлять и оценивать риски и др.) на высоком уровне сформирован у 21% студентов, принявших участие в исследовании, на среднем – у 57%, на низком уровне – у 22% будущих педагогов (тест О.Липпмана «Логические закономерности»).

Высокий уровень сформированности творческого компонента инновационного мышления (способность к генерации новых идей, к новым методам исследования и др.) характерен для 12% студентов, средний – для 61% студентов. На низком уровне сформированности указанного компонента – 27% респондентов (тест творческого мышления П. Торренса).

Коммуникативный компонент инновационного мышления, предполагающий способность будущего педагога к сотрудничеству, взаимодействию, компромиссу и др., на высоком уровне сформирован у 11% опрошенных, на среднем – у 61%, на низком – у 28% респондентов (тест В.Ф. Ряховского; метод наблюдения).

Отметим, что именно экспериментальные исследования практического внедрения разработанных компонентов показали необходимость дополнительного исследования структуры инновационного мышления и введения нового компонента – транскультурного, так как именно он будет способствовать высокому уровню инновационного мышления в мультикультурном мировом сообществе. В его содержание мы предлагаем включить комплекс знаний о базовых потребностях и интересах государства, о ценностях и приоритетах профессиональных и социальных партнеров, о национальных стереотипах мышления и способах их вербализации для реализации собственных профессионально-коммуникативных задач. Высокий уровень сформированности данного компонента становится залогом появления и развития языковой личности, принимающей «чужую» культуру.

Опыт показывает, что реализация разработанных компонентов в многокультурном обществе будет эффективной только в условиях ситуации равного достоинства, кардинально отличающихся от условий доминирующей сегодня мажоритарной идентичности, «политики различий», требующей признать уникальную индивидуальность человека или группы, их отличие от всех остальных. В отношении науки упор на дискурсивный авторитет на основе национальных, конфессиональных и иных различий – грех против идеала истины [7]. В настоящее время для повышения уровня сформированности транскультурности в мировой системе образования используются программы обучения за рубежом, обучение иностранным языкам, проведение международных исследований и научный обмен новыми идеями и результатами исследований. При

этом в процессе транскультурного обучения формируется перспективное сознание, направленное в будущее, этнографическое мастерство, знание мира и иностранных языков [8], преодолевается склонность видеть мир через призму собственной культуры.

В целом, транскультуру можно рассматривать как новую сферу культурного развития за границами сложившихся национальных, профессиональных и иных культур, преодолевающую замкнутость их традиций, языковых и ценностных детерминаций и открывающую поле «надкультурного» творчества. При этом транскультура – это не то общее и идентичное, что присуще всем культурам, а культурное разнообразие и универсальность как достояние одной личности, состояние виртуальной принадлежности одного индивида многим культурам.

Транскультурное мышление рассматривается как альтернатива мышлению многокультурному, межкультурному, при этом в ряде исследований оно представлено как новая парадигма внекультурного образования [11; 12; 13].

И в образовательном процессе, и в ходе исследовательской деятельности педагоги, студенты, все обучаемые все чаще сталкиваются с теми или иными культурными различиями. Каковы должны быть действия при общении с человеком или группой, чьи транзакционные стили и ожидания отличаются от наших собственных?

К примеру, термины «межкультурная коммуникация», «кросс-культурная коммуникация», «мультикультурная коммуникация» в разных исследованиях трактуются идентично, подразумевая общение представителей разных культур, при этом, как правило, указывается на доминирующее положение группы (культуры) большинства и подчиненное положение меньшинства. Например, один из актантов должен говорить на чужом языке, использовать иноязычные средства, формы поведения [19]. На первый план выходит познание «иной» культуры, ценностных, поведенческих и других особенностей носителей языка. Проблема такого подхода в том, что культурные различия могут рассматриваться упрощенно, стереотипно, с разделением группы на «мы» и «они». При этом категория «мы» в ряде случаев воспринимается как более высокая по статусу, а «они» – более низкая. В нашем исследовании речь идет о научном профессиональном педагогическом общении и взаимодействии, которое не допускает иносказательности, требует точности, языкового «чистого поля», не зависящего от культурных традиций ученых разных областей науки и национальностей.

Инновационность мышления и деятельности отдельных лиц и организаций зависит от ряда достаточно специфичных культурных факторов, которые с трудом, а порой и вовсе не поддаются пониманию представителей иных культур даже при условии знания языка. Так, актуальность творчества для общества неоспорима. При этом западный взгляд на творчество подразумевает разрыв со сложившимися традициями и движение за пределы ре-

альности, а креативность ценна тем, что способствует решению конкретных проблем посредством достижения личного успеха. Для представителей восточных культур творчество предполагает переосмысление или повторное открытие традиции, а ценность креативности заключается в социальном и моральном вкладе, который человек может внести в общество. Творческий человек в западных исследованиях наделяется такими характеристиками, как любознательность, независимость, изобретательность, оригинальность. Он обладает широким кругом интересов и чувством юмора, уверенный, дерзкий. Исследование, проведенное среди китайских студентов, показало, что в качестве критериев для выявления сформированности творческих способностей личности они, наряду с оригинальностью и инновационностью, называют мудрость и настойчивость. Отмечено также, что такая характеристика, как чувство юмора, отсутствует в китайском восприятии творчества [2].

Кроме приведенного примера творчества, основными различиями, зачастую трудно поддающимися осмыслению представителей «иных культур», также являются: неоднозначность отношений к индивидуализму и коллективизму (например, предпочтение индивидуальных, а не групповых действий); различие гендерных ролей (понимание мужественности и женственности, роли мужчины и женщины); временная ориентация в жизни, работе и других сферах деятельности.

Один из основных факторов недопонимания, конфликтов и разногласий между людьми, относящимися к разным культурным группам – отсутствие компетентности в конструктивных коммуникативных навыках. Культура сама по себе является языком. Язык – это не только алфавит и грамматические правила, но также культурные обычаи, значение жестов, взглядов, изменений тональности или голоса и другие вспомогательные коммуникационные средства [18]. Для эффективного международного сотрудничества изучение особенностей других стран и их культуры также важны, как и знание их языков, и такие знания зависят от преподавания иностранных языков [3; 17].

Многие образовательные учреждения, особое внимание уделяющие транскультурному развитию обучающихся, признают ценность языковых навыков, включают в учебные планы дополнительные часы для изучения языков [4].

Не следует забывать, однако, что каждый участник образовательного процесса приносит с собой собственный «репертуар» культурных знаний, полученных в культурной среде или в предыдущей профессиональной деятельности.

В этом аспекте транскультурная коммуникация может быть рассмотрена как новая сфера культурного развития за границами сложившихся национальных, профессиональных и иных культур, преодолевающая замкнутость их традиций, языковых и ценностных детерминаций и открывающая поле «надкультурного» творчества. При этом транскультура – это не то общее и идентичное, что присуще

всем культурам, а культурное разнообразие и универсальность как достояние одной личности, состояние принадлежности одного индивида многим культурам [20; 21].

Формирование инновационного мышления будущих педагогов, и, прежде всего, его транскультурного компонента, предлагает, среди прочего, следующие стратегии:

1. Включение в содержание образовательного процесса разнообразных ситуаций, позволяющих всем студентам проявлять исследовательские способности, творческий подход, навыки транскультурного взаимодействия.

2. Использование метода драматизации, способствующего повышению у обучающихся уверенности в себе, снятию страха перед спонтанным использованием иностранного языка, развитию социальных навыков [5;6].

3. Разработка критериев оценки, которые учитывают результаты, не являющиеся узко профессиональными.

4. Проведение дебатов в рамках дисциплин, диалог с различными заинтересованными сторонами о специфике общения и взаимодействия в современном обществе.

5. Помощь студентам в преодолении эмоциональных блоков, таких как страх совершать ошибки и страх быть подвергнутым критике.

6. Поощрение студентов к высказыванию новых идей.

7. Понимание индивидуальных различий, касающихся поведения и навыков решения проблем.

Новое мышление необходимо, чтобы помочь человеку ориентироваться в будущем. В то же время, ни один из вышеперечисленных компонентов в отдельности не является самодостаточным и единственно необходимым при формировании инновационного мышления. Так, творчество – один из источников инноваций, однако высокий уровень сформированности творческого мышления не является гарантией того, что человек будет генерировать инновационные идеи [9; 10]. Вербальные коммуникативные навыки, имеющие жизненно важное значение для академического успеха студента и будущих карьерных перспектив, вне способности к транскультурному мышлению способны привести к недопониманию, разочарованию и серьезному конфликту. Включение же нового компонента в структуру инновационного мышления дополнит направленность личности в будущее.

Необходимо создать условия, чтобы педагоги учились анализировать, концептуализировать и решать проблемы; уметь оценивать ситуацию и достоверность доказательств; эффективно общаться; работать в составе команды, которая объединяет различные навыки и опыт, используемые для выполнения конкретной задачи в различных иноязычных сообществах.

Успешные инновации требуют умения собирать идеи и знания из большого количества источников. Если система образования закрыта в рамках своей внутренней реальности, она не сможет открывать и использовать возможности за пределами

своих текущих операционных или технических возможностей. Культура порождает чувство принадлежности, идентичности и, следовательно, подразумевает границы. Транскультура – встреча на этих границах, определяющая отношения между культурами, а транскультурный компонент не только дополняет структуру инновационного мышления, но и обеспечивает успешную профессиональную и социальную деятельность будущих поколений.

Таким образом, доказана значимость и необходимость введения нового компонента в структуру инновационного мышления. Нами ведутся исследования по наполнению содержания транскультурного компонента инновационного мышления как новой дефиниции профессиональной педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Vandeyar S. The Teacher as an Agent of Meaningful Educational Change / EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE, Record Type: Journal, v17 n2 p373-393 Apr 2017, URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147491.pdf>.

2. Shao Y, Zhang C, Zhou J, Gu T, Yuan Y. How Does Culture Shape Creativity? A Mini-Review. Front Psychol. 2019 May 28;10:1219. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01219. PMID: 31191410; PMCID: PMC6548199. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6548199/>

3. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE EUROPEAN COUNCIL, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. Building a stronger Europe: the role of youth, education and culture policies. Brussels, 22.5.2018 COM(2018) 268 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0268&from=EN>

4. Gross, Barbara. (2017). Educating for a Transcultural Society: The Role of Multilingual Education. International Journal of Diversity in Education. 17. 21. 10.18848/2327-0020/CGP/v17i01/21-35.

5. Uysal, Nuriye & Yavuz, Fatih. (2018). Language Learning Through Drama. International Journal of Learning and Teaching. 10. 376-380. 10.18844/ijlt.v10i4.766. URL: https://www.researchgate.net/publication/329397528_Language_Learning_Through_Drama

6. Gualdron, E., & Castillo, E. (2018). Theater for language teaching and learning: The E Theater, a holistic methodology. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 20(2), 211-227. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.63969>. URL: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/63969/66623>

7. Fischer B. Genealogies and Challenges of Transcultural Studies / Humanities 2017, 6, 4; doi:10.3390/h6010004. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/humanities-06-00004.pdf>

8. Smith H.A., Segbers T. The Impact of Transculturality on Student Experience of Higher Education

- / Journal of Experiential Education, 2018, Vol. 41(1) 75–89. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1053825917750406>.
9. Bogel, P. M., & Upham, P. (2018). Role of psychology in sociotechnical transitions studies: Review in relation to consumption and technology acceptance. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 28, 122–136. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.01.002>
10. Lukina V.S., Sidorova T.N., Nikolaeva A.V. **TYPOLOGICAL FEATURES OF THE INNOVATIVE BEHAVIOR OF STUDENTS** *Russian Journal of Education and Psychology, Modern studies of social problems*, 2018, Volume 9, Number 10 • <http://ej.soc-journal.ru> DOI: 10.12731/2218-7405-2018-10-77-91. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/TIPOLOGICESKIE_OSOBENNOSTI_INNOVACIONNOGO_POVEDENI.pdf
11. Michaels A., Mittler B. Asia and Europe from a transcultural perspective. The new Heidelberg Centre for Asian and Transcultural Studies (CATS) / The Newsletter 82. Spring 2019. URL: <https://www.iiias.asia/the-newsletter/article/asia-europe-transcultural-perspective-new-heidelberg-centre-asian>
12. Casinader N. De-risking Curriculum In Cultural Education: The Case For a Transcultural Transformation / Conference: ECER 2019. URL: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/46607/>
13. Körber, A. (2018) 'Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education'. *History Education Research Journal* 15 (2): 276–91. DOI <https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.09>
14. Reblando, James Ryan. (2018). Social Changes' Impact on the Creation of New Social and Legislative Rules and Norms / *International Journal of Novel Research in Interdisciplinary Studies* Vol. 5, Issue 4, pp: (1-3), Month: July - August 2018. URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/SocialChanges-Impact.pdf>
15. Ferguson, R.; Coughlan, T.; Egelanddsdal, K.; Gaved, M. *Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7*. URL: <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2019.pdf>
16. Ferguson, R. *Innovating pedagogy 2019* / R. Ferguson, T. Coughlan, K. Egelanddsdal [etc.]. URL: <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2019.pdf>.
17. Рябцева Н.К. Соединяя языки и академические культуры // I Международная научно-практическая конференция «Пересекая границы: межкультурная коммуникация в глобальном контексте» (14–16 февраля 2018 г., Москва): Сборник материалов / Отв. ред. Н.Г. Брагина, А.Г. Жукова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 247–248.
18. Рыженков В.В. Проблема межкультурного взаимодействия в историческом аспекте // *Мир науки. Педагогика и психология*, 2019 №2, URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN219.pdf>
19. Корякина А.А. Типы, модели и цель межкультурного образования // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №1, URL: <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN118.pdf>
20. Пучковская А.А., Третьяков А.О. Транскультурные коммуникативные практики: переосмысление понятия «переходность» // *Вестник СПбГУКИ* № 1 (34) март · 2018, С.30–34.
21. Егорычев А.М., Ракишева Г.М., Кретинин А.С. **ТРАНСКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА** // *ЦИТИСЭ* №3 (16) 2018. URL: <http://ma123.ru/wp-content/uploads/2018/11/%D0%A0%D0%B0%D0%BA%D0%B8%D1%88%D0%B5%D0%B2%D0%B0.pdf>

SOCIAL EDUCATION IN UKRAINE: DYNAMICS FROM AUTHORITARIAN TO DEMOCRATIC TIMES**Ryzhanova A.**

*Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
professor of the social work and sociocultural
activities management department at Sumy State Pedagogical
University named after A.S. Makarenko, Ukraine*

**СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ: ДИНАМІКА ВІД АВТОРИТАРНИХ ДО
ДЕМОКРАТИЧНИХ ЧАСІВ****Рижанова А.**

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та менеджменту
соціокультурної діяльності Сумського педагогічного
університету імені А.С.Макаренка, Україна*

Abstract

Transformation of social education in Ukraine is being analyzed: from authoritarian socialist to democratic national; the fear of educating is being criticized as a danger that will bring back authoritarian social education; directions of improving Ukrainian social education are being defined according to needs of information age.

Анотація

Аналізується трансформація соціального виховання в Україні: з авторитарно-соціалістичного до демократично-національного, критикується страх до виховання як небезпеки повернення авторитарного соціального виховання, визначається необхідність вдосконалення українського соціального виховання відповідно до потреб інформаційної доби.

Keywords: social education, authoritarian education, democratic education, social education in Ukraine.

Ключові слова: соціальне виховання, авторитарне виховання, демократичне виховання, соціальне виховання України.

Актуальність проблеми полягає в тому, що стабільність та благополуччя будь-якої країни в періоди трансформації культури людства багато в чому залежать від якості соціального виховання та вчасного його вдосконалення відповідно до цивілізаційних змін. Україна, крім того, перебуває в тривалому процесі набуття громадянсько-національної ідентичності, після виходу з авторитарного радянського конгломерату. Тому аналіз динаміки та визначення тенденцій розвитку українського соціального виховання за інформаційної доби сприятимуть підвищенню його якості та консолідації нашої країни на внутрішньо-суспільному рівні, а також на зовнішньому – гідної інтеграції до європейського, світового співтовариств.

Аналіз дослідження проблеми. Соціальне виховання в Україні досліджується переважно фахівцями з соціальної педагогіки. Історія та теорія динаміки цього процесу у філогенезі були вивчені нами в докторській дисертації «Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті» та відповідних статтях [9-13; 29], а також в наукових публікаціях після захисту [25-28]. Теорію та сучасну практику соціального виховання дітей та молоді розробляють О.Білик [3], Н.Максимовська [7], В.Плешаков [15] та ін.. Соціальне виховання як предмет соціально-педагогічних досліджень та соціальний механізм перетворення соціокультурної практики вивчають Н.Печериця [14], Н.Потьомкіна [17-19], А.Тадаєва [33], [35] та ін.; соціальність (зо-

крема соціальну компетентність, соціальну культуру, а також соціальні якості: толерантність, соціальна довіра, солідарність тощо) як результат соціального виховання – О.Білик [2;3], Козубовська & Гвоздяк [6], М.Максимовський [8], О.Рассказова [16], А.Рижанова [30;31], А.Тадаєва [34], С.Харченко [37], О.Хендрик [38]. Проте українське соціальне виховання саме в динаміці від авторитарного радянського до сучасного демократичного досліджено недостатньо.

Метою статті є узагальнення результатів динаміки соціального виховання в Україні. Завдання дослідження: аналіз змін українського соціального виховання з радянських часів до сьогодення; критика «страху виховання» вітчизняної «державної» педагогіки; визначення тенденцій вдосконалення соціального виховання в Україні за інформаційної доби людства. Методи дослідження: аналіз та узагальнення джерел інформації з теорії та практики соціального виховання, розвитку соціальності соціальних суб'єктів, соціально-педагогічної діяльності як науково обґрунтованих технологій соціального виховання; співставлення, порівняння авторитарного та демократичного соціального виховання; екстраполяція тенденцій розвитку глобальної культури людства на напрями вдосконалення соціального виховання в Україні, а також методи термінологічного аналізу, синтезу та аналогії.

Виклад основного матеріалу. Здійснене нами історико-культурне (з первісного до інформацій-

ного суспільства) дослідження соціального виховання як предмета вивчення соціальної педагогіки [29] дало підставу для з'ясування соціокультурної сутності цього виховання як продукту культури і об'єктивної частини соціальної реальності. «Соціальне виховання» – процес цілеспрямованого зміцнення доцентрових спрямувань соціальних суб'єктів через набуття ними соціальності. Воно є потребою будь-якого соціуму, тому виникає та розвивається водночас з ним. Таки характеристики соціального виховання, як: «цілеспрямованість», а значить і «усвідомленість», – визначають його не стихійним, а саме керованим складником соціалізації, хоча і передбачають ті самі етапи соціального розвитку (соціальна адаптація, соціальна інтеграція, соціальна індивідуалізація). Консолідованості, інтегрованості та солідарності соціум (від племенного, сімейного, етнічного, державного тощо до глобального) набуває саме завдяки результату соціального виховання – соціальності. Термін «соціальність» соціального суб'єкта (людина, група, суспільство, регіон світу, людство) розглядається нами як його система соціальної орієнтації (ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, просоціальної поведінки), як прояв усвідомлення власної соціальної суб'єктності й індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціального буття (від сімейного до глобального), а також до інших соціальних суб'єктів (детальніше див. [25;30;31]).

Крім того, «цілеспрямованість» соціального виховання означає ще і його орієнтованість на цінності-цілі певні соціуму та методи їх досягнення, узагальнено (відповідно до імперативу І.Канта) це виглядає таким чином: «людина як мета» або «людина як засіб». Звідси випливає пояснення специфіки авторитарного та демократичного соціального виховання. «Авторитарне соціальне виховання» (відомо з архаїчних часів) – соціокультурний механізм цілеспрямованого нав'язування певним соціальним суб'єктом (як правило, соціальною групою) обмеженого соціального розвитку (лише засвоєння та відтворення соціального досвіду) більшості представників соціуму задля збереження його сталості та/або на користь правлячої верхівки. Авторитарне соціальне виховання досягає успіху через «примусшення» відповідати соціальним зразкам, за рахунок знищення відчуття власної гідності, соціальної суб'єктності людини, групи (перетворення їх на засіб досягнення чужих цілей), воно спрямовує соціум у минуле, зберігаючи його існуючу культуру, але не сприяючи її розвитку, що в результаті прирікає соціальну спільноту на занепад, оскільки позбавляє людину соціальної творчості. Не можна не погодитися з А. Швейцером, який наполягав: «Коли суспільство впливає на індивіда сильніше, ніж індивід на суспільство, починається деградація культури, оскільки в цьому випадку неминуче зменшується вирішальна величина – духовні та моральні здібності людини. Відбувається деморалізація суспільства, воно стає нездатним розуміти і вирішувати проблеми, що виникають перед ним» [39, с.69]. Такий маніпулятивний вид соціального виховання під назвою «соціалістичне» реалізовувався в

Україні за радянських часів. Демократичне соціальне виховання – продукт вдосконалення культури соціумів (Давня Греція, Новітні часи), в яких усвідомлюється аксіома: гармонізація суспільних та індивідуальних потреб у соціальному розвитку досягається через соціальну творчість (складова соціальної культури – вищого якісного рівня соціальності) вільної людини. «Певна свобода громадянина в умовах становлення ціннісного плюралізму унеможливило подальше застосування зовнішнього «примусшення» для оволодіння соціальністю, тому в культурі розпочинається накопичення досвіду «зацікавлення» самої людини через систему соціального виховання у власному соціальному розвитку, набутті соціальних ціннісних орієнтацій» [10]. Отже, «демократичне соціальне виховання» – соціокультурний процес цілеспрямованого створення сприятливих умов у соціумі (зміцнення та урізноманітнення позитивних та нейтралізація або мінімізація негативних впливів соціального середовища) для усвідомленого, добровільного розвитку та самовдосконалення соціальності всіх соціальних суб'єктів через їх активізацію соціальної динаміки. Демократичне соціальне виховання уможливило не лише сходження соціальними цінностями (від сімейних, етнічних, громадянських тощо до регіональних, глобальних, долаючи при цьому егоїзм особистісний та попередніх соціумів), але і якістю процесів їх засвоєння (адаптація, результат – соціальна грамотність), їх відтворення (інтеграція – соціальна компетентність), їх вдосконалення (індивідуалізація – соціальна культура). Це гарантує взаєморозвиток соціальних суб'єктів та їхнього соціального середовища. Таким чином, специфічною складовою демократичного соціального виховання стосовно авторитарного є його третя складова – соціальна індивідуалізація, тобто сприяння творчому ставленню до соціального буття, його вдосконаленню відповідно до потреб соціальних суб'єктів та соціокультурних викликів. Розвинена соціальна культура соціальних суб'єктів стимулює сталий розвиток соціуму, у свою чергу, активна участь у вдосконаленні соціуму сприяє подальшій динаміці соціальної культури людини (групи, суспільства), тому в демократичному вихованні переважає активно-перетворювальний громадський аспект. Авторитарне соціальне виховання намагається «законсервувати» соціум, тому не допускає соціальної індивідуалізації більшості населення («гвинтиків» соціального організму), а лише тих, кому «видніше»: партія, керівництво, лідер соціуму тощо. Отже, в авторитарному вихованні переважає державно-каральний аспект.

У радянській Україні, як і в інших республіках союзу, за понад 70 років була сформована жорстка система державного соціального виховання населення від народження до уходу з життя людини. Вона використовувала фактично всі соціальні інститути, заклади, засоби інформації, форми суспільної свідомості, сфери буття (родинне, професійне, громадянське, дозвілля тощо), нав'язуючи

«всім і кожному» марксистсько-ленінську ідеологію та формулюючи «будівника комунізму» за принципом «хто не з нами, той проти нас» (детальніше див. [29, с.286-294]). Ефективність соціалістичного виховання (завдяки якій системі) досі доводять його «жертви» під червоними прапорами на вулицях і площах незалежної України, демонструючи бажання «втечі від свободи» (Е.Фромм) та повернення до «стабільного» минулого.

З 1991 року самостійна Україна взяла курс на демократизацію суспільства, а, отже, це мало означати і на перетворення авторитарного «соціалістичного» виховання на демократичне соціальне виховання. Ейфорія відмови від марксистсько-ленінських цінностей перших років незалежності відбилася процесом «деідеологізації» суспільного буття, проте «з водою викинули і дитя». На превеликий жаль, ненависть до маніпулятивного соціалістичного виховання (яке, дійсно, тривалий час ефективно поневолювало індивідуальну та суспільну свідомість багатьох народів) призвела, на наш погляд, до ототожнення «виховання» з «маніпуляцією», тому – і до формування страху до нього, аж до відмови від відповідного терміну. Демократичний принцип «не нав'язування» цінностей в умовах недовіри до «виховання» в Україні, вочевидь, реалізувався як сподівання, що у вільній країні національно-громадянські цінності запанують самі собою, тому переважив процес заперечення та руйнування соціалістичного виховання, а не процес розбудови системи національно-громадянського соціального виховання (сприяння набуттю етнічно-громадянської ідентичності колишніми «радянськими людьми», стимулювання сучасного сімейно-громадського виховання, відновлення відчуття власної гідності та соціальної суб'єктності тощо). Соціалістичний менталітет населення (особливо регіонів з традиційним російським впливом) цілеспрямовано не долався, скоріше стихійно, через «майдани». На наш погляд, тривала вербальна невизначеність суті та змісту національно-громадянських цінностей країни (що об'єднують «всіх»), відсутність системи демократичного соціального виховання щодо їх поширення не в останню чергу призвели до того, що через 23 роки незалежності став можливим радянський реваншизм, з втратою територій (Донецько-Луганських та Криму). Було втрачено час, за Ю.Харарі, завдяки новим цінностям, що створюють уявну реальність (яка володіє реальною силою) «сапієнс здібні змінити соціальний устрій, характер міжособистісних відносин, економічну реальність та інші форми поведінки за 10-20 років» [36, с.43-46; 26]. Не використавши демократичний соціально-виховний механізм розбудови соціальних конструкцій суспільства на нових цінностях, що об'єднують «усіх», Україна і через майже тридцять років потерпає від сепаратизму, соціальної недовіри, а, отже, не може йтися ані про остаточну незалежність, ані про справжню самостійність, ані про економічно-фінансовий добробут країни, що, в свою чергу, не сприяє розвитку соціальності громадян. Неоднозначність, суперечливість

ставлення до процесу соціального виховання, до базового терміну «виховання», вважаємо, наочніше можливо прослідкувати через аналіз законодавчих актів системи освіти, зокрема і стосовно соціальної педагогіки, предметом наукового дослідження якої саме і є соціальне виховання.

Стосовно соціальної педагогіки, яка «повернулася» (радянське клеймо «буржуазної науки») завдяки педагогічній громадськості разом з гуманізацією та демократизацією суспільного життя ще в період радянської перебудови. У 1989-1991 рр. діяв Тимчасовий науково-дослідний колектив (ТНДК) «Школа-мікрорайон» при Академії педагогічних наук СРСР, його головне завдання – створення принципово нової концепції соціального виховання. Дві експериментальні площадки ТНДК працювали в Запоріжжі та Донецьку і на території України реалізовувалися Постановою Держкомітету СРСР з народної освіти «Про введення інституту соціальних педагогів» (липень 1990 р.) та «Кваліфікаційні характеристики соціального педагога та соціального працівника» (березень 1991 р.). Однак у незалежній Україні спочатку соціальна педагогіка впроваджувалася, скоріше дякуючи ентузіазму окремих фахівців, ніж централізовано через Міністерство освіти. Наприклад, професійна підготовка соціальних педагогів (спеціалістів) з 1991 р розпочалась у Харківській державній академії культури, у тому же році соціально-педагогічна перекваліфікація фахівців з педагогічною освітою та соціально-педагогічна перепідготовка спеціалістів з вищою освітою – у Донецьку та Запоріжжі, а в Законі України «Про освіту» (1991 р.) [21] тільки зазначалося те, що соціально-педагогічний патронаж здійснюється соціальними педагогами, їх кваліфікаційні характеристики були затверджені Кабінетом Міністрів України лише в 1994 р. [4], а статус соціального педагога як педагогічного працівника – аж в редакції Закону України «Про освіту» 1996 року, стаття 22 [21]. Прискореного розвитку соціально-педагогічна освіта і наука набули наприкінці 90-х рр. ХХ століття разом з введенням обов'язкового викладання курсу «Соціальна педагогіка» в усіх педагогічних закладах вищої освіти (ЗВО). З початком ХХІ століття практично в них усіх були створені кафедри соціальної педагогіки; публікувалися наукові статті, монографії, підручники; здійснювалася підготовка аспірантів, докторантів, створювалися спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій за спеціальності 13.00.05 – соціальна педагогіка. Наприклад, з 1997 до 2010 року вперше в Україні було захищено 15 докторських дисертацій з соціальної педагогіки (з них 12 за 2004-2010 рр.). Посади соціальних педагогів були введені в усі заклади освіти, в соціальні служби; кваліфіковані соціальні педагоги працювали в деяких приватних підприємствах, у громадських організаціях, газетах, на місцевому телебаченні, у міських парках, на ігрових майданчиках, у супермаркетах тощо. Край розвитку соціальної педагогіки було покладено Міністерством освіти і науки України, яке під час реформування галузі у «Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої

освіти» (2015) відмовило на право існування як соціально-педагогічній освіті, так і науці. Соціальна педагогіка навіть перестала існувати як складова педагогіки, а потонула в соціальній роботі. З 2016 року ЗВО по всій країні замість соціальних педагогів здійснюють набір на спеціальність «Соціальна робота» і на бакалаврат, і в магістратуру, і в аспірантуру; зрозуміло, що кафедри поступово змінили назви. Парадоксально, але при цьому в законі «Про освіту» (2017, редакція 2020) у Статті 76. «Психологічна служба та соціально-педагогічний патронаж у системі освіти» йдеться про те, що «соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища... Соціально-педагогічний патронаж здійснюється соціальними педагогами» [22]. На наш погляд, загалом написано правильно (хоча чому лише патронаж, чому не соціально-педагогічна профілактика, супровід, корекція, реабілітація тощо – соціально-педагогічна діяльність в цілому?), але ж немає підготовки здобувачів вищої освіти за такою спеціальністю в Україні (!). До речі, може бути відповідна спеціалізація у соціального працівника, однак це не є те саме. На жаль, виявилось, що в демократичній Україні, не зважаючи на проблеми з соціальністю громадян (особливо не вистачає соціальної довіри, толерантності, соціальної відповідальності, творчості, солідарності та інших соціальних якостей), не потрібен соціальний педагог – фахівець з соціального виховання, хоча він є майже в усіх західних країнах-сусідах, крім англо-мовних. Наприклад, Німеччина, якій удалося подолати реваншизм фашизму, відновити національну гідність, соціальну довіру, об'єднати «розірваний» Берлінською стіною народ, не в останню чергу, завдяки демократичному соціальному вихованню, сучасні технології якого розробила німецька соціальна педагогіка. Проте в Україні і саме «виховання», на нашу думку, теж знаходиться «в опалі».

У попередніх публікаціях з аналізу законодавчих актів освіти з 1991 до 2017 рр. щодо соціального виховання в нашій країні [27; 28], ми вже доводили існуючу, на нашу думку, неузгодженість у системі провідних педагогічних термінів. Зрозуміло, що з'являються нові: «компетентність», «індивідуальна освітня траєкторія», «інклюзивне навчання», «електронний підручник», – і це дуже добре, це свідчить що освіта оновлюється відповідно до вимог соціуму, а в інформаційній цивілізації, вважаємо, саме освітня галузь має визначати напрями трансформації суспільства, отже, має випереджати. Поряд з тим, вона не повинна «втратити себе», має залишатися освітою, соціокультурною сутністю якої є цілеспрямований, контрольований процес соціалізації заради гарантованого соціального відтворення та/або розвитку соціальних суб'єктів. Освіта – це єдиний у філогенезі соціальний інститут, створений спеціально для контролювання процесу соціалізації через обмеження, мінімізацію, компенсацію її негативних стихійних впливів. «Хребтом» освіти є сприяння людині у ви-

будовуванні її цінностей-цілей (виховання) та оволодінні засобами (знання, вміння, навички – навчання; почуття, якості, поведінка – виховання) їх досягнення, адже і сьогоднішні компетентності з них складаються. Саме ці обидва цілеспрямовані освітні процеси забезпечують розвиток (якісні та кількісні зміни) особи, хоча вона може змінюватися і стихійно, але з менш гарантованим та «приємним» для соціуму результатом. Зрозуміло, що і освітні процеси, і стихійні, – це все соціалізація. У сучасних вітчизняних освітніх законодавчих актах, на наш погляд, не все гаразд з цим «хребтом», особливо стосовно «виховання», яке поступово перестали тлумачити в законах (навіть в базовому «Про освіту»), та й саме поняття в них зустрічається все рідше. На нашу думку, позитивним виключенням був такий освітній документ, як «Базовий компонент дошкільної освіти» 1998 року, де чітко визначалося, що «виховання — залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, організація умов для її духовного зростання, формування основ ціннісного ставлення до дійсності, створення фонду "хочу". Навчання — засвоєння дитиною знань, оволодіння уміннями й навичками, здатність використовувати їх у житті, формування культури пізнання, створення фонду "можу"», а освіта здійснюється в ході навчання та виховання [1]. Погоджуючись з цим, вважаємо, ще слід було би додати, що освіта (разом виховання та навчання) є керованим процесом соціалізації, на відміну від стихійних, та і виховання стосується не лише дитини. Однак нова редакція цього документу в 2012 році втратила понятійну «прозорість», хоча набула компетентнісного підходу, інших оновлень та зберегла «пріоритет соціально-морального розвитку особистості» [1]. За правовими документами освіти, перелічених вище років, навіть такий надзвичайно важливий для України вид соціального виховання як політичне відсутнє, і у вищій освіті зокрема з остраху політичного зомбування студентської молоді. Проте метою демократичного політичного виховання є не нав'язування конкретних політичних цінностей, а «цілеспрямоване сприяння розвитку їх політичної соціальності: ціннісне ставлення до політичного буття; усвідомлення своєї політичної суб'єктності та власної політичної позиції; вдосконалення навичок цивілізованого її відстоювання в соціумі; вміння розбиратися в плюралізмі політичних напрямів (виявляти їх ідеологічну сутність), критично оцінювати політичну інформацію; оволодіння політичною креативністю, колаборацією, комунікацією» [27]. Але в 2019-2020 роках було редакційно оновленні провідні законодавчі документи в системі освіти [5;22;23], тому слід розглянути їх на предмет можливих змін стосовно виховання, соціального виховання.

Зробимо це на прикладі провідного закону «Про освіту» у редакції від квітня 2020 р. Тут уже в меті освіти зазначено (серед іншого) «...виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству...» [22], отже, згадується «виховання» і за змістом фактично

громадянське (тобто соціальне). Додамо, що найширше соціальні аспекти виховання розкриті в зобов'язаннях педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників (навіть вказані методи: настановленням і особистим прикладом): сприяти повазі до суспільної моралі і суспільних цінностей, додержанню правових основ, прищепленню патріотизму, формуванню «у здобувачів освіти прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами» [22]. Проте в Статті 1. «Основні терміни та їх визначення» цей термін відсутній, навпаки, додається плутанина в його розуміння, оскільки «результати навчання» пояснюються як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку» [22], тобто, за авторами закону, цінності та особистісні якості є результатом навчання, а не в цілому освіти, крім того, виходить, що результати навчання набуваються в процесі виховання? Вважаємо, що тлумачення відповідає терміну «результати освіти», а не лише «навчання», і можливо треба зазначити, що цим результатом є «набута компетентність», яка розкрита в тексті статті відповідно. У термінах закону «виховання» ще згадується як спрямованість «педагогічної діяльності», разом з навчанням та розвитком. На нашу думку, «розвиток» є наслідком педагогічної діяльності через процеси виховання та навчання. Хоча про «єдність навчання, виховання та розвитку» йдеться в Статті 6. «Засади державної політики в сфері освіти та принципи освітньої діяльності», а в меті дошкільної освіти шляхом її досягнення, крім навчання та виховання, виявилася «соціалізація», котра, як вже зазначалося, аніж не може бути освітнім процесом, оскільки навпаки освіта є керованим процесом соціалізації задля її гарантованого результату. Метою «повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості...» [22], тут категорії, що ми аналізуємо, вже не є «шляхи» і чомусь залишилися без «навчання». Шляхом забезпечення цієї мети визначено «формування ключових компетентностей», тобто компетентності тут вже не є результатом. Позитивним є те, що серед них названі «громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей» [22], але не зрозуміло, чи відносяться «громадянські» компетентності до «соціальних», чи вони самі по собі. В меті позашкільної освіти по суті зазначені лише здібності, знання, вміння та навички: «є розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності» [22], - куди ж поділися цінності, погляди, якості, якщо в усій освіті здійснюється принцип «єдності навчання, виховання та розвитку»?!. Метою вищої освіти є здобуття різноманітних компе-

тентностей. Як бачимо, терміни у законі представлені не системно, ті самі поняття розуміються і як складові процеси, і як шляхи, і як результат, до того ж не зовсім ясно як вони співвідносяться один з одним, відсутня їх ієрархія, а це ж провідний закон освіти, на ньому базуються спеціальні: «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту» тощо. Стосовно згаданого вище політичного виховання, результати якого разом з правовим вихованням визначатимуть стабільність та перспективність країни, то в новій редакції «Про освіту» зміцнені заборонні заходи: до Статті 6., де йдеться про принцип невтручання політичних партій в освітній процес, водночас, з необхідністю «різнобічності та збалансованості інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань» [22], додається частина 3 Статті 31. «Особливості відносин між закладами освіти та політичними партіями (об'єднаннями) і релігійними організаціями», в якій зокрема наголошується на відсутності права у політичних партій створювати у ЗВО власні осередки, забороняється партіям «зберігання, розміщення, розповсюдження реклами, плакатів, подарунків, стендів, листівок, аудіо- чи відеоматеріалів, інших матеріальних чи нематеріальних об'єктів (крім підручників), які містять: найменування чи символіку політичних партій (об'єднань), громадських чи благодійних організацій, назва чи символіка яких співзвучні з назвами та символікою політичних партій (об'єднань)» і таке інше [22]. З цим не можна не погодитися, проте на одних заборонах, як відомо, виховного результату не досягти.

Слід зазначити, що ґрунтовніше питання вітчизняного соціального виховання відображено у «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України». Однак Концепція потребує аналізу в окремій публікації, лише підкреслимо, що політичне виховання тут теж не розкривається і не визначається провідним: «Серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне виховання як основні складові національно-патріотичного виховання, як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь...» [5]. Безумовно, перелічені напрями змісту національного виховання дуже потрібні, але, на нашу думку, без політичного і правового складників досягнути успіхів у демократичному громадянському вихованні неможливо. Національно-громадянське виховання в країні – це її соціальне самовиховання для досягнення усвідомленої суб'єктності на внутрішньому рівні соціуму. Це те, чого більшість розвинених суспільств досягли за попередньої – індустріальної доби.

Інформаційна цивілізація висуває відсутні у філогенезі вимоги до країн світу як соціальних суб'єктів. Утворення нових типів соціумів (регіонального та глобального) викликають до життя і відповідні види соціального виховання, щоб зміцнити

консолідованість інноваційних соціальних утворень, забезпечуючи їхню стійкість, витривалість до випробувань через формування в усіх їх внутрішніх соціальних суб'єктах регіональної та глобальної соціальності. Отже, формування демократичної національно-громадянської системи виховання в Україні ускладнюється необхідністю розбудови водночас регіонального (для нас європейського) та глобального виховання населення країни. Зрозуміло, що в розбудові останніх двох ми не одинокі, це об'єктивна цивілізаційна вимога, але з національно-громадянським соціальним вихованням нам ніхто не допоможе (завадити – так!), але якщо українському суспільству це не вдасться, то країна втратить соціальну суб'єктність. Тому соціальне виховання (як складник виховання) не можна «ховати» за іншими соціалізаційними процесами або «боятися» його, оскільки це об'єктивна соціальна реальність, культурний механізм зміцнення соціуму, результати цього виховання залежать від цінностей, які воно транслює.

Висновки. Демократичне соціальне виховання є надзвичайно важливим для консолідації українського суспільства, зміцнення солідарності його населення через створення сприятливих умов для добровільного розвитку соціальності (від соціальної грамотності до соціальної культури) всіх соціальних суб'єктів через оволодіння ними соціальних (від сімейних до глобальних) цінностей, відповідних якостей та просоціальної поведінки. Проте за близько 30 років незалежності в нашій країні не вдалося створити систему такого виховання, яка би актуалізувала національно-громадянський її аспект через освітній простір. На жаль, і в освіті через відсутність чітко визначеної сучасної системи педагогічних понять і місця «виховання» (зокрема і «соціального виховання») в неї, а також через відмову від підготовки соціальних педагогів – фахівців з соціального виховання – загальмувався процес розвитку теорії демократичного соціального виховання та наукового обґрунтування соціальною педагогікою його сучасних технологій, зважаючи на поширення стихійної кіберсоціалізації. Особливістю соціального виховання в Україні є одночасна розбудова системи національно-громадянського, регіонального та глобального виховання, але ефективність цього результату забезпечить сталу соціальну суб'єктність країни та її гідне входження до європейської співдружності та у глобальний світ.

Перспективи подальших досліджень даної проблеми пов'язані з обґрунтуванням теорії регіонального соціального виховання, оскільки для України важливо не лише завершити процес національно-громадянської ідентифікації, але і ефективно впроваджувати регіонально-європейську.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Дошкільне виховання. 1999. №1. С.6-19. Нова редакція 2012 р.: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
2. Білик О. М. Розвиток соціальності іноземних студентів у процесі соціально-педагогічного супроводу соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (48), Iss. 102. Р. 7–10.
3. Білик О. М. Формування міжетнічної толерантності іноземних студентів у контексті соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу: культурологічні засади. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. Вип. 48. С. 163–173.
4. Кваліфікаційні характеристики соціального педагога. *Інф.зб.МО України*. 1994. №20. – С.15-32.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді в системі освіти України у редакції 2019 р.: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>
6. Козубовська І.В., Гвоздяк В.М. Проблема міжетнічної толерантності в полікультурному суспільстві. *Norwegian Journal of development of the International Science*. 2020. №41. VOL.3. Р. 40-43.
7. Максимовская Н. А. Анимация в сфере досуга как механизм социального воспитания. *European Applied Sciences (Stuttgart)*. – 2013. – № 2. – Р. 94 – 97.
8. Максимовський М. Structure and contents of student youths social culture: social pedagogical aspect / М. Maksymovskiy // *Norwegian Journal of development of the International science*. № 2. 2017, р. 55–59.
9. Малько А.О. Тенденції розвитку соціального виховання в сучасному соціокультурному контексті. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кн.1. – Київ, 2003.
10. Малько А.О. Соціальне виховання як продукт культури: до обґрунтування культурологічних основ соціальної педагогіки. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. – Чернівці: Рута, 2002. – Вип. 143.
11. Малько А.О. Соціальне виховання інформаційного суспільства. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. : у 2 кн. Кн.1. – Київ, Ін-т проблем виховання АПН України, 2002. С.82-87.
12. Малько А.О. Соціальне виховання у вітчизняній системі освіти інформаційної доби. *Вісник ХДАК*: зб. наук. праць. – Вип.21. – Харків: ХДАК, 2007. – С. 211-218.
13. Малько А.О. Соціальне виховання як питання національної та глобальної безпеки в умовах інформаційного суспільства. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип 9. – Київ, 2006. – С.16-22.
14. Печериця Н. М. Соціально-педагогічна корекція вад міжособистісної взаємодії в студентській молоді: постановка проблеми. *Sciences of Europe. Praha*, 2017. Vol. 1, № 22. Р. 33–37.

15. Плешаков В. А. Интеграция, киберсоциализация и социальное воспитание: студент и преподаватель в информационном пространстве. Педагогическое образование и наука. 2010. № 1. С. 27–31.
16. Рассказова О.И. Развитие социальности учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: моногр. Харків, 2012. 468 с.
17. Потьомкіна Н.З. Профілактика інтернет-залежності юні засобами соціально-педагогічної анімації. Perspectives of world science and education. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Osaka, Japan, 2019. Pp. 64-68.
18. Потьомкіна Н.З. Залежність старшокласників від соціальних мереж та тенденції соціально-педагогічної профілактики. The scientific heritage, No 45 (2020) P.7. Budapest, Hungary. Pp. 55-60
19. Потьомкіна Н.З. Профілактика залежності старшокласників від соціальних мереж: зарубіжний досвід. Danish Scientific Journal. Vol.2. No 32. 2020. P. 57-64.
20. Про вищу освіту: закон України від 2014; Редакція від 18.03.2020 № 1556-VII: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
21. Про освіту: закон України від 23.05.1991; редакція 23.03.1996: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
22. Про освіту: закон України від 05.09.2017; Редакція від 02.04.2020 № 2145-VIII: https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu.htm
23. Про повну загальну середню освіту: закон України від 16.01.2020 № 463-IX: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
24. Рижанова А.О. Актуалізація соціального виховання як умови прискорення суспільного розвитку України. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2018. – №1 (315). – С.123-132.
25. Рижанова А.О. Відновлення соціальної довіри – завдання соціального виховання в сучасній Україні. Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля: проблеми і перспективи: матер. науково-практичної конференції, присвяченої 25 річниці підготовки соціальних педагогів та 20 річчю створення кафедри соціальної педагогіки в ХДАК, 9 грудня 2016 р. / під ред. проф. А.Рижанової та ін. – Х.: ХДАК, 2016. – С.6-9.
26. Рижанова А.О. Глобальне соціальне виховання: від Я.А.Коменського до Ю.Харарі. International Independent Scientific Journal (Польща). 2020. №15. VOL.3. Pp. 68-75.
27. Рижанова А.О. Політичне виховання студентів: соціально-педагогічний аспект. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»: зб. наук. пр. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2019. Випуск 1 (44). – С.151- 155.
28. Рижанова А.О. Соціальне виховання у вітчизняній системі освіти інформаційної доби (аналіз основних законодавчих та нормативних актів). Вісник Харківської державної академії культури: зб. наук. праць. – Харків, 2007. Вип.21. – С.211-218.
29. Рижанова А.О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис.д-ра пед. наук: 13.00.05. «Соц. педагогіка»)/Харків. Держ. акад. культури. Харків, 2004. 456 с.
30. Рижанова А.О. Розвиток соціальної суб'єктності та принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності. Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Вип.48. – Харків: ХНПУ ім.Г.С.Сковороди, 2015. – С. 130-141.
31. Рижанова А.О. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства. Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Укр. інж.-пед. акад. — Харків, 2012. — Вип. 36. – С. 240–245.
32. Сталий розвиток як парадигма суспільного зростання XXI ст. // <http://www.geograf.com.ua/geoinfocentre/20-human-geography-ukraine-world/273>
33. Тадаєва А. В. Модель соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у ЗНЗ у сучасному інформаційному просторі. British Journal of Science, Education and Culture, 2014. No. 1. (5) (January-June). Volume V. "London University Press". London, 2014. – С. 24 – 30.
34. Тадаєва А.В. Розвиток соціальної компетентності молодших школярів засобами нових медіа. Обрії: наук.-пед. журн. Івано-Франківськ, 2015. №1(40). С.92-95.
35. Трансформація соціальної педагогіки та соціальної роботи в культурі інформаційного суспільства: колективна монографія (до 90-річчя ХДАК) / за наук. ред. проф. А.О.Рижанової. Харків: ХДАК, 2019, 208 с.
36. Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества [пер. с англ. Л.Сумм]. – Москва: Синдбад, 2016. – 520 с.
37. Харченко С.Я. Значення категорії «соціальність» в пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2012. №3. С.4-13.
38. Хендрик О. Ю. Соціально-педагогічні умови підвищення ефективності розвитку соціальності студентів-хореографів засобами хореографії. Вісн. Харк. держ. академії культури : зб. наук. пр. – Харків : ХДАК, 2013. – Вип. 41. – С. 277 – 285.
39. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – Москва: Прогресс, 1992. – 573 с.

PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION OF RURAL YOUTH IN THE CONCERN OF HISTORIOGRAPHY OF THE WESTERN REGION OF UKRAINE

Strazhnikova I.,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Bogdan Stuparyk Pedagogical Department and educational management,
State Pedagogical University «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», Ivano-Frankivsk,
Ukraine*

Kozhokar M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Physical Education,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,
Chernivtsi, Ukraine*

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ В РОЗРІЗІ ІСТОРІОГРАФІЇ ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ

Стражнікова І.В.,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, ПНУ імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, Україна

Кожокар М.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, Україна*

Abstract

In the article the authors consider various approaches of scientists to the analysis of problems of development of vocational education in the Western region of Ukraine in the context of its functioning in different historical periods. The study of problems and prospects for its development in the system of state personnel policy. The main problems of vocational education development in Ukraine and directions of its reform are identified, among which a special role is given to the practical orientation of higher education and its focus on the long-term needs of the labor market, employers and educational institutions for training, improving vocational education management in Ukraine.

Анотація

У статті автори розглядають різноманітні підходи науковців до аналізу проблем розвитку професійної освіти в Західному регіоні України в контексті її функціонування в різні історичні періоди. Вивченню проблем та перспектив її розвитку в системі державної кадрової політики. Визначено основні проблеми розвитку професійної освіти в Україні та напрями її реформування, серед яких особлива роль відводиться практичній спрямованості вищої освіти та її орієнтації на перспективні потреби ринку праці, роботодавців та навчальних закладів щодо підготовки фахівців, удосконаленню управління системою професійної освіти в Україні.

Keywords: Western region of Ukraine, vocational education, historiography, vocational schooling, achievements, labor training, schools of working youth.

Ключові слова: Західний регіон України, професійна освіта, історіографія, фахове шкільництво, доробок, трудова підготовка, школи працюючої молоді.

Чи не найбільш складним, багатшаровим, мілким компонентом системи освіти є професійна. Масив наукової літератури з історії її розвитку, зокрема в західноукраїнському регіоні відображає множинність внутрішньої структури професійної освіти як системного об'єкта, що охоплює різні предметні галузі трудової діяльності та професійного розвитку на всіх етапах життєдіяльності особи. Кожен елемент професійної освіти являє собою окрему складну підсистему надання освітніх послуг. Зважаючи на такі обставини, оптимальним вважаємо підхід, що передбачає почерговий аналіз радянської та сучасної історіографії розвитку про-

фесійно-технічної, вищої, педагогічної освіти, професійної перепідготовки та інших аспектів, пов'язаних з цим явищем.

Так, активно вивчалася підготовка робітничих кадрів за доби соціалістичних перетворень, що знайшло відображення у роботах історико-педагогічного спрямування О. Бамбасьорової, В. Баранова, А. Веселова, С. Клапчука, М. Пузанова, Г. Терещенка та ін. Цей доробок свідчить, що дана проблема почала предметно розроблятися лише у 1970-х рр., тож він виявився чи не найбільш ідейно пронизаним, позаяк науковці невідступно слідували компартійній доктрині й обґрунтовували відповідним статистичним матеріалом.

У концентрованому вигляді такі рефлексії відображає дисертація М. Яценка [12]. Автор у викривленому світлі показує стан фахового шкільництва на Буковині, в Галичині, Закарпатті у першій третині ХХ ст.: применшує кількість державних закладів, де навчали робітничих спеціальностей; критикує їх за «недоступність» для дітей трудящих, а про приватні заклади і курси такого типу взагалі не згадує.

Особливості розвитку профтехосвіти у західноукраїнському регіоні знайшли відображення у праці Н. Ничкало [4], яка представила її поступ за доби «завершення будівництва соціалізму» та «будівництва комунізму». Автор відстежила зміни у реформуванні й нарощуванні матеріально-технічної бази системи профтехосвіти регіону, показала динаміку розширення структури і зміну пріоритетів діяльності навчальних закладів.

Окремо відзначимо мемуарно-дослідну роботу О. Степанів «Трудові резерви Львівщини» [8]. Автор з позицій позитивістської історіографії показав відкриття перших повоєнних ремісничих училищ, виробничу діяльність її вихованців для потреб фронту, формування системи трудових резервів у вигляді мобілізації, коли навіть підлітків 12-14 років силоміць змушували вступати до її закладів.

По-своєму унікальним є доробок Б. Ступарика, що в різних ракурсах розкриває поступ професійно-технічної освіти на Прикарпатті від детального аналізу організації освітнього процесу в Івано-Франківському ПТУ № 3 до розвитку цієї освітньої сфери в Україні [11, с. 76-133]; з'ясовує її розвиток на Прикарпатті та в інших областях Західного регіону за роки радянської влади через призму власного досвіду; один з перших досліджує на початку 1990-х рр. розгортання фахової освіти в регіоні з кінця ХІХ ст., коли вона почала кристалізуватися як окремий освітній напрям [10].

Порівняно з іншими галузями, найменш дослідженим в радянській історіографії залишився розвиток середньої спеціальної освіти в західноукраїнському регіоні. Навіть у спеціальних дослідженнях її поступ розглядався в одній площині з вищою освітою, тож її загальний образ (структура, кількість закладів тощо) залишився доволі розмитим.

Фахівців давно непокоїть помітне відставання української молоді за рівнем професійної і кваліфікаційної підготовки. Відсутність належної системи матеріального стимулювання, несприятливі умови

трудової діяльності і значний відсоток важкої фізичної праці деформують систему професійної орієнтації. Складність не тільки в тому, що продуктивна праця у сфері виробництва нашої держави поступово втрачає пріоритетність серед молодих людей, а й в інерційності економічних процесів, які потребуватимуть корекції упродовж десятиріччів років.

Сучасна вітчизняна історіографія розвитку професійно-технічної освіти у Західному регіоні України деякою мірою є «дзеркальною протилежністю» радянській: головна увага спрямована на вивчення її становлення у 1920/30-х рр., тоді як друга половина ХХ ст. висвітлюється переважно у загальному контексті освітніх процесів. За відсутності спеціального комплексного дослідження проблема вивчається переважно за окремими регіонами (областями). Це знайшло відображення у розділах монографій чи публікаціях про становлення фахового шкільництва на Буковині, Волині, в Галичині, на Закарпатті.

Так, у другій половині ХХ ст. деякі організації не проявили наполегливості в розширенні мережі, зокрема вечірніх шкіл, тому народногосподарський план по контингенту шкіл сільської молоді був виконаний в 1958/59 н.р. в цілому по західних областях лише на 91%, в тому числі у Волинській області на 85,5%, в Івано-Франківській – на 87,7%. Вечірні школи погано були забезпечені вчителями більшість з них працювало тут за сумісництвом. У діяльності вечірніх шкіл негативно позначалося і те, що більше 70% з них не мали своїх приміщень, навчальних кабінетів, наочних посібників, і проводили заняття на базі загальноосвітніх масових шкіл. Керівники, партійні і комсомольські організації деяких радгоспів і колгоспів не виявляли належної турботи про забезпечення нормальних умов для навчання молоді. В результаті цього, а також низький рівень освітньої роботи в школах сільської молоді, середня успішність в 1958-1959 н.р. становила всього лише 70,1%. Мали місце плінність і відсів учнів: у 1958-1959 н.р. кількість учнів скоротилася в Волинській області на 28%, в Рівненській – на 28,7%, Чернівецькій – на 27,6%, Івано-Франківській – на 20,7% [1, с.127].

У Львівській області в 1960/61 н.р. працювало 301 школа і окремі класи сільської молоді, 3 заочних школи. У них навчалася 10,9 тис.осіб, замість 5,1 тис.осіб в 1959 році. 5 шкіл сільської молоді розпочали навчання у власних приміщеннях [1, с.130].

Таблиця 1

Виконання народогосподарського плану по контингентам шкіл робітничої і сільської молоді в заочних середніх школах в 1960 р

№п/п	Області	План прийняття учнів	Виконано	% виконання
1.	Волинська	8400	9336	111,1
2.	Львівська	23400	27061	112,0
3.	Рівненська	7400	9458	127,8
4.	Івано-Франківська	7300	8832	121,0
5.	Тернопільська	7250	7778	107,2
6.	Чернівецька	11100	16114	145,2
7.	Закарпатська	70000	7699	110,0

[1, с.130].

Успіхи, досягнуті вечірніми школами, стали великим кроком у боротьбі за впровадження їх в основні початкові заклади з підвищення загальноосвітнього рівня сільської молоді (Таблиця 2).

Таблиця 2

Розвиток вечірніх (змінних) і заочних шкіл сільської молоді західних областей УРСР

	Навчальний рік							
	1959-1960		1960-1961		1961-1962		1962-1963	
	Шкіл/класів	Учнів / тис.	Шкіл/класів	Учнів/ тис.	Шкіл/класів	Учнів / тис.	Шкіл/класів	Учнів / тис.
Вечірні школи	1238	22,6	1624	50,2	2085	76,8	2226	90,8
Заочні школи	9	4,9	18	10,2	55	28,8	71	63,6
Всього	1247	27,5	1642	60,4	2140	105,6	2297	154,4

[1, с.138].

У систему вечірнього заочного навчання були внесені істотні зміни, спрямовані на її вдосконалення: з 1962-1963 н.р. була введена семестрова структура, встановлена залікова система обліку знань учнів, прийом в школи здійснювався двічі на рік (літо і взимку); значно розширилася мережа класів зі скороченим терміном навчання за курс восьмирічки, а також заочних шкіл і відділень, особливо

в сільській місцевості; певна частина молоді здобула освіту шляхом екстернату [1, с.142]. У наступному навчальному році у вечірніх школах працюючої молоді навчалось 23,5 тисячі юнаків і дівчат, проти 8,2 тис. у 1959-1960 н.р. Про зменшення відсіву учнів в навчальних комбінатах, зокрема Чернівецької області в 1963-1964 н.р. свідчать дані таблиці 3.

Таблиця 3

Показники відсіву учнів в навчальних комбінатах в Чернівецькій області (1963-1964 н. р.)

Райони	Школи сільської молоді		Начальні комбінати	
	Вибуло учнів	% відсіву	Вибуло учнів	% відсіву
Вижницький	65	10,0	7	3,6
Глибоцький	187	11,5	64	6,4
Кельменецький	323	14,3	117	12,7
Кицманський	232	9,4	18	2,7
Новоселецький	289	10,2	15	1,3
Староженецький	158	12,0	36	4,6

З таблиці видно, що відсів учнів шкіл сільської молоді в області склав 10,2%, а навчальних комбінатів – 5,2%, тобто зменшився майже в два рази [1, с.146].

Так, в Великокучурівському навчальному комбінаті, крім вечірньої школи сільської молоді, де навчалось 248 осіб, отримали знання 54 заочника загальноосвітніх шкіл, технікумів і група екстернів в 15 чоловік; працювала група з підготовки до вузів і технікуми; придбала спеціальність шофера – 4 чол., тракториста-машиніста – 18 чол., будівельника – 15 чол.; підвищили кваліфікацію 24 шофера, 30 трактористів. Крім цього при комбінаті працював університет здоров'я (108 чол.), клуб цікавих зустрічей (140 чол.), атеїстичний гурток (20 чол.),

ансамбль пісні і танцю (32 чол.). А ось на базі агрохімічної лабораторії колгоспу працював університет передового досвіду і курси хімічного всеобучу, в яких налічувалося 140 чоловік. Всього в навчальних комбінатах Чернівецької області придбали нову спеціальність близько 2 тисяч осіб і підвищили професійний рівень понад 2 тисяч юнаків і дівчат [1, с.147].

Органічне поєднання з виробництвом викликало в учнів великий інтерес до оволодіння знаннями, що сприяло більш глибокому засвоєнню програмного матеріалу. Так, у 1963-1964 н.р. успішність і якість знань учнів навчальних комбінатів виявилися вищими в порівнянні зі школами сільської молоді.

Таблиця 4

Показники успішності та якості знань учнів навчальних комбінатів (1963-1964 н.р.)

Тип НЗ	Загальна успішність (%)	Якість (%)
Школи сільської молоді	91	13
Навчальні комбінати	93,3	18,3

[1, с.148].

Можливість широкого вибору форм навчання і підвищення професійно-технічного рівня без відриву від виробництва викликали великий інтерес з боку молоді до навчання. Навчальні комбінати вели значну виховну та культурно-масову роботу, систематично читались лекції і доповіді на різні теми;

спільно з Будинками культури і сільськими клубами влаштовували вечори художньої самодіяльності, диспути, читацькі конференції тощо.

В основу організації навчальних комбінатів була покладена ідея не тільки зосередження в єдиному центрі всіх форм освіти молоді, а й згуртування сільської інтелігенції, керівників організацій,

колгоспів, радгоспів задля проведення освітньої роботи. Таким чином комбінати не тільки готували механізаторів і фахівців інших масових професій на більш високій загальноосвітній і політехнічній основі, не тільки сприяли підвищенню знань, впровадження передових методів праці, а й готували до вступу в сільськогосподарські професійні та вищі ЗО. Так молодь отримувала кваліфікацію без відриву від виробництва, що відповідало його інтересам практичної діяльності.

Водночас напрацьовано певний алгоритм висвітлення даної проблеми. Науковці аналізують розвиток фахової освіти за формою власності (державні, приватні, крайові), за типами навчальних закладів і відомчою приналежністю (промислові, фахові, торговельні, рільничі), за рівнем підготовки кадрів (вищі, середні, нижчі) тощо. Чітко окреслюється специфіка структурно-територіальної мережі фахових шкіл, зокрема у Галичині (розташовані у повітових містах, центральні заклади мали місцеві філіали, при яких діяли фахові курси) та в інших регіонах. Утім існуючий доробок недостатньо відображає тенденції розвитку фахового шкільництва у масштабі західноукраїнського регіону за до- радянського періоду, а також проблеми формування їх викладацького корпусу тощо.

Натомість активізувалося вивчення діяльності окремих діячів з розбудови фахової освіти в регіоні. Цю тенденцію ілюструють праці З. Гіптерс, Г. Дегтярьова, І. Курляк [2], О. Ковальчук [3] про Д. Коренця – громадського та кооперативного діяча, педагога, який відіграв визначну роль в організації фахового шкільництва у Галичині наприкінці XIX – першій половині XX ст., у розвитку теорії й практики навчання і виховання майбутніх фахівців.

За відсутності синтезованих студій з історії професійно-технічної освіти у західноукраїнському регіоні маємо окремі узагальнюючі та регіональні дослідження, де дана проблема висвітлюється в історичній ретроспективі (наскрізно). Передусім відзначимо фундаментальне видання «Профтехосвіта України XX ст.» [7], де у вигляді окремих нарисів розкривається її розвиток за областями. Вони відрізняються один від одного у структурно-змістовому відношенні [9, с. 151-152]. Визнаючи, що дане видання становить істотний крок уперед в напрямі систематизації знань про розвиток профтехосвіти в Україні, у змістовому відношенні воно більшою мірою відповідає характеру загальноісторичних, аніж історико-педагогічних студій. Це актуалізує потребу підготовки комплексного педагогічного дослідження про становлення і розвиток цієї галузі освіти в Західному регіоні.

Певні передумови для цього створюють дослідження, що висвітлюють її історичний поступ на рівні окремих областей. В якості прикладів відзначимо розділ узагальнюючої праці з історії освіти на Закарпатті [5], де показані чинники та структурно-територіальна мережа розвитку профтехосвіти у XX ст., але відсутня характеристика її дидактичної складової. Хоча праця «Професійно-технічна освіта Львівської області в 1990-1997 рр.» [6] не відпові-

дає канонам академічних студій, вона детально відображає процеси трансформації цієї освітньої галузі з радянської волюнтаристсько-адміністративної в національно-зорієнтовану демократичну за формою і змістом модель. Дана книга дозволяє говорити про вичерпну реконструкцію її реформування у межах регіону за вказаних років.

Отже, виявлено низку причин, які гальмували розвиток технічної творчості саме сільських учнів: недостатня кількість кваліфікованих учителів, відповідного устаткування та посібників; відсутність приміщень для навчальних майстерень; переповненість класів; виконання завдань з трудового навчання в домашніх умовах, що унеможливило контроль за процесом самостійного виготовлення виробів дітьми.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Вязовецкий В.М. Воспитательная работа партийных организаций западных областей Украины среди сельской молодежи в период развернутого строительства коммунизма (1959-1963 гг.): дис...к.и.н. Киев, 1965. 180 с.
2. Гіптерс З. В., Дегтярьова Г. С., Курляк І. С. Денис Коренець - розвиток фахового шкільництва (кінець XIX - початок XX століття). *Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах*: наук.-метод. зб. Харків, 1996. С. 181-183.
3. Ковальчук О. Б. Освітня діяльність і педагогічні погляди Дениса Коренця в контексті розвитку українського кооперативного шкільництва у Галичині (кінець XIX – перша половина XX ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Львів, 2000. 268 с.
4. Ничкало Н. Г. Професійно-технічна освіта. *Розквіт народної освіти в західних областях України* / за заг. ред. Тимохіна Б. Київ: Радянська школа, 1979. С. 135-159.
5. Освіта Закарпаття: монографія / В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М. І. Талапканіч. Ужгород: Карпати, 2009. 464 с.
6. Професійно-технічна освіта Львівської області в 1990-1997 рр. Львів, 1997. 157 с.
7. Профтехосвіта України XX століття / за ред. Н.Ничкало, С. Гончаренко, Р. Гуркевич, Т. Десятов. Київ, 2004. 874 с.
8. Степанів О. Трудові резерви Львівщини. Львів: Вільна Україна, 1947. 46 с.
9. Стражнікова І. В. Розвиток педагогічної науки в дослідженнях Західного регіону України другої половини XX – початку XXI століття: історіографічний контекст: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 616 с.
10. Ступарик Б. З історії розвитку гімназійної освіти. *Український освітній журнал*. Львів, 1994. № 1. С. 56-67.
11. Ступарик Б. З порога вічності: автобіографічна сповідь. Івано-Франківськ: Нова зоря, 2005. 208 с.
12. Яценко Н. А. Развитие профессионально-технического образования в западных областях УССР (1944-1969 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Одесса, 1973. 21 с.

PHILOLOGICAL SCIENCES

RUSSIAN IMPERSONAL SENTENCES AND THEIR TRANSLATION INTO INDONESIA LANGUAGE

Susi M.,

*Lecturer of Russian Department
Padjadjaran University Bandung, Indonesia*

Anggraeni Purnama D.,

*Lecturer of Russian Department
Padjadjaran University Bandung, Indonesia*

Nany I.

*Lecturer of French Department
Padjadjaran University Bandung, Indonesia*

БЕЗЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ПЕРЕВОДЫ НА ИНДОНЕЗИЙСКИЙ ЯЗЫК

Суси М.,

*Преподаватель кафедры русского языка
Университета «Паджаджаран» г. Бандунг, Индонезия*

Ангграени Пурнама Д.,

*Преподаватель кафедры русского языка
Университета «Паджаджаран» г. Бандунг, Индонезия*

Нани И.

*Преподаватель кафедры французского языка
Университета «Паджаджаран» г. Бандунг, Индонезия*

Abstract

Impersonal sentences is a special type of a sentence in Russian Language. This sentence has a predicate which is expressed in many kinds of the word-classes, such as impersonal verb, a personal verb in an impersonal meaning, short passive participles, predicative adverbs, or categories of state, and negative words. These of impersonal sentences if translated into Indonesian language will always be followed by the sentence subject.

The sentences structure in Indonesian language do not have any type of impersonal sentences as Russian do. Therefore, the translation process from Russian sentences into Indonesian sentences are conformed to the Indonesia structure rules. So that, the meaning of the sentences will be understood by the Indonesian people.

Аннотация

Безличные предложения представляют собой специфический тип предложения русского языка. Их сказуемые выражаются разными частями речи. Эти части речи - безличный глагол, личный глагол в безличном значении, краткие страдательные причастия, предикативные наречия или категории состояния, и отрицательные слова. В этих предложениях, имеющих такие сказуемые переводятся на индонезийский язык всегда должны присутствовать подлежащие предложения.

Индонезийский язык не имеет типов безличных предложений с такими чертами. Поэтому переводы этих предложений осуществляются путем в соответствии с правилами в индонезийском языке, чтобы значения этих предложений могли понять носителями языка индонезийского языка, которые не понимают русский язык.

Keywords: Impersonal sentences, translate, Indonesian language, sentence subject.

Ключевые слова: Безличные предложение, переводы, индонезийский язык, подлежащие предложения.

1. Введение

Русский язык обладает развитой грамматической системой. Многие элементы этой системы не имеют параллелей в других языках, в том числе и в индонезийском. В русском языке имеется развитая система словоизменения. Русские имена существительные, местоимения, прилагательные и числительные изменяются по родам, числам и падежам. Глаголы в русском языке имеют формы спряжения, времени и вида. В индонезийском языке таких

форм у глагола и существительные, местоимения, прилагательные и числительные нет. В классе имен существительных имеются формы, выражающие значение множественности, но не путем изменения окончания слова, как это происходит в русском языке, а путем повтора исходной единицы языка. Например:

- *Taman yang indah* - красивый сад; *baju yang indah* красивая одежда – *Taman, baju* (существительные), *indah* (прилагательное)

• *Itu bukunya* – это его (ее) книга; *di lemari ada tiga buku* – в шкафу стоят три книги -- *itu* (указательное местоимение) *buku* (существительное), *-nya* (притяжательное местоимение)

• *Mereka melihat Nina* – Они видят Нину; *Nina melihat mereka* – Нина видит их

• *Negara* – страна; *negara-negara* – страны; *negara berkembang* – развитие страны

Из приведенного выше примера становится очевидным, что в индонезийском языке нет согласования существительных с прилагательными и числительными и не изменяется глагола для местоимения *я* и *он/она, ты, они, вы, мы* одиноково глагола *melihat*, притяжательное местоимение *-nya* к кому относится либо к местоимению *она* либо *он*, выражение значения множественности в индонезийском языке происходит путем полного повторения слова. Другое различие заключается в том, что прилагательное в русском языке согласуется с именем существительным по числу, в индонезийском языке подобное согласование отсутствует, причем прилагательное в качестве определения всегда занимает позицию после определяемого слова.

Русский язык для индонезийцев является трудным для изучения языком, поскольку существуют большие различия в грамматических системах этих языков. Несмотря на сложность грамматической системы русского языка, в языке в то же время существуют четкие правила образования той или иной формы, что значительно облегчает его изучение.

В синтаксисе русского языка имеется много специфических черт. К специфике синтаксиса русского языка следует относить также и безличные предложения (БП). Почему БП представляют собой специфический тип предложения? Во-первых, так как в таких предложениях отсутствует подлежащее, обозначающее субъекта действия, во-вторых, синтаксически эти предложения являются активными и обладают семантическим субъектом, обозначенным существительным в косвенном падеже. Во-третьих когнитивные аспекты культуры в связи с когнитивными аспектами языка. Язык отражает культуру. Поэтому индонезийцы, изучающие русский язык в Индонезии, испытывают большие трудности в освоении БП русского языка и ошибки и трудно найти их эквиваленты на индонезийском языке потому что у индонезийцев нет таких видов предложения и самый главный у них разные культуры, мнения, и образа жизни с русскими. И Безличные предложения является типичными русскими предложениями и они отражают разные картины мира обоих народов.

2. Безличное предложение

По мнению Валгины: семантической основой безличные предложения является отсутствие именно активного деятеля (носителя признака), так как указание на деятеля (носителя признака) в предложении все-таки может быть, однако в такой форме, которая не допускает грамматического подлежащего. Ср. Примеры: *Я пою легко* – *мне поется легко*. В безличном предложении *Мне поется легко*

есть указание на действующее лицо (*мне*), однако форма глагола-сказуемого не допускает именительного падежа, его нельзя установить и по связи с другим словами, и действие представляется как протекающих независимо от жегателя. (1990: 172)

Безличные предложения относятся к односоставным предложениям. Но отличаются от других типов односоставных предложений таких, как неопределённо-личные предложения, обобщённо-личные, определённо-личные предложения, в которых предикат выражен спрягаемой формой глагола, семантически указывающей на активного деятеля, производящего действие, хотя и не выраженного лексически. Иными словами, безличные предложения указывают на то, что в обозначаемых ими предложениях не выражено лицо (Кленина, 1989: 164-165).

Структуры безличного предложения выделяются пять видов средств выражения главного члена: 1). Безличные глаголы; 2). Личные глаголы в безличном значении; 3). Краткие страдательные причастия в форме среднего рода или предикативные причастия; 4). Предикативные наречия или категория состояния (как Скобликова называет его); 5). Отрицательные слова. (Кленина, 1989: 165, Скобликова, 2006:127).

Общее значение безличных предложений данного типа определяет значением безличного глагола. Они могут обозначать состояние природы, окружающей среды: *Уже смеркало и похолодало*.

Значение безличных предложений, главный член которых выражен личными глаголами в безличном значении, они могут обозначать состояние природы, окружающей среды, стихийные явления: *Снег подал реже, чуть поветело*; психическое и физическое состояние живых существ: *В голове до тех пор стучит*.

Главный член безличного предложения может быть выражен кратким страдательным причастием в форме среднего рода с суффиксом *-н-*, *-ен-* или *-т-*: *Уж послано в погоню*. Эта форма передаётся значение состояния как результата совершённого действия.

Главный член безличного предложения может быть выражен предикативным наречием или категорией состояния имеющимися значениями разных состояний и отношений носителя признака: *Мне жалько, в комнате становится тихо*.

Значение безличных предложений с главным членом, который выражается отрицательными словами – отрицание наличия или существования чего-то, отсутствие лица или предмета (явления): у меня нет такого желания; *Его не было в институте*. (Валгина, 1989: 173-177, Кленина, 1989: 184-193).

3. Теория перевода

Перевод – это многоплановое явление, отдельные аспекты которого могут быть предметом исследования различных наук. В рамках переводоведения изучаются психологические, литературоведческие, этнографические и другие стороны переводческой деятельности, а также их история. Ведущее место занимает лингвистическое перево-

доведение или лингвистика перевода, которое изучает перевод как лингвистическое явление. Теоретическая часть лингвистического перевода составляет три бесконечные теоретические концепции:

1. **Общая теория перевода** – раздел лингвистической теории перевода, изучающей наиболее общие лингвистические закономерности перевода, независимо от особенностей конкретной пары языков, способа процесса перевода и индивидуальных особенностей конкретного процесса перевода.

2. **Частная теория перевода** – изучает лингвистические аспекты перевода для конкретной языковой пары.

3. **Специальная теория перевода** – раскрывает особенности процесса переводов текстов различных типов и жанров, а также влияние на характер этого процесса речевых форм и условий. Таким образом, частная и специальная теория перевода конкретизирует положения общей теории перевода. (<http://tpat.m/tipy.html>.)

4. **Дословный перевод** – способ перевода, при котором синтаксическая структура оригинала преобразуется в аналогичную структуру на языке перевода. Этот тип нулевой трансформации применяется тогда, когда в двух языках существуют параллельные синтаксические структуры. (<http://tpat.m/tipy.html>.) Однако применение синтаксического уподобления часто сопровождается некоторыми изменениями в предложении, т.е. опускаются артикли, глаголы – связки, иногда меняется морфология в словах. Все это привело к созданию такой теории как «теория непереводимости», которая говорит том, что полностью эквивалентный перевод невозможен ввиду того, что языки полностью структурно не совпадают. Пример: *Saya akan selalu mengingat kata-katanya.* – Я всегда буду помнить его слова. Но это предложение можно переделать так, что на русский его дословно не переведешь.

5. **Членение предложения** – способ перевода, при котором синтаксическая структура предложения в оригинале преобразуется в две или более предикативные структуры.

6. **Объединение предложения** – обратная операция по сравнению с членением предложения, когда из нескольких простых образуется одно сложное: *Hal itu sudah lama. Tampaknya terjadi 50 tahun yang lalu.* – Это было так давно, что казалось, прошло полвека.

7. **Грамматические замены** – способ перевода, при котором грамматические единицы в оригинале преобразуются в другие единицы с иными грамматическими значениями. Замене может подвергаться единица любого уровня: часть речи, словоформа, любой член предложения и даже предложения любого типа.

4. Безличные предложения в русском языке и их переводы на индонезийский язык

Ключевыми лингвоспецифичными концептами русского языка, по Вежицкой, являются эмоциональность, иррациональность, неагентивность, любовь к морали (Вежицкая, 1997: 33). Эти семантические характеристики, образующие смысловой универсум русского языка, передаются в русском языке определенными языковыми средствами, в частности, они отражены в системе русских безлич-

ных предложений. Кроме того, надо понимать структуру безличных предложений, чтобы мы могли понимать точно и могут правильно переводить на индонезийский язык, хотя в индонезийском языке не существует такой вид предложения. Следующее мы рассмотрим переводы русских безличных предложений на индонезийский язык:

а). Сказуемое безличного предложения выражается безличным глаголом

1a. За окном <u>светло</u> P	Di luar (<u>hari</u>) masih <u>terang</u> . S P Adj.
1b. На улице <u>подмораживает</u> P	Di jalan <u>cuaca membeku</u> S P V
1c. У нас здесь <u>похолодало</u> P	<u>Kami</u> di sini sudah <u>kedinginan</u> S P V
1d. Через неделю <u>будет светать</u> уже P часа в четыре	Seminggu kemudian <u>cuaca</u> S <u>akan terang</u> kira-kira jam empat P Adj.

Из четырех примеров выше видно, что эти предложения переводят на индонезийский язык становятся предложениями, имеющимися подлежащие (*hari* 'день', *cuaca* 'погода', *kami* 'мы', *cuaca* 'погода'). Существуют некоторые замены при переводах. Замены могут подвергаться части речи, словоформы, члена предложения и типа предложения. Замена в уровне части речи например: *будет светать* (глагол будущего времени) становится наречием *terang*.

б). Сказуемое безличного предложения выражается личным глаголом в безличного значения

2a. Нам <u>пришлось остановиться</u> P	<u>Kami harus berhenti</u> S P V
2b. Хорошо нам с тобой <u>живется</u> P	<u>Kami hidup</u> dengan enak S P V
2c. Не <u>убило</u> меня громом. ; P	<u>Saya tidak dikejutkan</u> oleh halilintar S P V pasif
2d. Ветром <u>повалило</u> дерево P	Angin <u>merobohkan</u> pohon S P V
2e. мне <u>спать не хочется</u> P	'(Entah karena sebab apa) <u>saya tidak ingin tidur</u> ' S P V
2f. Мне страшно <u>хотелось бить</u> , ... P	(Entah mengapa) <u>saya sangat ingin membunuhnya</u> ; S P V
2g. ...и мне <u>хотелось</u> еще что-нибудь P <u>сделать</u> необыкновенное,	(entah mengapa) <u>saya masih ingin melakukan</u> sesuatu yang luar biasa S P V

Главные члены безличных предложений выражены личными глаголами в безличного значения переводятся на индонезийский язык предложениями, имеющимися подлежащими (surat 'письмо', kami 'мы', saya 'я', angin 'вечер', saya 'я'. Предложение: *Хорошо нам с тобой живется*, на индонезийском языке *нам с тобой* переводится *kami* 'мы', слова *с тобой* не переводится потому что в местоимении *kami* 'мы' включает слово *с тобой*. Примеры (2b, 2e, 2f и 2g), в их переводах на индонезийский язык дополняются фразами *entah karena sebab apa* и *entah mengapa* (нет причины), если этих фраз нет, то предложения *мне спать не хочется*; *Мне страшно хотелось бить* – и *мне хотелось еще что-нибудь сделать необыкновенное* звучат одиноково в индонезийском языке.

с). Сказуемое безличного предложения выражается кратким страдательным причастия в форме среднего рода или предикативным причастием

3а. Все, что можно было сказать о жизни, ожидавшей нас, устройстве, планах, <u>было сказано</u> , а дальше что?	Semua, apa yang dapat dikatakan tentang hidup, telah menunggu kita, buatlah rencana, <u>telah dikatakan</u> selanjutnya apa?
P	P V

В индонезийском языке не имеется форма причастия. Страдательное причастие *было сказано* переводится пассивной конструкции *telah dikatakan*, который выражается пассивным глаголом *dikatakan*.

д). Сказуемое безличного предложения выражается предикативным наречием или категорией состояния

4а. Вам... смешно и весело	<u>Anda tertawa dan gembira</u>
P	S P Adj P Adj
4b. Мне неприятно;	<u>Saya merasa tidak enak;</u>
P	S P Adv
4с. Прохвосту стало совестно	<u>Pecundang itu mulai merasa malu</u>
P	S P Adv.
4d. Как вы делаете, чтобы вам не было скучно?	Bagaimana Anda melakukannya, agar <u>Anda tidak merasa bosan?</u>
P	S P Adv
4е. Как вы делаете, чтобы вам было весело?	Bagaimana Anda melakukannya, agar <u>Anda tetap merasa senang?</u>
P	S P Adv
4f. Ему было завидно - Он завидовал	<u>Dia merasa iri hati</u> – Dia merasa iri hati
P	S P
4g. Ему было скучно - Он скучал.	<u>Dia merasa sepi.</u> Dia merasa sepi
P	S P Adv. S P Adv.
4h....что ее надо было рассказать	... bahwa <u>dia harus menceriterakannya</u>
P	S P V

шепотом	dengan berbisik
4и.и мне трудно было расслышать, а интересно было	Dan <u>saya sulit untuk mendengar,</u> S Adv P V tapi saya tertarik...
4j.- за этим смотреть надо	...untuk <u>hal ini harus diteliti</u> S P V pasif
4к.- Да, если вам не тяжело	-Ya jika <u>Anda tidak merasa susah</u> S P Adv
4l.то надо рассказывать все с начала	... maka <u>harus diceriterakan</u> semua P V pasif dari awal.
4м.В полусвете зари мне совсем уже не видно его было.	Dalam cahaya yang remang-remang, <u>saya sama sekali tidak dapat melihatnya</u> S P V

Главные члены безличных предложений выражены предикативным наречием или категорией состояния переводятся на индонезийский язык предложениями, имеющимися подлежащими.

е). Сказуемое безличного предложения выражается отрицательными словами

5а.Но игра долго не ладилась, не было тех нот...	Tapi untuk bermain terus tidak dapat, karena <u>tidak ada</u> not
P	P
5b. Правильной, твердой семейной жизни не было	Betul, <u>hidup</u> sulit berkeluarga <u>tidak ada</u> S P
5с.В старину этого не было	Di zaman dulu <u>hal itu tidak ada</u> S P
5d...как будто их не было...	... seolah-olah <u>mereka tidak ada...</u> S P
5е.В темноте мне не видно было его лицо	Dalam kegelapan <u>saya tidak bisa melihat</u> S P wajahnya.
5f. Чай был страшно крепкий, не было воды, чтобы его разбавить	Tehnya sangat kental dan <u>air putih</u> S untuk mencampurnya <u>tidak ada</u> P

5. Заключение

Из примеров выше видно, что большинство русских безличных предложений переводится на индонезийский язык предложениями с подлежащими. И также видно, что существуют замены тип предложений (односоставные двухсоставными и действительные конструкции пассивными), части речи (глаголы наречиями):

- **Замена числа:** в индонезийский язык существуют случаи только множественного числа

или только единственного числа существительных, а при переводе на русский язык – наоборот. Пример: *не было tex not - tidak ada not* (единственное число); - *за этими смотреть надо - untuk hal ini* (единственное число) *harus diteliti*

• **Замена части речи:** распространенный вид грамматической замены. В индонезийский-русских переводах наиболее характерны замены существительного глаголом и прилагательного существительным. Пример: – *вам смешно и весело* (предикативные неречия) – *Anda tertawa dan gembira* (прилагательные).

• **Замена членов предложений:** переводится перестройкой всей синтаксической структуры. Пример: *Чай был страшно крепкий, не было воды, чтобы его разбавить* (сложноподчинённое предложение) – *Tehnya sangat kental dan air putih untuk mencampurnya tidak ada* (сложносочинённое предложение).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Alwi Hasan., Dardiwidjojo Soenjono, Lapoliwa Hasan. Tata bahasa baku bahasa Indonesia 'Грамматика индонезийского языка'. Jakarta. 2003

2. Белошапкова. В.А. Современный русский язык. М. 1989

3. Валгина. Н.С. Синтаксис современный русский язык. М.1990

4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. - М., 2001. - С.55.

5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. - М., 1997. - С.33.

6. Соколова.Т.В. Современные проблемы русского языка. Синтаксис. М. 2006

7. Cowper. E. A. A Concise Introduction to Syntactic theory. The Government Binding Approach. Chicago. 1992

8. Catford. J.C. A linguistic theory of translation. London. 1969

9. Кленина.А.В. Простые предложения в русском языке. М.1989

10. Кустова Г.И., Мишина К.И. Синтаксис современный русский язык. М. 2007

11. Лекант. П.А. Современный русский язык. М. 2002

12. Скобликова. Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. М.2006

13. Solohen Moentaha. Bahasa dan Terjemahan 'Язык и перевод'. Jakarta.2006

THE MOTIVE OF LOVE IN THE STORY OF PAVEL SANAEV "BURY ME BEHIND THE BASEBOARD"

Vasilevich E.

PhD,

the Philology Institute of the

Kyiv National Taras Shevchenko University

orcid.org:0000-0003-0877-007X

МОТИВ ЛЮБВИ В ПОВЕСТИ ПАВЛА САНАЕВА "ПОХОРОНИТЕ МЕНЯ ЗА ПЛИНТУСОМ"

Василевич Е.

к.филол.н.,

Институт филологии

Киевского национального университета

имени Тараса Шевченко

orcid.org:0000-0003-0877-007X

Abstract

The article is devoted to the allocation of the motive of love in the novel, the methods of modeling of the motive of love, as well as the artistic task solved by the author in the novel with the help of this motive is considered.

Аннотация

Статья посвящена выделению мотива любви в повести, рассматриваются приемы моделирования мотива любви, а также художественная задача, решаемая автором в произведении при помощи данного мотива.

Keywords: "new wave", literary generation, world picture, transitional thinking, literary character.

Ключевые слова: "новая волна", литературное поколение, картина мира, переходное мышление, литературный герой.

К дебютной повести Павла Санаева "Похороните меня за плинтусом" сразу было приковано пристальное внимание критиков и литературоведов. История про слабого и больного мальчика, живущего у бабушки, отнявшей его у дочери, по-

вторно вышедшей замуж, и завершающаяся трагически - смертью старухи вызвала противоречивые отзывы у критики, но в основном обращалось внимание на нагнетяющийся и варьирующийся ужас повседневности. В чем виделось продолжение тради-

ции прозы и драматургии «новой волны». Действительно, повесть имеет связи с близкой писателю по времени традицией, которую он осваивает, но уже и видоизменяет. В этом отношении повесть вписывается в широкий ряд произведений 1990–2000-х годов, в которых традиция «новой волны» критически перерабатывается, чему посвящены работы А.Мережинской [1], Н. Лейдермана и М.Липовецкого [2], М. Громовой [3], Г. Нефагиной [4] и других.

При этом делался акцент, что в отличие от произведений «натуральной» ветви прозы «новой волны», при описании повседневности акцент сделан не на угнетающий быт, безденежье, тесноту жизненного пространства, а на психологию героев, часто на деформацию характеров и на подтекст поступков, вскрывающий серьезную экзистенциальную проблематику. Подобный переход из узко социальной, бытовой сферы в философский дискурс уже был намечен в единичных ярких произведениях «новой волны», которые, фактически, указали вектор развития, воспринятый и молодым поколением писателей [1].

Были установлены связи повести с прозой и драматургией «новой волны», которая проявляется в погруженность в повседневность, длящийся и варьирующийся бытовой ужас. Главным сдвигом на пути преодоления опыта прозы «новой волны» является отказ Павла Санаева от нагнетания ужасного, односторонних интерпретаций реальности. Ужас повседневности в произведении уравнивается и нейтрализуется позитивными началами [5].

Целью исследования считаем доказательство существования в произведении мотива любви и выделение конкретных приемов его моделирования.

Мотив любви в повести проявляется открыто, явственно звучит в авторецепции героев, в своего рода исповедях, либо обращенных к слушателям (например, бабушка адресуется к внуку, дочери, вопиет к Богу с мольбой о помощи Сашеньке; дедушка раскрывает свое истинное теплое отношение к жене в исповеди другу; мать Оля признается Нине Антоновне, что лишь любовь мужа придает ее жизни смысл; зять пишет письмо тестю, продиктованное стремлением гармонизировать семейные отношения, и др.), либо же во внутренних монологах (размышления мальчика). Выражение любви в таких формах драматизировано, зачастую экзальтировано, поскольку вскрывает конфликт между идеалом и реальностью. Например, любовь к внуку – смысл жизни бабушки, болезненно осознающей, что ответного сильного чувства она не получила ни от кого («Пойми, лучше б мне в детстве умереть, чем всю жизнь без любви прожить <...> Сама любила, как иступленная, от меня как от чумной бегали <...> Он последняя любовь моя, задыхаюсь без него. Уродлива я в этой любви, но какая ни есть, а пусть поживу еще» [2: 266–267]). Точно также определяется смысл жизни Сашеньки во внутреннем монологе о любви к матери – «Чумочке» (от переделанного слова «чума», которым Анна Антоновна называет дочь). «Я любил Чумочку, любил ее одну и

никого, кроме нее. Если бы ее не стало, я бы безвозвратно расстался бы с этим чувством, а если бы ее не было, то и я вовсе не знал бы, что это такое, и думал бы, что жизнь нужна только затем, чтобы делать уроки, ходить к врачам и пригибаться от бабушкиных криков. Как это было бы ужасно и как здорово, что это было не так. Жизнь нужна была, чтобы переждать врачей, перетерпеть уроки и крики и дожидаться Чумочки, которую я так любил» [6: 204].

Кроме того, мотив моделируется *подтекстом*, пониманием читателем истинного смысла поступков героев, их отношения друг к другу. Например, в главе «Ссора» дедушка, оскорбленный особенно агрессивным поведением супруги, уходит из дому, как ему кажется первоначально, надолго. Затем сокращает мыслимый срок наказания до нескольких дней, но в итоге бежит назад, не дождавшись утра, к тому же просит у друга хлебных корочек (которые полезны Нине Антоновне) и конфет для «бабки».

Подтекст мотива любви могут формировать *другие мотивы*, например мотив страха. Сашенька постоянно боится за маму. Причем степень страха за другого определяет уровень любви к нему. Так, например, судьба дедушки и бабушки у мальчика не вызывает опасений, в то время как мысли о маме полны тревогой, и в них появляются всевозможные воображаемые угрозы жизни «Чумочки».

Мотив любви моделируется при помощи *приема олицетворения*. Так, например, Сашенька в каждой вещи, подаренной мамой или имеющей к ней отношение, видит свою «Чумочку», разговаривает с этими вещами, наделяет их волшебными свойствами. Например, стеклянный шарик превращается в «стеклянную маму», сломанная деталь конструктора вызывает ужас, иллюзию того, что пострадала именно мама, а склеенная деталь оберегается особо, как болевший и выздоровевший человек. Мотив любви концентрирует широкий круг образности и подчиняет себе другие мотивы. К такому относим «невидимые руки», которые Сашенька мысленно протягивает к маме (например, «Я не решался самовольно встать и выбежать в коридор, но я бросился к этому голосу невидимыми руками, обнял его, уткнувшись мысленно в тепло щеки <...>» [6: 228]).

Мотив любви контрастно оттеняется мотивом предательства, постоянно звучащем в словах бабушки и трактуемом именно как отсутствие любви, равной той, которую испытывает к своим близким она.

Два полюса – ужаса повседневности и идеала – получают в повести символическое обозначение: «жизни» и «праздника». Соотношение этих полюсов является конфликтным. Особенностью произведения является то, что автор демонстрирует не только очевидное их противостояние, но и переворачивание, что моделирует более сложную картину мира, чем в прозе «новой волны». Этот механизм переворачивания моделируется в большинстве глав «Похороните меня за плинтусом», что обуславливает динамику внешнего действия и внутреннего переживания. Приведем примеры.

В главе «Цемент» праздничное освобождение – бегство с другом от бабушки на запретную территорию соседнего института – оборачивается ужасом: попаданием в цементную яму, скандалом. В главе «Парк культуры» редкая и тоже праздничная прогулка с бабушкой по парку оборачивается бытовой «катастрофой» (в сумочке растаяло припасенное для внука мороженное, подмочив медицинские справки) и вновь скандалом. В главе «Ссора», напротив, скандал приводит, в конце концов, к прояснению доброго, любовного отношения бабушки и дедушки друг к другу. Точно также во многих главах традиционный ужас – болезни мальчика – открывает ему свободу управлять бабушкой, наслаждаться ее вниманием, любовью. При этом механизм подобного переворачивания оказывается для ребенка скрытым и тем самым дополнительно остраивается. Точно так же в композиции произведения контрастно перемежаются главы об ужасе повседневности («Купание», «Цемент», «Белый потолок», «Ссора») и празднике жизни («Железнодорож», «Чумочка»). Переворачивание полюсов происходит и в пределах одного эпизода. Например, в финале главы «Белый потолок» бабушка (озабоченная будущим ребенка, готовящая с ним все уроки, чтобы догнать класс) вначале испытывает ярость от описки «румяняной зари»: «Га-ад! Так издеваться! <...> Ты будешь учиться, будешь учиться?!». Затем Нина Антоновна впадает в безумие или же разыгрывает его, что вполне вероятно при ее страсти к лицедейству. Возможно, она хочет преподнести внуку урок, используя иные, чем привычный крик, средства воздействия.

«– Ах... – тихо и невнятно простонала бабушка.
– Баба, что ты <...>
– Уйди... мальчик... – с трудом проговорила бабушка, делая уда-

рение на последнем слове <...> Я не знаю тебя... Я не бабушка, у меня нет внука.

<...> Потом убедившись, видимо, что я действительно не знаком ей, она снова откинулась назад <...>

– Баба! Бабонька! Ты что, меня не видишь? Очнись! Что с тобой?!!

– Довел до ручки, вот со мной что! – ответила бабушка и вдруг неожиданно легко встала. – Учишься из-под палки, изводишь до смерти. Ничего, тебе мои слезы боком вылезут. «Румяняной...» – передразнила она. – Болван» [6: 46].

Однако завершается эпизод полным поворотом от ужаса к благостности любви. Бабушка, скрывшись от внука, в своем монологе переходит от ярости к отчаянию, а затем к молитве: «Прости Господи! Прости грешную. Прости, но дай мне силы влачить этот тяжкий крест или пошли мне смерть! Ну что мне с этой сволочью делать?! Как выдержат?! Как на себя руки не наложить?!».

Я молчал. Мне еще надо было делать математику за три дня» [6: 46].

Последнее замечание мальчика, явно не понимающего смысл происходящего и механизм смены ужасного и хорошего, остраивает ситуацию и под-

талкивает читателя к самостоятельной ее расшифровке, к уяснению характера бабушки, сложной диалектики разноречивых начал в картине мира.

В восприятии Сашеньки «жизнь» и «праздник» несовместимы, изначально символизируют непересекающиеся полюса. В мифологизирующем сознании ребенка доминирование «жизни» (бабушки, болезней, разлук с мамой- «праздником», различных форм принуждения и ограничений) является законом. «Бабушка была моей жизнью, мама – редким праздником. У праздника были свои правила, у жизни свои» [6: 228]. «Мама не могла меня забрать, счастье не могло стать жизнью, и жизнь никогда не позволила бы счастью заводить свои правила. Она устанавливала свои, и только им я мог подчиняться, чтобы любить маму, ничего не нарушая» [6: 244]. Заметим, что именно так моделируется картина мира в прозе «новой волны» – т.е. беспросветное принуждение, сгибание героя под гнетом ужаса повседневности. Однако вся повесть и особенно ее финал меняют акценты и высвечивают сложную диалектику в отношениях двух полюсов. Мальчика похищает мама (и это «праздник»), но ребенок чувствует, что этот поступок что-то ломает в его мироздании, интуитивно понимает, что «праздник» оборачивается катастрофой для бабушки, нарушает логику течения «жизни», которая не представляется уже однозначно ужасной. «Я встал с кресла и прижался к маме, чтобы вознаградить себя за все потери счастьем <...> и с ужасом почувствовал, что счастья нет тоже. Я убежал от жизни, но она осталась внутри меня и не давала счастью занять свое место. А прежнего места у счастья не было. Невидимые руки хотели обнять маму <...> и не могли, зная, что почему-то не имеют на это пока права. Я тревожно думал, что надо скорее вернуть все обратно, и понял, что тогда это право вовсе уйдет от них навсегда» [6: 283].

Мальчик не в силах сам преодолеть этот конфликт и уходит от него в болезнь, забытие. За него все решают мать и отчим. Но показательно, что прорыв к новому, более взрослому пониманию жизни и самоопределению как раз лежит через преодоление резкого противопоставления «праздника» и «жизни».

И сам финал произведения моделирует сложные эмоции и поливариантные оценки. С одной стороны, мать и мальчик ведут себя решительно, отстаивая свою самость, и это ко благу. Но с другой – их поступок убивает бабушку. Гармонию в сложном переплетении «жизни» и «праздника» устанавливают лишь финальное прощение, слезы любви и покаяния на похоронах самой несчастной и демонической героини произведения.

Выводы. Мотив любви в повести проявляется центральным. Он формируется рядом приемов: авторецепцией, моделируется подтекстом, формируется и оттеняется другими мотивами (страх, предательство) В произведении моделируются два контрастных полюса интерпретации реальности. На одном собрано все негативное: роковые обстоятельства, жизненная детерминированность, разрыв

коммуникации между близкими людьми, внутренние деформации личности, всевозможные страхи и др. На другом – любовь, жизненная активность, самоутверждение, причем второй полюс, в отличие от прозы «новой волны», представлен не менее ярко, чем первый, что свидетельствует о более оптимистичном мировосприятии молодого поколения писателей, о формировании в их произведениях иной, светлой и устойчивой картины мира. Таким образом, П. Санаев предлагает более сложную концепцию реальности, совмещающую различные начала при доминировании идеи любви.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мережинская А.Ю. Художественная парадигма переходной культурной эпохи. Русская проза 80–90-х годов XX века: Монография. – К.: ИПЦ «Киевский университет», 2001.
2. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950–1990-е годы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 т. – Т. 2: 1968–1990. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Громова М. Русская драматургия конца XX – начала XXI века: Учеб. пособие / М.И. Громова – 3-е изд., испр., доп. – М.: Флинта: Наука, 2007.
4. Нефагина Г.Л. Русская проза конца XX века: Учеб. пособие / Г.Л. Нефагина. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2005.
5. Василевич Е.А. Традиции и новаторство в повести Павла Санаева “Похороните меня за плинтусом”. Norwegian Journal of development of the International Science No 41 vol 3 / 2020 - стр 54-58.
6. Санаев П. Похороните меня за плинтусом // Павел Санаев. – м.: Аст: Астрель; Владимир: аКт, 2008. – с. 224–225.

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

ANALYSIS OF SIGHT-READING MUSICAL PSYCHOLOGICAL PROCESS AS AN EXECUTIVE FUNCTION

Dymnikowa M.

PhD music psychologist

Music-therapy Laboratory of Institute of Psychiatry and Neurology, Warsaw, Poland

Institute of Physiology of Russian Academy of Sciences, Saint-Petersburg, Russia

Association of Music Psychologists and Psychotherapists, Moscow, Russia

АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ С ЛИСТА КАК ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ

Дымникова М.

PhD музыкальный психолог

Лаборатория Музыкальной Терапии Института Психиатрии и Неврологии, Варшава, Польша

Институт Физиологии Российской Академии Наук, Санкт-Петербург, Россия

Ассоциация Музыкальных Психологов и Психотерапевтов, Москва, Россия

Abstract

The article describes the musical psychological process “sight-reading” as a multi-disciplinary executive function of cognitive and emotional musical intelligence in accordance with the basic structural mental processes involved and causing its functionality in the mental psychological reality of musical professional activity. Definitions and characteristics of this process, described in domestic and foreign musical psychology, with worked out the hierarchical scheme of its components belonging to musical cognitive and emotional intelligence’s types, within the framework of scientific novelty and practical significance with the use in all stages and forms of professional music education, are presented.

Аннотация

В статье рассматривается музыкальный психологический процесс «чтение с листа» как многопрофильная исполнительная функция когнитивного и эмоционального музыкального интеллекта в соответствии с базовыми структурными психическими процессами, задействованными и обуславливающими её функциональность в психической реальности музыкальной профессиональной активности. Представлены определения и характеристики этого процесса, описанные в отечественной и зарубежной музыкальной психологии, с разработанной иерархической схемой его компонентов принадлежащих видам музыкального когнитивного и эмоционального интеллекта, в рамках научной новизны и практической значимости с пользой профессиональному музыкальному образованию во всех его стадиях и формах обучения

Keywords: Sight-reading, executive function.

Ключевые слова: Чтение с листа, исполнительная функция.

ВВЕДЕНИЕ

Нынешняя статья приготовлена по рекомендации музыкального психолога доктора психологических наук А. В. Тороповой, с целью издания структурной смежной дефиниции чтения с листа как исполнительной функции, в плане научной новизны и практической значимости с пользой профессиональному музыкальному образованию во всех его стадиях и формах обучения. Материал разработан в научном сотрудничестве с отечественным музыкальным психологом МГК им. П. И. Чайковского В. И. Петрушиным и с зарубежным музыкальным психологом кафедры музыкальной психологии Варшавской Консерватории им. Ф. Шопена М. Хмужинской.

В когнитивной психологии понятие музыкального интеллекта было впервые представлено Гарднером [Gardner, 1983], как способность и чувствительность оценке и понимания свойств музыки, также ее исполнению и переживанию. Это вид ин-

теллекта был выделен в классификации множественного интеллекта, т. е. модальностей интеллекта, на фоне семи видов интеллекта, являющихся составляющими общего интеллекта: лингвистического, логического - математического, музыкального, пространственного, телесно-кинестетического, внутри-личностного и меж-личностного.

Среди вышеуказанных видов модальностей первые четыре вида соответствуют разновидностям когнитивного интеллекта, пятый и шестой вид – эмоциональному интеллекту, седьмой вид - социальному интеллекту [Gardner, Kornhaber, Wake, 1996].

Музыкальный интеллект может быть когнитивным, относящийся к познавательным музыкальным процессам, также эмоциональным обеспечивающим музыкальность и относящимся к эстетическим, чувствительным музыкальным процессам. Процесс чтения с листа охватывает оба вида музы-

кального интеллекта в профессиональной музыкальной деятельности, на уровне обучения и исполнения музыки.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ С ЛИСТА ОПИСАННЫЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В отечественной музыкальной психологии процесс чтения с листа [франц. «a livre ouvert», итал. «a-vista», англ. «sight-reading»] понимается как исполнение музыкантом, на инструменте или голосом, незнакомого ему произведения по его нотной записи без предварительного разучивания и без подготовки, т.е. с первого взгляда без предварительного чтения [Келдыш, 1990; Федоров, 2008], а основные характеристики этого процесса описаны Ф. Д. Брянской [Брянская, 1971; 1976; 2008].

Беглое чтение нотного текста, по свойствам когнитивной эмоционально-образной природы, в едином и непосредственном акте эмоциональной музыкальной восприимчивости с эмоциональной отзывчивостью на музыку, является ключевым фактором развития профессиональных музыкальных способностей.

Чтение музыки с листа, как искусство выразительности, достигается только большим навыком, и является необходимым компонентом практической работы учащегося и профессионального музыканта. Оно требует постоянной тренировки, с рекомендованным минимальным количеством до 3-5 «прочитанных» музыкальных произведений в неделю, а музыкант исполнитель, обладающий навыками этого процесса, затрачивает меньше времени на разучивание музыкальных произведений для достижения уровня его концертного исполнения. Это основной способ работы профессионального музыканта на этапе ознакомления с новым музыкальным произведением, а основное значение умения прочитывать музыку направлено на систематическое обогащение запаса слуховых впечатлений музыканта исполнителя.

Этот процесс:

1. в базовом уровне его развитости касается навыков беглого чтения нот с листа и умении схватывать главное в музыкальной ткани.

2. в зрелом уровне его развитости касается быстрого обнаружения и охвата целого значения и содержания музыкального произведения до ознакомления с полным нотным текстом произведения, с развитием навыков тщательного разбора и анализа музыки. Сюда же зачисляется осознание ладо-тональности, метроритма, охвата мелодических фраз для передачи верной фразировки и голосоведения. Поэтому здесь проявляются различия между анализом музыки по принципу нота за нотой и настоящим музыкальным чтением с соблюдением всех требуемых музыкальных характеристик, по аналогу чтению книги, по словам и с полным художественным пониманием речи.

К организационным знаниям для зрелого исполнения музыкального произведения относятся последующие его характеристики:

1. тональности с гармонической, звуковой вы- сотной, структурной, вертикальной и горизонтальной организации материала.

2. метра с ритмическим рисунком.

3. характера произведения с активацией конкретных исполнительских мануальных и фразовых приемов в плане артикуляции, динамики, аппликатуры и приемов сложных технических движений на инструменте либо в вокальной форме.

4. визуализации и моторной памяти место-положения читаемого нотного текста на музыкальном инструменте либо в голосовом аппарате.

5. графические контуры различных фактурных формул в нотном тексте.

6. соотнесение содержания из читаемого нотного текста со звуковым образом для выразительного воспроизведения музыки, с мысленным представлением будущего действия в последующих фрагментах музыки для обеспечения интонационного и живого музыкального исполнения.

Все вышеуказанные характеристики обеспечены функциональностью благодаря когнитивному процессу рабочей памяти, как системы одновременно обрабатывания и хранения информации, временного хранения и управления информацией необходимой для выполнения сложных когнитивных задач, таких как обучение, рассуждение и понимание.

Для успешного овладения навыков чтения нот с листа важной является быстрая реакция на нотные знаки и охват все более протяженных музыкальных фраз со свободной ориентацией в собственном голосе либо на музыкальном инструменте. При этом нотные знаки размещаются по горизонтали и по вертикали, в отличие от буквенных знаков, что представляет трудность этого процесса.

Необходимо также определять кроме названия звука схему их последовательности, расстояние между звуками по горизонтали и вертикали с их смысловой музыкальной структурой, интонационно-смысловые связи, начальные и конечные обороты направлений мелодического движения, их пространственное местоположение на музыкальном инструменте либо в голосовом аппарате в трансфере всего увиденного в нотах.

Поэтому здесь необходим определенный уровень теоретического - технического музыкального образования. А принцип «вижу-слышу-исполняю» является наиболее оптимальным для верности изначального воспроизведения музыкального текста при первичном его чтении и ознакомлении с ним.

В зарубежной музыкальной психологии процесс чтения с листа понимается как способность чтения и производства музыки инструментом либо голосом с первичного просмотра [Lehmann, McArthur, 2002; Sloboda, 1984], на базе процессов слухового ощущения и восприятия, избирательного внимания слухового и зрительного восприятия, долговременной памяти [Kolb, Wishaw, 1990; Manguel, 1996]. Это касается трансфера музыкальной информации со зрительной читаемой формы в звуковое выражение и воспроизведение, с анализом как отдельных составляющих [Jacobsen, 1942;

Weaver, 1943; Zagorski, 1994], так и структурных компонентов этой музыкальной функции [McPherson, 1997; Rayner, 1997], а также её нейropsychологических основ [Hans, 1982; Hodges, 1996; Sergeant, Zuck, Terriah, McDonald, 1992; Demorest, 1998; Gromko, 2004; Rogers, 1996].

Здесь зрелость и готовность к чтению [Bernstein, 1981] отделяется от зрелости сформированной в ходе приобретения музыкальных знаний и музыкальных умений [Shockley, 2001; McKnight, 1975; Bamberger, 1999; Lehmann, Ericsson, 1993], куда зачисляются все мануальные и телесные свойства выработанные и развитые для оптимальной музыкальной активности [Enoch, 1997; Uszler, Gordon, Mach, 1991].

Также оба полушария мозга активируются в чтении с листа, где левая височная доля больше связана с визуальным восприятием и чтением музыки, а правая височная доля больше связана с обработкой музыки и с памятью [Hoffman, 2002]. При этом области активации мозга во время чтения музыки и чтения слов демонстрируют одинаковую клеточную структуру [Sergeant, 1993].

Процесс чтения с листа проявляется на раннем этапе умения в когнитивной обработке нотной информации, на зрелом этапе умения в производстве музыкального исполнения с первых моментов контакта с нотной информацией, с ограничениями наличия уровня сложности музыкального произведения в пределах музыкальных навыков и музыкальных профессиональных компетенций исполнителя [Lehmann, Ericsson, 1996]. Тем самым это недоступно при изучении музыкального произведения по уровню высокой сложности или выходящего за пределы умений профессионального музыканта в моменте чтения с листа его содержания [Gregory, 1972; McKenzie, Vaneerd, Graham, Huron, 1986; Clifton, 1997; Sloboda, 1998; Gunter, Schmidt, Besson, 2003].

Также на уровне развитости этого процесса выявляется связь между зрелостью музыканта, а эффективностью исполнения музыкального произведения с листа и его изучением [Gilman, 2003; McPherson, 1995]. Специфическим свойством процесса чтения с листа являются функции чтения, кодирования и анализа неизвестной ранней музыкальной нотации, которые накладываются на ранее доступную музыканту интегрированную музыкальную информацию, музыкальные знания и его музыкальный опыт. Это в функциональной совокупности обуславливает производство целостности звучания музыкального произведения [Grutzmacher, 1987; Wolf, 1976].

На начальном уровне развитости этого процесса наиболее значимой является когнитивная обработка музыкального произведения для успешного будущего музыкального исполнения, что проявляется также в умении самостоятельного обнаружения ошибок в чтении музыкального произведения и формировании его музыкального производства в процессе заучивания наизусть [Sheldon, 1998; Nuki, 1984]. Здесь также развитие моторной

музыкальной памяти [в том числе мышечной вокальной] вместе с беглостью чтения с листа обуславливает развитие объема рабочей музыкальной памяти [Glenn, 1999].

Слушание музыкального произведения является более эффективным от зрительного чтения нотного текста музыкального произведения для качества его музыкального исполнения [Stwolinski, 1998]. Это может быть обусловлено закономерностями формирования музыкального внутреннего слуха, как значимого фактора для продуктивности чтения с листа [Anderson, 1995; Wollner, Halfpenny, 2003], доступного лицам с абсолютным музыкальным слухом и позволяющего слышать музыкальную нотную запись во время ее первичного зрительного чтения. У лиц с относительным слухом внутренний слух формируется на базе ресурсов долговременной музыкальной слуховой памяти.

Наиболее оптимальным музыкальным способом производства музыки является выражение звучания сходного одновременно с тремя процессами - кодирования музыкальных символов, ощущения их звучания на уровне внутреннего слуха и выполнения их на инструменте либо голосом [Mainwaring, 1951], а сложности возникают в условии исполнения музыки без внутреннего восприятия нотной записи музыкантом исполнителем.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕРМИНА «ИСПОЛНИТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ» И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ С ЛИСТА

Исполнительная функция [англ. *executive function*] принадлежит гибкости и целенаправленности поведения, планированию и регуляции сознательных действий [Жмуров, 2012] исполнительного характера.

Она:

1. охватывает планирование, оперативную память, смену установок и торможение поведения.
2. обуславливает систематизированную и целенаправленную активность на фоне рефлексорных, автоматизированных действий.
3. задействована в организации и интеграции базовых психических процессов [Lezak, 1995; Norman, Shallice, 2000].

Сюда входят в том числе: постановка целей [Shallice, Burgess, 1996], планирование с коррекцией ошибок [Shallice, 1982], гибкая смена когнитивных установок [Loring, 1999] с антиципацией [Stuss, Benson, 1986], торможение и контроль импульсов [Stuss, Knight, 2002], распределение ресурсов селекции и контроля внимания [Loring, 1999] с регуляцией и направленностью рабочей памяти [Fuster, 2002], поддержание деятельности и подавление влияния интерферирующих воздействий [Rabbitt, 1997].

Эти процессы обуславливают организационную роль поведения и участвуют в целенаправленном поведенческом акте. А сама целенаправлен-

ность поведения подразумевает наличие его инициации с подготовкой вплоть до регуляции и исполнения [Алексеев, Рупчев, 2010].

В нейро-психологическом контексте исполнительная функция позволяет планировать и совершать текущие действия для конкретной цели либо задачи со свойствами изменения реакции в зависимости от ситуации, контекста при избирательном внимании направленного на конкретные целевые стимулы. Основные когнитивные процессы, как контроль внимания, когнитивное торможение, рабочая память и когнитивная гибкость обуславливают базовые исполнительные функции, а сложные когнитивные процессы, как планирование и рассуждение с решением проблемы, входящие в текущий интеллект, обуславливают сложные исполнительные функции [Cooper-Kahn, Dietzel, 2008; Diamond, 2013].

Анализ отечественной и зарубежной литературы по музыкальной психологии по тематике функций задействованных в чтении с листа позволил определить его структурную смежную дефиницию как исполнительную функцию представленной

в иерархической схеме компонентов, с выделением составляющих психических процессов принадлежащих к видам музыкального когнитивного [№ 2, 3, 5] и эмоционального [№ 4] интеллекта.

Компоненты № 2, 5, 6 принадлежат к исполнительной функции, вместе с компонентом рабочей памяти [элементом № 3].

Компонент № 1 указывает на исходные первичные биологические ресурсы музыкального потенциала, врожденной функциональной почвы, неизбежные для возникновения и активизации музыкального психологического процесса чтения с листа.

Компонент № 6 указывает окончательные выходные данные продукта процесса чтения с листа как исполнительную функцию.

Вид кинестетического восприятия [нижний компонента № 2] принадлежит последнему окончательному этапу исполнительной функции процесса чтения с листа и касается реализации раннее обработанной и приготовленной информации для целевого музыкального исполнения.



В схеме указаны все составляющие психических процессов, которые возможны проверки практической психологической музыкальной диагностике для исполнительской функции чтения с листа на разных этапах профессионального музыкального обучения.

Возможность выявления нарушений и коррекции этого музыкального психологического процесса в учебной деятельности обеспечивает оптимизацию его развития в профессиональной музыкальной исполнительской деятельности, что влияет на более высокую продуктивность и качество музыкальной активности профессионального музыканта на любом уровне его профессионального развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Музыкальный психологический процесс «чтение с листа» является многопрофильной исполнительской функцией, составляющей когнитивного и эмоционального музыкального интеллекта, затрагивающей все доступные психические функции вместе с контролем и планированием действий. Он является первичным уровнем работы над произведением, в том числе по самому нотному тексту без музыкального инструмента.

Лица, владеющие абсолютным слухом, в ходе профессиональной музыкальной деятельности в области классической музыки, написанной для равномерно темперированного строя, способны к вступительной обработке и частичному обучению наизусть нотного текста благодаря развитому внутреннему слуху позволяющему слышать и переживать музыку без ее реального звучания и без непосредственного контакта с музыкальным инструментом.

Лица владеющие относительным слухом могут изначально прослушать звучание музыкального произведения для обеспечения слуховых представлений о нем и его знания благодаря ресурсам долговременной слуховой музыкальной памяти.

Процесс чтения с листа обеспечивает на этом стадии предварительное программирование мануальной двигательной памяти [включая аппликацию] и эмоционального чувствования и исполнения музыки. Это значимо ускоряет процесс изучения наизусть музыкального произведения, с возможностью изучения его в исполнительской «концертной» форме в первых часах свежей тренировки с нотным текстом на музыкальном инструменте.

У лиц с относительным слухом эти процессы удлиняются и происходят на этапе непосредственного контакта с музыкальным инструментом с одновременным изучением нотного текста. У них процесс чтения с листа без музыкального инструмента обеспечивает интеллектуальный анализ нотного текста и его семантического значения по параметрам теории музыки.

Все источники беглого и свободного владения музыкальным инструментом формируются и проявляются на этапе процесса чтения с листа, которое оказывает ключевую роль в ликвидации симптомов музыкальной эстрадной тревоги на почве владения

музыкальным инструментом со свободой артистической и живой игры в профессиональном музыкальном исполнительстве.

Психологическая музыкальная диагностика этого музыкального психологического процесса обеспечивает контролируемое музыкальное профессиональное артистическое развитие в плане умений самостоятельно разучивать музыкальное произведение и осознанно регулировать процесс его упражнения и целевого музыкального исполнения в профессиональной музыкальной деятельности, также в разных формах профессионального музыкального образования.

Автор выражает глубокую благодарность докторам биологических наук Е. А. Огородниковой, И. Г. Андреевой и проф. В. И. Петрушину за научные консультации, рекомендации и научную поддержку в процессе приготовления текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев, А. А., Рупчев, Г. Е. (2010). Понятие об исполнительских функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия. Психологические исследования. N 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/num/2010n4-12/348-alekseev-rupchev12.html>
2. Брянская, Ф. Д. (1976). Навык игры с листа, его структура и принципы развития. Вопросы фортепианной педагогики: сборник статей. Москва, изд. Музыка. Вып. 4. с. 46-63.
3. Брянская, Ф. Д. (1971, 2008). Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста: Методические материалы. Москва, изд: 1971 - Музыка. 56 с. 2008 – ООО Классика XXI. 68 с.
4. Жмуров, В. А. (2012). Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. Москва, изд. Джан-гар. 864 с.
5. Келдыш, Г. В. (1990). Музыкальный энциклопедический словарь. Москва, изд. Советская энциклопедия. 672 с.
6. Федоров, А. И. (2008). Фразеологический словарь русского литературного языка. Москва, изд. Астрель. АСТ. 828 с.
7. Anderson, D. P. (1995). Integrating instructional ear-training techniques into a high school choral music performance class curriculum to improve students' sight-reading skills. Ed. D. Practicum, Nova Southeastern University. 103p.
8. Bamberger, J. (1999). Learning from the children we teach. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 142, p. 48-74.
9. Bernstein, S. (1981). With your own two hands: Self-discover through music. New York, NY, ed. G. Schirmer, Inc. 296p.
10. Clifton, J. V. (1986). Cognitive components in music reading and sight reading performance. Dissertation Abstracts International, 47-05, 2203B.
11. Cooper-Kahn, J., Dietzel, L. (2008). What is Executive Functioning? <http://www.ldonline.org/article/29122>
12. Demorest, S. M. (1998). Improving sight-singing performance in the choral ensemble: The effect

of individual testing. *Journal of Research in Music Education*, 46 (2), p. 182-192.

13. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, vol.64, p. 135-168.

14. Enoch, Y. (1997). Technical Development for Elementary Students. In: J. Lyke, Y. Enoch, G. Haydon (Ed.). *Creative Piano Teaching*. ed. Stripe Publishing. 112p.

15. Fuster, J. M. (2002). Physiology of executive function: the perception-action cycle. In: D. T. Stuss, R. T. Knight (eds.) *Principles of Frontal Lobe Function*. New York, ed. Oxford University Press, p. 96-109.

16. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York. ed. Basic Books. 440 p.

17. Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (1996). *Intelligence: Multiple Perspectives*. Orlando, Florida. ed. Harcourt Brace College Publishers. 351 p.

18. Gilman, E. (2003). Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, p. 64-71.

19. Glenn, K. A. (1999). Rote vs. note: The relationship of working memory capacity to performance and continuation in beginning string classes. (sixth-grade, middle school). Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado.

20. Gregory, T. B. (1972). The effect of rhythmic notation variables on sight-reading errors. *Journal of Research in Music Education*, 20 (4), p. 462-468.

21. Gromko, J. E. (2004). Predictors of music sight-reading ability in high school wind players. *Journal of Research in Music Education*, 52 (1), p. 6-15.

22. Grutzmacher, P. A. (1987). The effect of tonal pattern training on the aural perception, reading recognition, and melodic sight-reading achievement of first-year instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 35 (4), p. 171-181.

23. Gunter, T. C., Schmidt, B. H., Besson, M. (2003). Let's face the music: A behavioral and electrophysiological exploration of score reading. *Psychophysiology*, 40 (5), p. 742-751.

24. Hans, B. (1982). Prosody and musical rhythm are controlled by the speech hemisphere in music, mind, and brain. *The Neuropsychology of Music*, p. 151-158.

25. Hodges, D. (1996). Neuromusical research: A review of the literature. In D. Hodges (Ed.), *Handbook of music psychology*, 2nd ed., ed. University of Texas at San Antonio. ed. IMR Press. p. 203-290.

26. Hoffmann, D. K. (2002). Auditory imagery of conductors: An examination of the electroencephalographic correlates of score reading before and after score study. Doctoral Dissertation, University of Minnesota.

27. Jacobsen, O. I. (1942). An analytical study of eye-movements in reading vocal and instrumental music. *Journal of Musicology*, 3, p. 197-226.

28. Kolb, B., Whishaw, I. Q. (1990). *Fundamentals of human neuropsychology*. New York. ed. W. H. Freeman and Company. 910p.

29. Lehmann, A. C., Ericsson, K. A. (1993). Sight-reading ability of expert pianists in the context of

piano accompanying. *Psychomusicology*, 12 (2), p. 182-195.

30. Lehmann, A. C., Ericsson, K. A. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, 15 (1-2), p. 1-29.

31. Lehmann, A., McArthur, V. (2002). Sight-reading. The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning. New York, ed. Oxford University Press. 400p.

32. Lezak, M. D. (2004). *Neuropsychological Assessment*. New York, 4th ed. Oxford University Press. 1016 p.

33. Loring, D. W. (1999). *Dictionary of Neuropsychology*. New York, ed. Oxford University Press. 193 p.

34. Mainwaring, J. (1951). Psychological factors in the teaching of music: Part II: Applied musicianship. *British Journal of Educational Psychology*, 21, p. 105-121.

35. Manguel, A. (1996). The silent readers. In: A history of reading. London, ed. Penguin. 372p.

36. McKenzie, C., Vaneerd, D. L., Graham, E. D., Huron, D. B. (1986). The effect of tonal structure on rhythm in piano performance. *Music Perception*, 4 (2), p. 215-225.

37. McKnight, C. B. (1975). Music reading ability of beginning wind instrumentalists after melodic instruction. *Journal of Research in Music Education*, 23 (1), p. 23-34.

38. McPherson, G. E. (1995). The assessment of musical performance: Development and validation of five new measures. *Psychology of Music*, 23 (2), p. 142-161.

39. McPherson, G. E., Bailey, M., Sinclair, K. E. (1997). Path analysis of a theoretical model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), p. 103-129.

40. Norman, D. A., Shallice, T. (2000). Attention to action: Willed and automatic control of behavior // *Cognitive neuroscience: a reader* / by M. S. Gazzaniga. Oxford, ed. Blackwell, p. 376-392.

41. Nuki, M. (1984). Memorization of piano music. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 27 (3), p. 157-163.

42. Rabbitt, P. (1997). Methodology of Frontal and Executive Function. Hove, UK, ed. Psychology Press. 264 p.

43. Rayner, K., Pollatsek, A. (1997). Eye movements, the eye-hand span, and the perceptual span during sight-reading of music. *Current Directions in Psychological Science*, 6 (2), p. 49-53.

44. Rogers, G. L. (1996). Effect of colored rhythmic notation on music-reading skills of elementary students. *Journal of Research in Music Education*, 44 (2), p. 15-25.

45. Sergent, J. (1993). Mapping the musician brain. *Human Brain Mapping*, 1 (1), p. 20-38.

46. Sergent, J., Zuck, E., Terriah, S., MacDonald, B. (1992). Distributed neural network underlying musical sight-reading and keyboard performance. *Science*, 257, p. 106-109.

47. Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. N 298. p. 199-209.
48. Shallice, T. Burgess, P. (1996). The domain of supervisory processes and the temporal organization of behavior // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. N 351. p.1405-1412.
49. Sheldon, D. A. (1998). Effects of contextual sight-reading and aural skills training on error detection abilities. *Journal of Research in Music Education*, 46 (3), p. 384-395.
50. Shockley, R. P. (2001). Mapping music: For faster learning and secure memory (2nd ed.). Middleton, WI. ed. A-R Editions, Inc. 123p.
51. Sloboda, J. A. (1984). Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception*, 2 (2), p. 222-236.
52. Sloboda, J. A., Clarke, E. F., Parncutt, R., Raekallio, M. (1998). Determinants of finger choice in piano sight-reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24 (1), p. 185-203.
53. Stuss, D. T. (2007). New approaches to prefrontal lobetesting // Miller, B. L., Cummings, J. L. (Eds.). *The Human Frontal Lobes: functions and disorders*. New York, ed. Guilford Press. p. 292-306.
54. Stuss, D. T., Benson, D. F. (1986). *The Frontal Lobes*. New York, ed. Raven Press. 303 p.
55. Stwolinski, G., Faulconer, J., Schwarzkopf, A. (1988). A comparison of two approaches to learning to detect harmonic alterations. *Journal of Research in Music Education*, 36 (2), p. 83-94.
56. Uszler, M., Gordon, S., Mach, E. (1991). *The well-tempered keyboard teacher*. New York. ed. Schirmer Books. 447 p.
57. Weaver, H. E. (1943). A survey of visual processes in reading differently constructed musical selections. *Psychological Monographs*, 55 (1), p. 1-30.
58. Wolf, T. E. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5 (2), p. 143-171.
59. Wollner, C., Halfpenny, E., Ho, S., Kurosawa, K. (2003). The effects of distracted inner hearing on sight-reading. *Psychology of Music*, 31 (4), p. 377-389.
60. Zagorski, P. C., Tan, N. J. (1994). Reading music by finding pulses and chord patterns. *Clavier*, 33, p. 6-11.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROCRASTINATION AND APPROACH MOTIVATION

Zhuravlova O.

PhD (psychological sciences), Senior Lecturer of the Department of General and Social Psychology and Sociology, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОКРАСТИНАЦІЇ І МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ

Журавльова О.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної і соціальної психології та соціології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, Україна

Abstract

The features of the manifestation of procrastination in people with different levels of approach motivation are analyzed. The analysis of the results showed the presence of an indirectly proportional dependence of the level of dilatory behavior and approach motivation not only with the integral indicator of procrastination, but also with scales reflecting various aspects of this construct. Regression analysis indicates the predicative role of motivation in the development of procrastination, and this indicator can be used as a determinant of the level of procrastination in the range of low, medium and high values.

Анотація

У статті проаналізовано особливості прояву прокрастинації в осіб з різним рівнем мотивації досягнення. Аналіз результатів показав наявність обернено пропорційної залежності рівня дилаторної поведінки і мотивації досягнення не тільки з інтегральним показником прокрастинації, а й зі шкалами, що відображають різні аспекти даного конструкту. Регресійний аналіз вказує на предикативну роль мотивації в розвитку прокрастинації, причому даний показник може використовуватися в якості фактора, що визначає рівень прокрастинації в діапазоні низьких, середніх і високих її значень.

Keywords: procrastination, achievement motivation, avoidance motivation.

Ключові слова: прокрастинація, мотивація досягнення, мотивація уникнення.

Постановка проблеми. Активність, як запорука успіху сучасної людини, надзвичайно інтенсивно пропагується у суспільстві. Проте все більшого поширення (зокрема серед молодих людей) набуває явище ірраціонального відтермінування діяльності, що детермінує широкий спектр негативних психологічних, соматичних, матеріальних, соціальних та

інших наслідків. Саме прокрастинація і її дисфункціональні прояви значною мірою охоплюють найрізноманітніші сфери життя від навчання, побудови кар'єри до повсякденних справ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взаємозв'язок прокрастинації та рівня домагань особистості був описаний досить давно. Зокрема у працях В. Врума зазначалося, що у разі негативної

оцінки індивідом можливості отримати винагороду чи зміщення співвідношення затрачених зусиль та кінцевої вигоди у напрямку перших рівень його мотивації та суттєво знизиться, що детермінує розвиток прокрастинації [4]. Здатність індивіда регулювати свої вчинки, насамперед, визначається його суб'єктивними переконаннями, а не реальними фактами. Відсутність впевненості щодо отримання позитивних результатів породжує низький рівень мотивації до діяльності, спрямованої на досягнення визначеної цілі. Відтак, закономірно, що зазвичай домінуючим предиктором активності суб'єкта є його уявлення щодо власного потенціалу, а не реальний рівень здібностей та навичок, якими він володіє [1].

Одночасно зі зростанням впевненості особистості у власній здатності розв'язати актуальну проблему посилюється і мотивація до чіткого формулювання інтенції та початку активності з метою її реалізації. Прояв позитивних переконань щодо власної компетентності супроводжується виникненням почуття контролю над своєю поведінкою та оточенням, сумніви ж у власних можливостях детермінують бажання уникнути зони власної некомпетентності та породжують схильність до прокрастинації.

Водночас, слід зауважити, що інші науковці зосереджують увагу на тому, що необґрунтовані переконання у власній успішності не є основою для якісного виконання завдання та цілковитого досягнення бажаного результату [3]. Однак, на думку авторів, вказаний факт не нівелює значення теорії, запропонованої А. Бандурою, адже значна кількість

досліджень підтверджує вплив переконань у власній ефективності на підвищення рівня мотивації та активності, вибір більш амбітних цілей [2].

Постановка завдання. Мета статті полягає у пошуку взаємозв'язку рівня прокрастинації досліджуваних та мотивації досягнення (уникнення), а також аналізу предикативності мотиваційної сфери особистості щодо рівня дилаторної поведінки особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи попередні дослідження особистості прокрастинатора, нами було висунуто гіпотезу про дезадаптивний характер його мотиваційної сфери, зокрема, серед протилежних мотиваційних тенденцій (досягнення успіху та уникнення невдач) характерною для нього є саме остання.

В ході перевірки сформульованого припущення нами було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 347 осіб віком від 18 до 47 років. Під час формування вибірки були дотримані вимоги до її еквівалентності та змістовності, зумовлені особливостями встановленої мети та завдань дослідження.

Для визначення рівня прокрастинації та вивчення різних аспектів її прояву використано методику діагностики цього конструкту, запропоновану О. Журавльовою і О. Журавльовим [5] та опитувальник А. Реана [6].

Диференціацію вибірки залежно від виявлених особливостей діагностованого параметру представлено на рисунку 1.

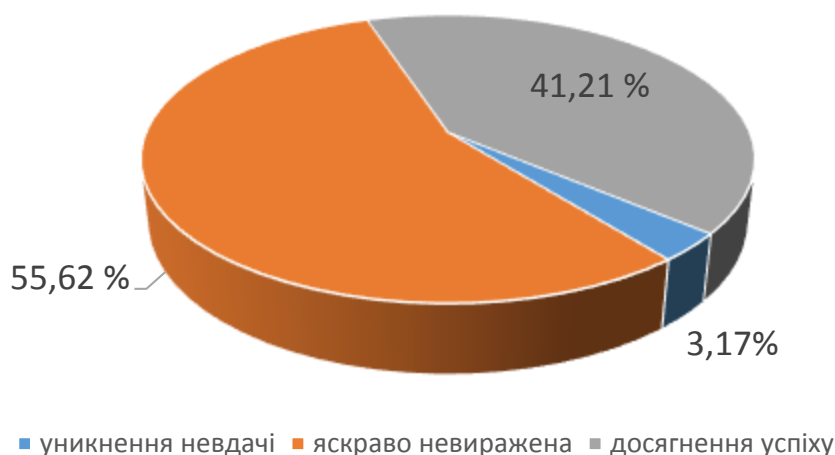


Рис. 1. Відсотковий розподіл досліджуваних залежно від виявленої тенденції мотивації досягнення

Отже, у більшості респондентів мотиваційна тенденція є яскраво невираженою (55,62 %), що вказує на їх схильність до прояву обидвох полюсів мотивації досягнення, однак домінування одного з них детермінується обставинами конкретної життєвої ситуації. Для 41,21 % досліджуваних характерна зорієнтованість на досягнення успіху, тобто вони є активними та ініціативними, виявляють високий рівень мобілізації, зосередженості та наполегливості

на шляху реалізації визначених цілей. В цей час лише 3,17 % осіб притаманна спрямованість на уникнення невдач, що є свідченням наявності страху перед відповідальними справами, заниженої самооцінки і рівня домагань, невпевненості в собі.

Ключове завдання цього етапу наукового пошуку полягало у встановленні специфіки взаємозв'язків мотивації досягнення із рівнем прояву прокрастинації та її окремих аспектів (табл. 1).

Таблиця 1

Показники взаємозв'язку мотиваційних тенденцій із параметрами прокрастинації							
	ЗПП	П	УП	ОСП	БП	ППР	НП
МД	-0,370**	-0,173**	-0,396**	-0,369**	-0,385**	-0,361**	-0,321**

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Показники прокрастинації: ЗПП – загальний показник прокрастинації, П – пунктуальність, УП – усвідомлення прокрастинації, ОСП – організація часу та систематичність праці, БП – біхевіоральна прокрастинація, ППР – прокрастинація прийняття рішення, НП – неадаптивна прокрастинація; МД – мотивація досягнення.

Як видно з таблиці, отримані результати підтверджують попередньо сформульовану нами гіпотезу. Зауважимо, що відповідно до особливостей побудови використаної шкали, низькі оцінки респондента засвідчують його спрямованість на уникнення невдачі, тоді як високі, навпаки, вказують на домінування у нього протилежної тенденції. З огляду на виявлену обернену кореляцію ($r = -0,370$, $p < 0,01$) між загальним рівнем прокрастинації та показниками параметру «Мотивації досягнення» можемо стверджувати, що ймовірність прояву схильності до зволікання підвищується пропорційно до зростання стурбованості особистості з приводу можливості настання негативних наслідків у разі неуспішного виконання нею певного завдання.

Відзначимо, що мотивація уникнення невдачі передбачає стійке зниження самооцінки індивіда, віри у власні сили та рівня домагань. Виконання складних завдань викликає дискомфорт, що супроводжується хронічним пригніченим станом. Головна ціль особистості у цьому разі полягає не в отриманні позитивних результатів своєї діяльності, а в уникненні поразки. Людина, яка завчасно передбачає невдачу в запланованій справі, не вірить у успішність власних дій, як правило, боїться сторонньої критики та є невпевненою в собі. Це призводить до

виникнення негативних переживань, відсутності задоволення від роботи, страху перед майбутнім.

Враховуючи окреслені положення, припускаємо, що у прокрастинатора, якому властива мотивація уникнення невдач, характерне для нього зволікання із виконанням важливих завдань відіграє роль стратегії психологічного захисту. Адже неуспішне виконання задачі є підставою для негативної оцінки та осуду оточуючими, тоді як відтермінування важливої справи дає змогу уникнути ситуації оцінювання його компетентності та здібностей, яка є для нього надто травматичною.

Окрім цього, обернену кореляцію мотивації досягнення відмічаємо і з усіма іншими діагностованими аспектами прокрастинації. Відтак, відповідно до отриманих даних, очевидним є те, що підвищення спрямованості індивіда на уникнення невдач супроводжується зниженням його пунктуальності ($r = -0,370$, $p < 0,01$), зростанням у нього дискомфорту, пов'язаного з усвідомленням власної схильності до прокрастинації ($r = -0,370$, $p < 0,01$), одночасно посилюються труднощі із організацією часу та систематичністю праці ($r = -0,370$, $p < 0,01$), прийняттям рішення ($r = -0,370$, $p < 0,01$), своєчасним виконанням щоденних обов'язків, необхідних для нормального функціонування ($r = -0,370$, $p < 0,01$), а також частіше спостерігається зволікання у випадках, коли людина передбачає невідворотність матеріальних втрат ($r = -0,370$, $p < 0,01$).

З метою перевірки припущення щодо предикативної ролі мотивації досягнення у розвитку схильності до зволікання особистості було реалізовано регресійний аналіз. Статистичну значущість отриманої моделі (табл. 2), яка пояснює 13 % дисперсії, підтверджує значення критерію $F = 54,788$, $p < 0,001$.

Таблиця 2

Регресійна модель предикації прокрастинації параметром мотивації досягнення			
Залежна змінна	R^2	F-критерій	p
Прокрастинація	0,16	9,286	0,000

Отримані показники за незалежною змінною відображено у таблиці 3.

Таблиця 3

Характеристика значущості предиктора регресійної моделі			
Незалежні змінні	β -коефіцієнт	t	p
Мотивація досягнення	-0,370	-7,4	0,000

Таким чином, з огляду на отримані дані, можемо стверджувати, що мотивація досягнення впливає на розвиток прокрастинації. Звернемо увагу, що β -коефіцієнт характеризується від'ємним значенням, а отже детермінантою схильності до зволікання є саме мотиваційна тенденція до уникнення невдач.

Наступне завдання полягало у виявленні відмінностей за критерієм мотивації між групами, виокремленими залежно від рівня сформованості прокрастинації, за допомогою Н-критерію Крускала-Уоллеса (табл. 4).

Таблиця 4

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса за критерієм мотивації досягнення у респондентів із різним рівнем прокрастинації

Змінні	Інтегральний рівень прокрастинації					p
	дуже високий	високий	середній	низький	дуже низький	
Мотивація досягнення	11,0	11,48	12,93	13,66	14,66	0,000*

Отже, наявність значущих відмінностей за діагностованим параметром підтверджена. Для уточнення, між якими саме групами існують розбіжності, застосовано критерій Манна-Уїтні (табл. 5).

Таблиця 5

Попарне порівняння груп досліджуваних із різним рівнем сформованості прокрастинації

Показник	1 і 2	1 і 3	1 і 4	1 і 5	2 і 3	2 і 4	2 і 5	3 і 4	3 і 5	4 і 5
МД	-0,055	-0,006	-0,000	-0,000	-0,021	-0,000	-0,001	-0,000	-0,023	-0,671

Примітка

Показники: МД – мотивація досягнення. Групи виокремлені відповідно до рівня прокрастинації: 1 – дуже низький, 2 – низький, 3 – середній, 4 – високий, 5 – дуже високий.

В ході порівняння отриманих за групами прокрастинації даних виявлено, що мотивація досягнення може виступати в ролі диференціюючого показника щодо досліджуваного нами конструкту, оскільки більшість попарних порівнянь вказують на значущу різницю ($p < 0,05$) міжгрупових значень. Винятком є відсутність достовірної різниці між обома крайніми групами (пара дуже низькі-низькі та дуже високі-високі рівні), виділеними за параметрами прояву властивості до відтермінування. Таким чином, вважаємо, що використання рівня мотивації досягнення індивіда може використовуватися для визначення рівня прокрастинації в діапазоні низьких, середніх та високих значень.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз результатів дослідження виявив обернено пропорційну залежність рівня дилаторної поведінки і мотивації досягнення не тільки з інтегральним показником прокрастинації, а й зі шкалами, що відображають різні аспекти даного конструкту. Отримані в ході регресійного аналізу дані свідчать, що рівень мотивації індивіда відіграє роль предиктора в розвитку прокрастинації, причому даний показник може використовуватися в якості фактора, що визначає рівень прокрастинації в діапазоні низьких, середніх і високих її значень.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Bandura A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*. 1986. 4. 359-373.
2. Schunk D. H. Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press. 1995. 281-303.
3. Schunk D. H., Pajares F. Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school*. Routledge/Taylor & Francis Group. 2009. 35-53.
4. Vroom V. H. *Work and motivation*. New York: Wiley, 1964. 331 p.
5. Журавльова О., Журавльов О. Розробка та апробація методики діагностики особистісного конструкту прокрастинації. *Вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. 2018. 1(3). 42-46.
6. Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ. 2014. 148 с.

УДК 796.015 + 37.013

REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF ONLINE TRAINING

Levina I.

*doctor of medical Sciences, Professor,
Novokuznetsk Institute (branch) Kemerovo state University*

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ТРЕНИРОВОК

Левина И.Л.

*доктор медицинских наук, профессор,
Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета***Abstract**

The article deals with the problems of the educational and training process in the conditions of quarantine and termination of full-fledged sports training. To maintain physical performance and technical and tactical readiness of athletes, it is necessary to switch to remote forms of educational and training process using information and communication technologies. According to the survey of athletes, coaches and young athletes, the features of online training, their orientation, as well as the difficulties and limitations of the widespread introduction of this form of training were found out.

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы учебно-тренировочного процесса в условиях карантина и прекращения полноценных спортивных тренировок. Для поддержания физической работоспособности и технико-тактической подготовленности спортсменов необходим переход к дистанционным формам учебно-тренировочного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий. По данным опроса спортсменов, тренеров и юных спортсменов выяснены особенности онлайн-тренировок, их направленность, а также трудности и ограничения повсеместного внедрения данной формы тренировок.

Keywords: quarantine, training process, online training, distance learning technologies**Ключевые слова:** карантин, учебно-тренировочный процесс, онлайн-тренировки, дистанционные образовательные технологии.

Введение. Пандемия COVID-19 привела к огромному числу изменений в жизни каждого человека и общества в целом. Более того, о всех последствиях этого мирового явления человечеству еще только предстоит узнать. Но уже сегодня очевидно, что одни из самых серьезных изменений произошли в спорте, от детско-юношеского до олимпийского. Карантин и режим самоизоляции привели к повсеместному прекращению соревновательной деятельности и к почти полному прекращению и/или видоизменению учебно-тренировочной деятельности. Разрушены фундаментальные принципы тренировки – систематичность и непрерывность. В этих условиях становится актуальным поиск адекватных форм использования современных информационно-коммуникационных технологий в учебно-тренировочном процессе.

Этому способствует то, что доля интернет пользователей сегодня составляет более 81% населения страны [8, с.202]. Кроме того, виртуальное пространство ничем не ограничено, а его использование не имеет даже временных препятствий, т.к. записи занятий могут храниться как угодно долго.

Анализ литературы последних лет показывает, что информационно-коммуникационные технологии в спортивной деятельности использовались мало и то лишь в качестве вспомогательных технических средств. Онлайн-обучение, с. электронное или дистанционное, обучение достаточно широко

использовалось и используется для изучения теоретических дисциплин, для переподготовки тренерских и управленческих кадров, для повышения квалификации учителей и тренеров [1, 3 5, 8]. В 2019 году в своей деятельности 60% физкультурных вузов России применяли дистанционные образовательные технологии [6, с. 38]. Отдельные исследования показывали возможности современных мобильных технологий для повышения уровня двигательной активности обучающихся [3, с. 62]. Дистанционному обучению (ДО) в области физической культуры посвящено небольшое число диссертационных исследований. Совершенно нет исследований по использованию дистанционных образовательных технологий в тренировочном процессе.

В условиях вынужденного перерыва в учебно-тренировочном процессе тренеры, вслед за учителями, преподавателями и фитнес-инструкторами обратили свое внимание на возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [4, с. 128]. Однако использование ИКТ натолкнулось на серьезные противоречия между высоким обучающим потенциалом дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и отсутствием опыта, методик и знаний закономерностей тренировок онлайн; между традиционным face-to-face learning (обучением лицом к лицу) в режиме реального времени и виртуальным (опосредованным и, порой, отсроченным) общением с воспитанниками.

Для устранения данных противоречий необходимо поиск путей эффективного применения дистанционных образовательных технологий в деле повышения физической, технической и тактической подготовленности спортсменов.

Цель исследования состоит в изучении возможностей информационно-коммуникационных технологий в организации дистанционного учебно-тренировочного процесса с поиском наиболее рациональных средств и методов его осуществления.

Методика и организация исследования. Для достижения цели проведен онлайн-опрос 2499 подписчиков группы вКонтакте (https://vk.com/sport_psycholog_irina_levina).

Среди подписчиков группы спортсмены составляют 12,19%, тренеры – 28,67%, родители юных спортсменов – 50,72%, спортивные психологи – 8,42%.

По полу состав группы: женщин – 53,5%, мужчин – 46,5%.

Возраст участников группы: до 17 лет – 4,2%; 17-25 лет – 13,5%; 25-40 лет – 60%, от 40 лет и старше – 22,3%.

Структура онлайн-опроса была представлена анкетой и письменным опросом, касающимся организации онлайн-тренировок в период карантина в марте-апреле 2020 г.

На вопросы анкеты ответили более 240 человек. Развернутый ответ в свободной форме дали еще около 100 человек.

Анкета в структуре проведенного онлайн-опроса включала в себя три группы по три вопроса в каждой. Все вопросы были ориентированы на выяснение наличия, особенностей и специфики онлайн-тренировок.

Под онлайн-тренировками мы понимаем специальным образом организованное взаимодействие тренера и воспитанников, направленное на поддержание спортивной работоспособности, физической и технико-тактической подготовленности спортсменов с помощью специально подобранных физических упражнений, осуществляемое удаленно на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Первая группа вопросов позволила выяснить, какая доля опрошенных перешла на онлайн-тренировки. По данным нашего опроса, у 17,1% такие тренировки не проводятся вообще. В 45,7% случаев онлайн-тренировку проводит тот тренер, который и ранее осуществлял учебно-тренировочный процесс. Еще 13,9% опрошенных тренируются дистанционно с другим тренером. Еще 23,3% респондентов не ответили на этот вопрос.

Вторая группа вопросов касалась направленности тренировок. В 60,1% случаев онлайн-тренировка направлена на общефизическую (ОФП) и специальную физическую подготовку (СФП). Кроме того, закрепление уже усвоенных элементов и упражнений осуществляется на 36,8 % тренировок. Гораздо реже – в 16,2 % случаев – онлайн-тренировка направлена на изучение новых элементов и упражнений.

Третья группа вопросов была направлена на изучение используемых тренером средств. В отличие от реальной тренировки, у тренера в данной ситуации очень мало возможностей – это показ и рассказ.

Ответы респондентов распределились таким образом. Тренер показывает упражнение и коротко его комментирует в 14,8%; подробно рассказывает, затем показывает упражнение, фиксируя внимание на ключевых элементах – в 21,8 %; показывает упражнение, четко проговаривает алгоритм его выполнения, затем снова показывает с фиксацией внимания на правильности исполнения каждого элемента – в 24,5 % случаев.

Из опроса остается непонятным, как осуществляется тренировка в дистанционном режиме в остальных 38,9% случаев.

Выяснить ситуацию с онлайн-тренировками удалось с помощью письменных, а в ряде случаев и устных, ответов участников опроса.

Как уже указывалось выше, большую часть подписчиков составляют родители юных спортсменов. Поэтому они написали наибольшее количество комментариев и письменных отчетов. Ниже приведены наиболее информативные ответы (стилистика ответов сохранена).

О.К. *«Нам выдаются просто задания. Качество выполнения никто не проверяет. Хотя бы записи видео тренер спрашивал. Как можно исправить ошибки? Видео трансляция тренировки могла бы дисциплинировать».*

Ю.К. *«У младшей художественная гимнастика. Тренер начал тренировать через неделю онлайн. Старшая фигурное катание. Тренер не тренирует можно сказать совсем. Выдала СФП один раз. И всё. Сама тренируется. Бегает, СФП, спинер.»*

Е.Щ. *«Плавание. Онлайн тренировок нет. Тренер дал задания и установку как заниматься на карантине. Никак не контролируется процесс тренировок. Только время от времени узнаёт, как обстоят дела со здоровьем и тренируются ли дети... Места дома мало и полностью воспользоваться даже инвентарем нет возможности. Раз в неделю выезжаем на дачу, только там занимается плодотворно».*

И.Ф. *«Подводное плавание. Мой тренер от онлайн отказался. Есть много онлайн-тренировок у других тренеров, с которыми лично знакома. Однако, в силу того, что я чистый кинестетик и уже в возрасте, отказалась от этой практики, т.к. либо получу травму, либо не будет пользы от неправильно выполненного упражнения. Также габариты квартиры не позволяют использовать инвентарь, заявленный в тренировке. Делаю в очень лайтовом режиме примитивные упражнения на растяжку, в правильности выполнения которых уверена».*

М.А. *«Ребёнок занимается плаванием. Никаких тренировок тренер не выдавал и не связывался. Занимался сам время от времени. Недавно нашли тренировки в зоот для пловцов. Тренер занимается с детьми по 1,5 часа, проговаривает, показывает,*

мотивирует. Просто здорово. Жаль наша спорт школа так не практикует».

К.С. «Сыну 5 лет, фигурное катание. Тренер дала одну тренировку по ОФП, добровольно можно прислать видео на проверку. Прислали, откорректировали ошибки. Каждый день её делать – печально, поэтому я сама ищу и придумываю упражнения, обязательно занимаюсь ОФП с ребёнком. Надеюсь, это поможет быстро вернуться».

Т.К. «Тренировки каждый день. 3 раза спорт от тренера, 4 раза дополнительная нагрузка + 2 раза йога онлайн. Спорт у ребёнка - скалолазание. Кроме как ОФП ничего не сделаешь. Лазить пытаются, где только можно. Часто тренера дают шуточные задания-челленджи. Детям интересно. И взрослые подключаются. Но по скалодрому все скушают. Дети, родители, тренера... Быстрее бы кончился это коронавирус!!!».

Н.Д. «Дочь в художественной гимнастике, тренировки проводит наш тренер онлайн ежедневно по 4 часа 6 раз в неделю. После онлайн тренировки даёт домашнее задание очень разные: много на творчество, придумать постановку с музыкой с образом, под разные стили музыки мини-постановки, придумать мастерства с предметами на элементах, много заданий на отработку координации, ритма, музыкальности. Различные танцевальные связки, много предметной подготовки, все необходимые материалы для выполнения заданий высылают в видео. Проводит среди девочек конкурсы. Ведётся ежедневный видео и фото отчёт по домашнему заданию, строго до 21.00. Так же ведётся ежедневный дневник питания с отчётом. Делает внезапные видео-звонки, помогает индивидуально разобрать элементы».

Ответы и комментарии тренеров содержатся более наполнены. Итак, вот некоторые из них.

П.К. «Я сам тренер, провожу тренировки со своими детьми. От тренировок через интернет отказался, т.к. нет обратной связи и невозможно контролировать правильность выполнения упражнений. Другие дети занимаются по ранее выданным программам самостоятельно. Но тут также нет обратной связи, очень редко кто отчитывается по выполнению».

У.О. «Я тренер, сначала выслала каждой группе видео обучение, где называю упражнения или элементы и показываю их. Обязательный видео или фотоотчет, где я указываю ошибки или хвалю. Сейчас веду онлайн тренировки индивидуально, либо 4 человека. Никаких новых элементов, это риск травматизма. Поддержание хорошей формы и отработка старых элементов».

А.О. «Я тренер по художественной гимнастике, веду две группы сейчас, начинающих и продолжающих. Онлайн через Zoom. Специфика нашего спорта позволяет заниматься дома и не только для поддержания формы, но и улучшения своих показателей. ...ОФП СФП и разучиваем новые элементы (база была заложена)».

Ю.Б. «Я видео ролики с упражнениями отправляю. Но обратная связь очень плохая. Родителям напрямую скинул видео. Видимо, напрямую не работает... Один скинул, поправил, похвалил. Скинул второй ролик, дня 4 тишина».

Д.Р. «Я сама, как тренер детей по скалолазанию, высылаю детям ОФП и СФП. Если новые упражнения, то снимаю видео с собой или дочкой, делаю акцент на правильности выполнения. В скалолазании без скалодрома и скалы никак. Тренировки полноценные, но хоть что-то. Дочка танцами занимается. Им видеоруки присылают с подробным разбором упражнений. Я их включаю и слежу за выполнением и поправляю. Лучшие, чем ничего. Танцами дома проще заниматься, чем скалолазанием».

Л.Я. «Я тренер по фигурному катанию. Тренировки онлайн провожу сама. Заранее пишу родителям, какой инвентарь понадобится (скакалка, утяжелители, мяч, спиннер, жгуты). Тренировку провожу так: бег на месте (назначаю кто проводит и все выводят на монитор этого спортсмена). Далее перечисляю упражнения и так же назначаю одного из группы, на кого будут смотреть остальные. Сама ничего не показываю, только комментирую и исправляю ошибки. В основном провожу ОФП, т.к. СФП онлайн проводить сложно, нужна живая тренировка. ...Проводим ОФП в коньках (на полу в чехлах), даем простые упражнения (приседания, выпады и т.п. Коньки нужно периодически одевать, иначе ноги отвывают и тяжело будет «вкатывать» их после такого большого перерыва».

А.Б. «Я тренер по триатлону. Со спортсменами работала в разном режиме изначально скидывала комплексы обратная связь была 2 недели, потом пару дней тишина. Теперь тренируемся онлайн, но желающих маловато. В тренировках онлайн использую и ОФП и СФП, йогу. давала рекомендации по фильмам, книгам, им это интересно».

Р.В. «Я тренер по фигурному катанию. Сидим с конца марта на самоизоляции. Первую неделю делала видео с упр., написала несколько вариантов тренировок в текстовом формате, далее начали тренировки онлайн... Для меня было сложно заставить себя вести онлайн. Было много страхов, но в итоге все вышло очень здорово, мне нравится получать новый опыт и снова убедилась в том, что у меня самые лучшие спортсмены»

В.М. «В условиях нынешней самоизоляции дистанционные тренировки со своими спортсменами проводим посредством платформы скайп. Тренировки провожу лично я, уделяя внимание по большей части технической и специально физической подготовке, хореограф нашей группы, занимающаяся хореографической подготовкой со спортсменами, а также тренер по ОФП, который соответственно работает узко направленно в части общей физической подготовки. Направленность тренировок в основном заключается в поддержании имеющихся навыков и умений, а также в формировании базы для дальнейшего изучения новых элементов. Ввиду специфики нашего вида спорта, считаю сла-

бореальным овладение новыми элементами без ледовой подготовки. Отличие онлайн тренировки от реальной, прежде всего, в принципиально ином контакте со спортсменом, когда ты не можешь тактильно и на собственном примере показывать то, чего хочешь от ученика (а это особенно важно с младшими спортсменами), поэтому приходится как можно понятней и ярче изъяснять задания и требования в словесной форме».

Ответов спортсменов оказалось значительно меньше, чем тренеров и родителей спортсменов.

K.G. «Спортивная гимнастика. Тренировки каждый день онлайн, в основном ОФП+ СФП+ растяжка. Также хореография 3 раза в неделю онлайн. Без зала и снарядов очень тяжело, ждём скорейшего выхода в зал».

Н.С. «Вид спорта-плавание. Без воды -совсем не то. Но спасибо большое тренеру – тренировки онлайн каждый день. В основном ОФП и растяжка + спец упражнения на резине. Тренер за всем следит и исправляет. Но ОЧЕНЬ хочется в воду».

А.У. «У меня комбо, я и тренер, и спортсмен, и мама. Как спортсмен, тренируюсь с другим тренером онлайн (ОФП, СФП). Мой тренер карантин не признаёт, продолжает проводить тренировки, а многие продолжают на них ходить. Но не я. Как у тренера, накануне карантина у меня было сильное профессиональное выгорание, поэтому я взяла себе заслуженный отпуск. За явку не переживаю, кто захочет - тот вернётся. А если нет, то это не моё решение и не мне его принимать. Как маме мне очень тяжело замотивировать детей на занятия. Их тренер молчит, а меня как тренера они видят не хотят. Поэтому занятия получается нерегулярные и только когда все звёзды сошлись хотя старший одно время "ходил" на мои тренировки».

Результаты исследования и их обсуждение.

Проведенный опрос и анализ его результатов показал реальную или близкую к реальной ситуацию с учебно-тренировочным процессом в настоящее время. Дистанционные тренировки в условиях карантина и самоизоляции могли бы закрыть дефицит организованной двигательной активности спортсменов с сохранением их качества за счет современных информационных и телекоммуникационных технологий. Вместе с тем, отсутствие опыта ДО у тренеров, соответствующего методического и программно-технического обеспечения, личная неготовность многих тренеров привели к тому, что только 59,6% из числа респондентов указали на наличие различных вариантов онлайн-тренировок. Вероятнее всего, реальная цифра обеспеченности спортсменов дистанционными тренировками гораздо ниже.

Усложняют ситуацию тот факт, что к такому повороту событий – переходу на ДО – оказались неготовыми все, в т.ч. школы, ССУЗы, ВУЗы, спортивные школы. Об этом свидетельствуют и ответы наших респондентов, в которых они указывают на недостаточный объем и невысокое качество удаленной работы тренера с воспитанниками. Большинство тренеров просто дают рекомендации по организации самостоятельных тренировок дома, не

обеспечивая этот процесс методически и не контролируя его с помощью обратной связи. В результате занимающиеся либо постепенно теряют всякую мотивацию на занятия спортом, либо начинают самостоятельно искать в социальных сетях любую возможность продолжать тренировочный процесс.

Следующим серьезным моментом является направленность онлайн-тренировок. Как уже было сказано, онлайн-тренировки в основном направлены на общефизическую и специальную физическую подготовку, а также на закрепление уже усвоенных элементов и упражнений. Тренеры не видят возможности удаленно обучать новым элементам, т.к. не могут гарантировать правильность их исполнения и закрепления правильной техники.

Одной из основных причин сложившейся ситуации является использование тренерами тех же средств педагогического воздействия на воспитуемых, как и в реальных тренировках, т.е. показ и рассказ. Отсутствие непосредственного, в т.ч. тактильного, контакта с воспитанниками, возможности многократного повторения воспитанниками изучаемого элемента и его визуального контроля тренером делают почти невозможным изучение новых элементов. В целом, онлайн-тренировки сами тренеры считают «неполноценными» и не ожидают от них реального тренирующего эффекта.

Здесь необходимо отметить следующее. Среди видов тренировок есть тренировка идеомоторная, под которой понимаются различные способы воздействия субъекта на собственное психическое состояние и другие функции организма путем использования словесных формулировок и соответствующих им мысленных образов. Многочисленные исследования идеомоторной тренировки показали ее безусловную эффективность. В структуре онлайн-тренировки ее идеомоторная составляющая является незаменимой, позволяющей решить многие проблемы – проблему обратной связи, проблему контроля выполнения техники исполнения элемента или упражнения и проч. Однако, из числа опрошенных тренеров практически никто не указал на использование хотя бы элементов идеомоторной тренировки.

Проведенное исследование позволило не только выявить состояние учебно-тренировочного процесса в период карантина и самоизоляции, но и выявить ограничения и трудности при организации онлайн-тренировок с использованием дистанционных образовательных технологий.

К последним мы можем отнести следующие, предварительно разделив их на объективные и субъективные.

Объективные трудности и ограничения:

- Недостаточный уровень подготовки спортивных тренеров в сфере ИКТ.
- Полное отсутствие методического обеспечения осуществления дистанционного учебно-тренировочного процесса.
- Отсутствие стабильной интернет-связи, сбой в работе каналов связи и серверного оборудования.

Субъективные трудности и ограничения:

– Недоверие тренеров к электронным ресурсам, средствам и формам дистанционной работы.

– Техническая неготовность подавляющего числа тренеров к работе с применением информационно-коммуникационных технологий, не понимание ими неизбежности информатизации спортивной подготовки образования в современных условиях.

– Отсутствие технической, моральной, финансовой поддержки со стороны руководства спортивных школ и клубов.

Еще одним важным ограничением в использовании ДОТ в учебно-тренировочном процессе является абсолютная неготовность подавляющего числа тренеров и занимающихся к такому стремительному изменению событий – введению карантина, отмене соревнований, закрытию спортивных залов, школ, стадионов, переходу к совершенно иным условиям, формам и методам тренировки.

Выводы: Дистанционные, или онлайн-тренировки в период карантина и самоизоляции являются действенным средством предотвращения длительного перерыва в учебно-тренировочном процессе всех уровней. Их внедрение в практику связано с целым рядом объективных и субъективных трудностей и ограничений, среди которых наиболее важным является психологическая и техническая неготовность многих тренеров к переходу на удаленный режим работы и использование дистанционных образовательных технологий.

В тех случаях, когда тренер владеет подобными технологиями и проводит онлайн-тренировки, их качество можно повысить за счет использования возможностей идеомоторной тренировки.

Широкое внедрение тренировок на основе использования дистанционных образовательных технологий и обязательного включения идеомоторной тренировки позволит сократить последствия длительного перерыва в учебно-тренировочном процессе. Использование ДОТ делает тренировочный

процесс более творческим и индивидуальным, открывает новые возможности для творческого самовыражения тренера и воспитанников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаренко Г.А. Проблемы подготовки педагогических кадров дистанционным обучением // Проблемы и перспективы образования в России, 2015. – №32. – С. 160-164
2. Веснина В.А., Осипов А.Ю., Стародубцева Н.В. Увеличение уровня двигательной активности студентов с помощью использования мобильных технологий. // Проблемы современного педагогического образования, 2019. – № 62-2. – С. 128
3. Девтерова З.Р. Современные подходы к организации и управлению дистанционным обучением // Гуманизация образования, 2010. – № 1. – с. 58-63
4. Кремнева В.Н., Неповинных Л.А. Вызов дистанционного обучения и возможные варианты решения задач. // Вопросы педагогики 2020. – № 4-1. – С. 128
5. Мукажанов Е.Б., Телебаев Е.Е. Электронное обучение – неотъемлемая часть современного образования //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2012. – № 5. – С. 239-241.
6. Стеценко Н.В., Широбакина Е.А. Цифровизация в сфере физической культуры и спорта: состояние вопроса // Наука и спорт: современные тенденции, 2019. – Т. 22. – № 1(22). – С. 38
7. Филоненко Н.В., Кулькова И.В. Маркетинг платных услуг физической культуры и спорта в системе подготовки-переподготовки тренерских и управленческих кадров. // Ученые записки Российской Академии предпринимательства, 2020. – Т. 19. – № 1. С. 202
8. Филоненко Н.В., Ушакова Н.А. Некоторые аспекты качества онлайн-образования подготовки-переподготовки кадров физической культуры и спорта // Путеводитель предпринимателя, 2020. – Т.13, № 1.

SOCIAL SCIENCES

ACADEMIC AND INFORMATIONAL CAPITALISM AS PRODUCTS OF THE GLOBALIZED MARKET

Stryhul M.,

Ph.D. (in Sociology), Associate Professor, Department of Sociology and Political Science, National Aviation University

Khomeriki O.

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Head of the Department of Sociology and Political Science, National Aviation University

Abstract

The article provides a theoretical and methodological analysis of the impact of globalization on the educational system through the prism of sociological analysis and, at the same time, identifies the main causes and components of the globalization of education in the context of educational practices and discourses. Turning to the analysis of American sociologists, it is indicated that the international space of higher education is uneven, hierarchical and constantly competing. Academic capitalism, globalization, international competition and the stratification of higher education have become more relevant, which in turn leads to competition for social and academic prestige. Global communications and mobility have created the conditions for the emergence of a global market for higher education. It is proved that in the globalization process, higher education is brought into line with the requirements and practice of different markets both at the national and international levels.

Keywords: sociology of education, economism, capitalism, market, globalization.

The most controversial change in American educational systems is 'academic capitalism'. In 1997, S. Slaughter and L. Leslie in their paper 'Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University' suggested to use this term for denoting transformations of the traditional order of professional university activity caused at the end of the 20th century and at the beginning of the 21st century by globalization phenomena in the spheres of economy and politics. Under the conditions of globalization, operation of universities is increasingly obtaining features of one of the market structures. For the sake of appropriate financial provision of their existence, universities are forced to apply different methods of raising money; apart from traditional sources – budget financing and donations from natural persons and charity funds – money is obtained for conducting commissioned scientific-technical research, under commercial contracts or for re-training personnel in the interests of business structures (firms, companies, corporations etc.) or from independent conduction of commercial, intermediary or production activity. Market relations are increasingly playing an important role in the operation of academic institutions. It leads to such phenomena like introduction of temporary employment, full or partial privatization, redistribution of expenses, and, at the same time, it also causes negative consequences – contraction of academic freedoms, violation of the ensured right for labor, damage to local culture and traditions.

Globalizational challenges caused the emergence of new forms, structures, ideas and initiatives; introduction of changes into the scheme of paying a reward for a form of academic activity actualize the ones and obviate other kinds of university activity. Examining current changes happening at higher educational institutions in the USA, Great Britain, Australia and Canada, S. Slaughter and L. Leslie conclude that 'regardless of the principal differences of political cultures in the four

countries, there are being fulfilled similar policies in the fields where higher education is intervened with globalization of postindustrial political economy. Education in these countries is characterized by the transition to scientific-technical policies which is strengthening academic capitalism and harming fundamental research'.

The above mentioned researchers in the paper 'Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University' claim that academic capitalism is a policy aimed at transforming universities from the centers of liberal arts to the entrepreneurial peripheries where research and scientific developments are conducted with commercial purposes [4].

Emergence of academic capitalism resulted from a whole range of reasons. Firstly, because of frequent economic problems universities generally undergoes programmed of state financing shortage, and thus they need additional sources of obtaining money for their operation. Secondly, competitiveness of business structures on global markets is impossible without the introduction of innovations technologies and usage of advanced scientific achievements for the sake of fast renovation of the range of goods and extension of the sphere of services. Such scientific developments and innovations, technologies can be produced by either own scientific laboratories or institutes, creation of which costs a stupendous amount of money, or by universities. The mutual interest of companies and universities in cooperation has lead to the so called 'second academic revolution', and under the influence of the above mentioned factors, there appeared a certain balance in relations between state bodies, universities and business structures. According to S. Slaughter and L. Leslie, through engaging external financing sources in individual or collective scientific research, academic capitalism correlates harmoniously with all other kinds of activity practicing the same engagement. Being a subject of market relations, universities are directly in-

interested in getting income from fulfilling contracts, obtained licenses and patents, or, competing with other universities, they contend for the right to receive budget financing (or external financing from business structures) without getting any income. In both cases, universities enter market relations and market competition.

The specific feature of modern universities is economic heterogeneity of their organization: divisions, laboratories and other departments are not equally financed; preference is given to the development of commercially successful activity directions; this inequality leads to stratification of faculty members through distinguishing prominent and popular lecturers with the corresponding high salary, and little attention is paid to the others with the correspondent considerably lower salary. Regardless of the numerous arguments in favor of the above described organizational scheme of penetration of market relations into university life, one might state that this process also has crucial disadvantages. Expectations that business structures would invest money in education and science without imposing counter duties on universities haven't been realized. As practice shows, financing of higher education institutions by business structures generally presupposes certain benefits in the form of financial income, obtaining full or adjacent rights of intellectual property or as an access to the administrative bodies of these establishments. A typical example might be a 25 million \$ donation to the University of California in Berkeley (USA) from the American branch of Novartis International AG pharmaceutical company in exchange for inclusion of two company representatives to the research committee of the university consisting of five members. Hence, the company got the opportunity to affect topics of research giving preference to those that could be beneficial for the company.

Developing ideas of 'academic capitalism', J. Engell and A. Dangerfield from Harvard University suggested the usage of another term – 'a market-model university'. The researchers used this term for denoting those educational establishments which priority activity is oriented at obtaining money (income or investments) and which non-profitable, solely academic and scientific aspect of activity is considered secondary.

Orientation of universities at the market and strengthening of the commercial component in their activity creates a 'new culture' of research that is gradually replacing the settled academic values and transforming the scientific community which was called by R. Merton an 'ethnos of science'.

The major features of the mentioned 'new culture' first of all include the following:

- Priority on teamwork over individual creative work;
- sharp competition at all levels;
- priority of social, political and commercial interests over the disinterested approach to scientific work;
- multidisciplinary displacing commonality;
- replacement of universalism with the practice of solving tasks within local context frameworks.

Within research on academic capitalism, there are several different approaches to the issue of correlation of the new postacademic culture and settled academic values and traditions. Indeed, according to J. Ziman, the 'new culture' has come to replace traditional methods of university research. The mentioned researcher

claims that financial transdisciplinary research oriented at solving specific problems has come to replace fundamental disciplinary scientific-research developments inherent in the old academic school. Therefore, relations of academic capitalism cause a radical difference between the new and the traditional models of obtaining scientific knowledge. Moving farther, P. Scott thinks that tendencies inherent in academic capitalism would not only radically change the priorities of fundamental research, but, finally, also cause the similar changes in applied research that would ultimately lead to the establishment of new key values of universities. Resulting from these transformations of value, morale and customs of academic capitalism would replace disciplinary differences and diversity of university culture, and importance of universities as centers for 'pure knowledge' production would be gradually negated. The corresponding changes would also occur within the university sociocultural medium which would become narrow, homogenous.

Diversity of different positions of researchers and their descriptions of educational services allows to introduce the following brief definition: educational services constitute a kind of services provided by an educational institution being its producer and seller simultaneously. Educational services include the complex of material and non-material resources necessary for providing these services, creating appropriate conditions for obtainment of the necessary volume of knowledge and skills by service consumers (students, pupils) marginally sufficient for every specific specialization, organizing training process that provides obtainment of the mentioned knowledge during the studying, and submitting the correspondent documents certifying the qualification and specialization obtained by service consumers (students, pupils). Considering the fact that existence of the market of material values and the market of services is a major component of market relations, one might unambiguously claim that, by its features, the market of educational services cannot be recognized as belonging in the market of material values, i.e. the market of services produced and transformed into the subject of trading relations. A whole range of researchers suggests the possibility of peaceful co-existence of both innovations and traditional values within the academic cultural medium, i.e. P. Scott, B. Clark, S. Slaughter, L. Leslie, J. Delanti and others. In general, their position is that universities must be flexible in responding to changes in the economy, politics, culture, etc., must define their place in a new reality, ensuring their own 'convertibility' but preventing complete replacement of the settled and traditional university culture by postacademic culture, whereas the intellectual 'spirit' and classical values of universities are still basic in higher education [1].

Some experts believe that market business practice caused by the phenomena of globalization of social-political and economic life and being adopted by universities, leads to significant negative consequences. Indeed, proceeding in their development towards the most fashionable ideology of globalization and the all-embracing ideology of market relations, universities lose their traditional role as public critics whose authority and independence haven't caused any doubts so far. Under the conditions of strict 'attachment' of university activity in the market, there

emerges a threat of transformation of researchers and lecturers of higher educational institutions into a group of mere entrepreneurs. Moreover, giving preference to market values would gradually lead to the disappearance of an extraordinary important social function of universities – i.e. production and translation of humanistic values. Considering this, as opposite to the ‘entrepreneurial’ way in university development, there is a suggested scheme of development of a close partnership between higher education and local companionship [2].

S. Slaughter and L. Leslie introduce more moderate and liberal positions considering the issue of correlation of postacademic and traditional academic values of university culture. According to them, adaptation of universities to the phenomenon of ‘academic capitalism’ is significantly influenced by disciplinary differences. Indeed, separate and frequently naturalist and technical, scientific disciplines occur closer to the needs of the market, whereas they produce scientific knowledge that can be more quickly applied in practical activity for getting benefits; thus, this knowledge can be more quickly sold to business structures. Considering this, commercialization of education produces direct influence on redistribution of material-technical and intellectual resources in preference of the above mentioned disciplines. Apart from naturalist and technical disciplines, humanitarian directions of science find themselves in an unfavorable position on the market, whereas market demand for scientific products of humanitarian disciplines is much lower. It leads to shortenings of the volume of their delivery, and because of insufficient financing correspondent scientific programmes are suspended, that not only constricts this sector of scientific activity but might also cause its decline [4].

Pessimistic predictions concerning humanitarian sciences have been refuted by the results of the latest studies showing that scientific products of humanitarian disciplines are also applied in the marketing sphere. For example, mastering major management skills, including objective evaluation of information, ability to take decisions, critical thinking, ability to work in a team etc. is possible only after completing the course of human sciences at universities. Therefore, the needs of modern business in a new organizational culture shape the demand for humanitarian training of personnel that gives an impetus for further development of science and education in the humanitarian sphere. Under these conditions, much topicality is given to continuous university education and additional consultant services which at the first stage can supplement, and later gradually replace specialized studies as a form of education being too narrow to comply with the needs of society and business in the near future.

Hence, ‘academic capitalism’ should not be considered as a mechanical process of automatic invasion in all fields of higher education. The necessity of adaptation of higher education to political and economic market determinism within globalization leads to developing different ways of this adaptation in different

academic media ensuring sufficient multidirectional and variant nature of university studies. At the same time, similar capitalist tendencies in education on other territories, e.g. in Europe, might face certain rejection of the academic community because of the lack of such experience.

As it follows from the works of the Nobel laureate in economics A. Sen (1998), human potential is a complicated integrative index directly evaluating prospects of the future, enabling to execute its forecast and not be restricted by the mere description of phantasmagoria. Moreover, this coefficient absorbs both economic and social components of social progress correlating them as interdependent ones. This approach has brought the scientist to a conclusion that development, primarily social-economic one, is impossible without extension of the freedom of human potential realization. He interprets freedom from two points of view: value and efficiency. The latter characteristics are of a special interest since it covers the objective and the task of freedom, ways of social reality organization, and also an estimation of conformity of an economic system to the existing technical and technological opportunities.

This question formulation legitimizes the following problem: to what extent do modern technological solutions (primarily global information networks) contribute to extension of the human potential? At first thought, the answer is evident: networks provide cheap and, what is important, available way of maximal freedom realization. Already today social services, startups, blogs, comments, forums and numerous other virtual platforms have tied users to personal computers, mobile phones, Internet tablets providing with omnidirectional tools of creativity, communication, employment, education. And this dependence is not accidental, does not possess (as psychologists are trying to prove) the form of narcotic or other kind of dependence, but opens before a personality inaccessible before horizons of what J. -P. Sartre called ‘roads of freedom’. At any moment everybody is able to get into the whirl of news and events and be their actual participant.

REFERENCES:

1. Скотт П. Глобализация и университет [Текст] / П. Скотт // Alma Mater. – 2000. – № 4. – С. 3–8 (Skott P. Globalizaciya i universitet [Tekst] / P. Skott // Alma Mater. – 2000. – № 4)
2. Clark B. Flexibility in Post-registration Nurse Education in England / B. Clark, C. James // Innovations in Education and Training International. – 1998. – Vol. 35. – №4 – P. 47-58.
3. Parsons T. Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives / Talcott Parsons. The Concept of Society: The Components and Their Interrelations. In: T. Parsons. Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives. – Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1966. – P. 5-29.
4. Slaughter S. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University / Slaughter S., Leslie L. – Baltimore – London: John Hopkins University Press, 1997. – 353 p.

№42/2020

Norwegian Journal of development of the International Science

ISSN 3453-9875

VOL.4

It was established in November 2016 with support from the Norwegian Academy of Science.

DESCRIPTION

The Scientific journal “Norwegian Journal of development of the International Science” is issued 12 times a year and is a scientific publication on topical problems of science.

Editor in chief – Karin Kristiansen (University of Oslo, Norway)

The assistant of the editor in chief – Olof Hansen

- James Smith (University of Birmingham, UK)
- Kristian Nilsen (University Centre in Svalbard, Norway)
- Arne Jensen (Norwegian University of Science and Technology, Norway)
- Sander Svein (University of Tromsø, Norway)
- Lena Meyer (University of Gothenburg, Sweden)
- Hans Rasmussen (University of Southern Denmark, Denmark)
- Chantal Girard (ESC Rennes School of Business, France)
- Ann Claes (University of Groningen, Netherlands)
- Ingrid Karlsen (University of Oslo, Norway)
- Terje Gruterson (Norwegian Institute of Public Health, Norway)
- Sander Langfjord (University Hospital, Norway)
- Fredrik Mardosas (Oslo and Akershus University College, Norway)
- Emil Berger (Ministry of Agriculture and Food, Norway)
- Sofie Olsen (BioFokus, Norway)
- Rolf Ulrich Becker (University of Duisburg-Essen, Germany)
- Lutz Jäncke (University of Zürich, Switzerland)
- Elizabeth Davies (University of Glasgow, UK)
- Chan Jiang (Peking University, China)

and other independent experts

1000 copies

Norwegian Journal of development of the International Science

Iduns gate 4A, 0178, Oslo, Norway

email: publish@njd-iscience.com

site: <http://www.njd-iscience.com>