

Научно-методический
журнал

Том 9, № 1. 2018
(январь – март)

(Сквозной номер выпуска – 33)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный
педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 13б,
каб. 325

Телефоны:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Подписной индекс
в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- В. В. Кадакин** (главный редактор) – кандидат педагогических наук,
доцент
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук,
профессор
Л. П. Водясова (отв. секретарь) – доктор филологических наук,
профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

- А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор
(Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Нижний Новгород)
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор (Россия, Саранск)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук
(Финляндия, Рованиemi)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
А. Р. Масалимова – доктор педагогических наук, доцент
(Россия, Казань)
В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор
(Республика Беларусь, Минск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Саранск)
С. В. Першин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор
(Финляндия, Хельсинки)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор
(Россия, Москва)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Пенза)
А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор
(Республика Беларусь, Минск)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор
(Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)

*Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ
в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук*

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2018

Scientific and
methodological
journal

**Vol. 9, no. 1. 2018
(January – March)**

(Continuous issue – 33)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE “Mordovian State
Pedagogical Institute named
after M. E. Evseyev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 136
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:
<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

**Subscription index
in the catalogue
“The Press of Russia”
03279**

EDITORIAL COUNCIL

- V. V. Kadakin** (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent
T. I. Shukshina (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
L. P. Vodyasova (executive secretary) – Doctor of Philological
Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

- A. Z. Abdullaev** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia,
Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
I. Gazhim – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova, Beltsy)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Nizhny Novgorod)
I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor (Russia, Saransk)
G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)
B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
A. R. Masalimova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
(Russia, Kazan)
V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)
T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
E. Olehnovica – Doctor of Pedagogical Sciences (Latvia, Daugavpils)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)
S. V. Pershin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Helsinki, Finland)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Belarus, Minsk)
L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor
(Bulgaria, Veliko Tarnovo)
A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)

*The Journal is included by HCC of the Ministry of Education
and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific
journals and publications, which should issue the main scientific results
of the candidate's and doctoral theses*

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О. И. Бирюкова, Е. Н. Морозова Поликультурное образование в условиях Республики Казахстан: современное состояние проблемы.....	7
С. В. Богдашкина, Е. П. Прокаева, О. И. Налдеева, И. Б. Грузнова Игра как один из методов формирования коммуникативной компетенции детей-мигрантов.....	12
М. А. Бодоньи Содержание иноязычного письменного высказывания: вариативность объектов контроля.....	18
В. А. Варданян, Т. А. Концева, В. П. Концев Экологический подход к художественно-творческому развитию ребенка.....	25
Н. А. Дельвиг Система подготовки вольных штурманов на юге России в XIX веке.....	30
Е. А. Жиндеева, Л. В. Василькина Специфика изучения русской словесности в современной полилингвальной образовательной среде (на примере Республики Казахстан).....	36
Н. В. Карабанова, Е. А. Сердобинцева, С. А. Уланова Новые подходы к преподаванию русского языка в школах Казахстана: теория и практика текстоориентированного подхода.....	44
Е. Г. Кузнецова, Л. С. Якубова Методическая целесообразность использования перевода при изучении профессионального текста на занятиях по русскому языку как иностранному.....	49
Е. А. Кулебякина, О. А. Романенкова Формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов в условиях полиэтнической образовательной среды.....	52
А. Т. Кулсариева, М. Э. Султанова, Ж. Н. Шайгозова Молодежные субкультуры как потенциал модернизации художественного образования Казахстана.....	58
М. Д. Лаптева, А. О. Павлова Педагогические приемы формирования умений саморегуляции как компонента профессиональной стрессоустойчивости устного переводчика.....	67
В. И. Лаптун Научно-методические рекомендации М. М. Бахтина по вопросам преподавания литературоведческих дисциплин в вузе (на основе архивных материалов).....	75
Л. С. Макарова, Т. Е. Новикова Деонтологические проблемы современной журналистики и актуальные аспекты подготовки будущих журналистов.....	81
И. М. Осмоловская Развитие дидактического знания в междисциплинарных исследованиях.....	89
Л. М. Перминова Философско-педагогические и дидактические основы предупреждения рисков в обучении.....	96
М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова Общеобразовательный потенциал концепта «научная картина мира» для профессионального совершенствования учителя современной школы.....	102
T. V. Adamchuk, A. A. Vetoshkin, V. M. Pronkina Foreign language teaching of schoolchildren through the system of supplementary education.....	109
L. E. Babushkina, N. I. Eremkina, O. V. Kiryakova Factors of the professional competence formation of students in pedagogical education.....	114

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О. В. Дудченко, Г. Э. Говорухин Роль эстетики в пространственно-временной концептуализации эпоса.....	122
---	-----

Н. М. Мосина, Ю. А. Федорова Атрибутивные средства выражения посессивности в эрзянском и финском языках.....	127
С. Н. Степин, Т. В. Тулкина Своеобразие воплощения образа Сергия Радонежского в поэме Виктора Гадаева «Земли небесный поводырь».....	132

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

А. И. Белкин, М. Ю. Грыжанкова К вопросу о причинах гонений на Русскую Православную церковь в Советской России.....	136
Н. П. Бучко Политическая деятельность атамана Г. М. Семенова в годы гражданской войны на востоке России (1917–1920-е гг.).....	143
Т. А. Орнацкая, С. А. Головин Флагман подготовки милицейских кадров на Дальнем Востоке (об обучении юристов в начале 1920-х гг.).....	148
Л. Л. Шубин, З. В. Шубина Страницы истории земской медицины в Удмуртии.....	153

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

И. А. Фирсова Рецензия на монографию И. К. Коряковой «США: профсоюзы и общество в период реконверсии (1945–1948 гг.)».....	160
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	163

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>O. I. Biryukova, E. N. Morozova</i> Multicultural education in the Republic of Kazakhstan: current state of the problem.....	7
<i>S. V. Bogdashkina, E. P. Prokaeva, O. I. Naldeeva, I. B. Gruznova</i> Game as one of the methods for forming communicative competence of children migrants.....	12
<i>M. A. Bodony</i> Content of foreign language writing: variability of control objects.....	18
<i>V. A. Vardanyan, T. A. Koptseva, V. P. Koptsev</i> The ecological approach to artistic and creative development of the child.....	25
<i>N. A. Delvig</i> The system of training free navigators in the south of Russia in the XIX century.....	30
<i>E. A. Zhindeeva, L. V. Vasilkina</i> The specificity of the study of Russian literature in modern polylingual educational environment (on the example of the Republic of Kazakhstan).....	36
<i>N. V. Karabanova, E. A. Serdobintseva, S. A. Ulanova</i> New approaches to the teaching of the Russian language in schools in Kazakhstan: theory and practice of text-aware approach.....	44
<i>E. G. Kuznetsova, L. S. Yakubova</i> Methodical advisability to use translation for study of professional text with Russian as foreign lessons.....	49
<i>E. A. Kulebyakina, O. A. Romanenkova</i> Formation of communicative competence of migrant children in a multi-ethnic educational environment	52
<i>A. T. Kulsariyeva, M. E. Sultanova, Z. N. Shaigozova</i> Youth sub-cultures as a resource to modernize artistic education in Kazakhstan.....	58
<i>M. D. Lapteva, A. O. Pavlova</i> Techniques for teaching self-regulation skills to student interpreters for their professional stress resilience.....	67
<i>V. I. Laptun</i> M. M. Bakhtin's scientific and methodological recommendations for teaching literature disciplines in higher education institutions (on archival documents).....	75
<i>L. S. Makarova, T. E. Novikova</i> Deontological problems of contemporary journalism and relevant aspects of the training of future journalists.....	81
<i>I. M. Osmolovskaya</i> Development of didactic knowledge in cross-disciplinary researches.....	89
<i>L. M. Perminova</i> Philosophical and pedagogical and didactic foundations of risks prevention in training.....	96
<i>M. A. Yakunchev, N. G. Semenova</i> The general potential of the concept « scientific picture of the world» for the professional improvement of the teacher of modern school.....	102
<i>T. V. Adamchuk, A. A. Vetoshkin, V. M. Pronkina</i> Foreign language teaching of schoolchildren through the system of supplementary education.....	109
<i>L. E. Babushkina, N. I. Eremkina, O. V. Kiryakova</i> Factors of the professional competence formation of students in pedagogical education.....	114

PHILOLOGICAL SCIENCES

<i>O. V. Dudchenko, G. E. Govorukhin</i> The role of aesthetics in the spatio-temporal conceptualization of the epic.....	122
---	-----

N. M. Mosina, Yu. A. Fedorova Attributive means of possessivity expression in Erzya and Finnish languages.....	127
S. N. Stepin, T. V. Tulkina The peculiarity of the embodiment of the image of Sergius of Radonezh in the poem of Victor Gadayev «Earth of the heavenly guide».....	132

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY

A. I. Belkin, M. Y. Gryzhankova The reasons for persecution of the Russian orthodox church in soviet Russia.....	136
N. P. Buchko The political activity of the ataman G. M. Semenov during the Civil War in the East of Russia (1917–1920s).....	143
T. A. Ornatskaya, S. A. Golovin Flagman training police personnel in the Far East (about training of lawyers in the early 1920s.).....	148
L. L. Shubin, Z. V. Shubina Pages of the history of zemstvo medicine in Udmurtia.....	153

REFERENCES, INFORMATION, OPINIONS

I. A. Firsova Review of the monograph of I. K. Koryakova «The USA: labor unions and society in the reconversion period (1945–1948)».....	160
INFORMATION FOR AUTHORS.....	163

УДК 81'27(470.571): (574)(045)

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ**

О. И. Бирюкова^{1*}, Е. Н. Морозова¹

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

*olgbirukova@rambler.ru

Введение: в статье рассматриваются вопросы, связанные с реализацией поликультурного образования в условиях Республики Казахстан, представлены исторические и философско-социальные основы взаимодействия России и Казахстана, обоснованы условия функционирования русского языка как средства межнационального общения в поликультурном образовательном пространстве Республики Казахстан. Обсуждаются итоги реализации проекта «Дни русского языка в Республике Казахстан».

Материалы и методы: исследование проводилось с использованием методов теоретического уровня, из которых важны были анализ, систематизация и экспертиза научной и методической литературы, посвященной идее поликультурности и ее реализации в социокультурном и образовательном пространстве России и Казахстана. Работа проведена в два этапа. На первом этапе были определены базовые теоретические положения для постановки проблемы, рассмотрена степень ее изученности, сформулированы общие положения. Второй этап посвящен реализации мероприятий проекта «Дни русского языка в Республике Казахстан».

Результаты исследования: проанализированы особенности практической реализации государственной национально-языковой образовательной политики в Республике Казахстан; изучены факторы проявления поликультурности на территории страны; в ходе реализации проекта «Дни русского языка в Республике Казахстан» обозначены основные задачи, формы и приемы преподавания русского языка в условиях поликультурного образовательного пространства; подведены итоги дискуссионной площадки и учебно-методического семинара «Русский язык: современное состояние и проблемы преподавания», позволивших привлечь внимание молодежи и педагогической общественности к проблеме сохранения русского языка и культуры, исторического наследия русского народа в Казахстане.

Обсуждение и заключение: выполненное исследование доказывает, что межкультурное образование сегодня – это необходимость, которая формирует новую модель образования, направленную на осмысление глобальной культуры через призму собственной; результаты, полученные в ходе выполнения проекта «Дни русского языка в Республике Казахстан», подтверждают актуальность и необходимость реализации поликультурного образования на разных уровнях. Для этого необходимо включать принципы полиязычия в образовательный процесс; анализировать факторы, определяющие поддержку обучаемого в условиях переноса в новую лингвокультурную среду; акцентировать внимание на воспитательном аспекте поликультурного образования, что позволит привить личности культурную толерантность, принять ценности «чужой» культуры.

Ключевые слова: поликультурность, образовательное пространство, поликультурное образование, язык, сотрудничество, интеграция, взаимодействие.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.

**MULTICULTURAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN:
CURRENT STATE OF THE PROBLEM**

O. I. Biryukova^{a*}, E. N. Morozova^a

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

*olgbirukova@rambler.ru

Introduction: the article deals with issues related to the implementation of multicultural education in the Republic of Kazakhstan, presents the historical and philosophical and social foundations of the interaction between Russia and Kazakhstan, substantiates the conditions for the functioning of the Russian language as a

means of interethnic communication in the multicultural educational space of the Republic of Kazakhstan. The results of the project «Days of the Russian Language in the Republic of Kazakhstan» are discussed.

Materials and Methods: the research was carried out using theoretical methods, of which analysis, systematization and examination of scientific and methodological literature on the idea of multiculturalism and its realization in the sociocultural and educational space of Russia and Kazakhstan were important. The work was carried out in two stages. At the first, the basic theoretical propositions were formulated for posing the problem, the degree of its study was examined, general provisions were formulated. The second stage is devoted to the implementation of the activities of the project «Days of the Russian Language in the Republic of Kazakhstan».

Results: the features of practical implementation of the state national language education policy in the Republic of Kazakhstan are analyzed; the factors of multiculturalism manifestation in the country; during the implementation of the project «Days of the Russian Language in Kazakhstan», the main tasks, forms and methods of teaching the Russian language in a multicultural educational environment were identified; the results of the discussion platform «The Russian Language: Current Status and Problems of Teaching» were summed up, which made it possible to draw the attention of the youth and the educational community to the problem of preserving the Russian language and culture, the historical heritage of the Russian people in Kazakhstan.

Discussion and Conclusions: the completed research proves that intercultural education today is a necessity that forms a new model of education aimed at understanding the global culture through the prism of one's own; the results of the activities received during the implementation of the project «Days of the Russian Language in the Republic of Kazakhstan» confirm the relevance and necessity of implementing multicultural education at different levels. To do this, it is necessary: to include the principles of multilingualism in the educational process; to analyze the factors determining the support of the trainee in the context of transferring to a new linguistic culture environment; to focus on the educational aspect of multicultural education, which will allow people to cultivate tolerance, accept the values of a «foreign» culture.

Key words: multiculturalism, educational space, multicultural education, language, cooperation, integration, interaction.

Acknowledgements: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of the implementation of the federal target program «Russian Language» for 2016–2020.

Введение

Переход к открытому информационному пространству, стремление к созданию некоего глобального социума, бесконфликтно сочетающего всевозможные национальные культуры, позволяет говорить о доминировании идеи поликультурности в современном мире. Вслед за В. И. Матисом под поликультурностью понимаем «сохранение и интеграцию культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения»¹ [1].

Несмотря на ряд факторов, сопровождавших после распада Советского Союза суверенное развитие каждой постсоветской республики, общее историческое прошлое, культурные, экономические, языковые и другие традиционные связи обуславливают стремление России и Республики Казахстан к взаимодействию в сфере культуры и образования. При этом двусторонним отношениям сегодня отдается большее

предпочтение, так как именно такой формат подразумевает конкретные формы сотрудничества и является самым доверительным.

Россию и Республику Казахстан связывают тесные партнерские и дружеские отношения. В 1992 г. подписан Договор о дружбе, сотрудничестве и взаимной помощи, в 1998 г. – Декларация о вечной дружбе, в 2012 г. – Декларация «О евразийской экономической интеграции». Большое значение в развитии двусторонних отношений сыграло подписание Плана совместных действий Казахстана и России на период до 2020 г. как части реализации долгосрочных программ экономического, культурно-гуманитарного, приграничного сотрудничества.

К ключевым сферам взаимодействия России и Казахстана относится культурно-гуманитарное сотрудничество, одним из результатов которого стал проект «Дни русского языка в Республике Казахстан», направленный на поддержку распространения русского языка в Казахстане, повышение интереса к русской культуре и литературе в профессиональной педагогической и молодежной среде. Проект осуществлен при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках реализации феде-

¹ Матис В. И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 1999. С. 15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25515647> (дата обращения: 21.01.2018).

ральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.

Обзор литературы

Сегодня активизированы научные поиски в области изучения идеи поликультурности, которая дополняется такими терминами, как «многокультурность», «мультикультурность», «культуросообразное образование», «глобальное образование». Работы В. С. Безруковой [2], Г. Д. Дмитриева [3], Т. В. Зиновьева [4], Н. Б. Крылова [5] представляют культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов локальных культур, способных создать условия для формирования культурной толерантности. «Поликультурность» является ключевым понятием в реализации программы «Образование в контексте развития культуры на рубеже XXI века» (руководитель – И. В. Бестужев-Лада), концепций «Воспитание культуры мира» (разработчик – З. К. Шнекендорф), «Многокультурное образование» (разработчик – Г. Д. Дмитриев), «Воспитание культуры межнационального общения» (разработчик – З. Т. Гасанов). Интерес с точки зрения реализации идеи поликультурности в Республике Казахстан представляют исследования И. В. Альберти, Б. Б. Даумовой, М. К. Камзиной, Ж. К. Каракозовой, В. В. Лезиной, А. Сейдимбекова, В. К. Шабельникова и др. Несмотря на то, что научная практика порождает серьезные дискуссии относительно поликультурности и особенно ее реализации в сфере образования, ученые приходят к выводу о том, что поликультурность должна стать важнейшим компонентом разрабатываемых современных педагогических технологий.

Материалы и методы

Исследование проводилось с использованием методов теоретического уровня, из которых важны были анализ, систематизация и экспертиза научной и методической литературы, посвященной идее поликультурности и ее реализации в социокультурном и образовательном пространстве России и Республики Казахстан. Работа проведена в два этапа. На первом этапе были определены базовые теоретические положения для постановки проблемы, рассмотрена степень ее изученности, сформулированы общие положения. Второй этап посвящен реализации мероприятий проекта «Дни русского языка в Республике Казахстан».

Результаты исследования

Важнейшим фактором современного поликультурного мира является многоязычие. Фактологический материал по проблеме исследования доказывает, что в Республике Казахстан сегодня проживает три группы народов, определяющих ее этнический облик: казахи, европейское население (восточные славяне), народы азиат-

ского и казахского происхождения (татары, узбеки, турки, азербайджанцы, уйгуры, таджики, курды, дунгане). Государственная образовательная политика признает важность многоязычия и поликультурного образования, что объясняется «этнокультурными особенностями населения и полувекowym господством унифицированной системы образования, приведшим к отчуждению людей от истории, языка и культуры своего народа»² [6]. При этом важно учитывать, что становление поликультурного образования в Казахстане тесно связано с историей России конца XIX в., миграционными процессами, расширением международного сотрудничества. Изначально образовательная политика в стране строилась на гуманной основе, но с ориентацией на русификацию. Постепенно количество школ с преподаванием на русском языке в Республике сократилось, особенно с принятием в 1993 г. Конституции Республики Казахстан, в которой официально государственным языком был объявлен казахский.

Сегодня поликультурность и поликультурное образование соответствуют государственной национально-языковой образовательной политике, принципы которой отражены в Конституции Республики Казахстан, законах «О языках в Республике Казахстан», «Об образовании», «Государственной программе функционирования и развития языков на 2005–2010 годы». Важность подобной тенденции связана с пониманием того, что «представитель этноса приобщается через язык к коллективному опыту, общепринятым нормам поведения, социальным ценностям, так как именно в языке воплощается материальная и духовная культура народа»³ [7].

Параллельно с казахским языком как государственным в республике функционирует русский язык как язык межнационального общения и английский как один из мировых языков. Это требует воспитания поликультурной личности и введения в практику образования инновационных парадигм, которые должны ориентироваться на то, что поликультурное образование – это не просто диалог культур, налаживание связей между сообществами людей, но и общение, погружение в специфику другой культуры, умение адекватно реагировать на ее проявление и вместе с тем развивать собственную личную культуру.

Сложившаяся ситуация в Казахстане, когда большинство людей с детства изучает два языка

² Камзина М. К., Альберти И. В. Поликультурное образование в Республике Казахстан. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/927.pdf> (дата обращения: 21.01.2018).

³ Прокаева Е. П., Каитанова П. В., Пацера Е. Д. Особенности этнокультурной и языковой адаптации детей-мигрантов в образовательной среде Республики Мордовия // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 65.

(как правило, родной и государственный – казахский и русский), знает традиции и обычаи, как минимум, двух народов, когда не стоит вопрос о воспитании толерантности, значит, что поликультурное образование здесь имеет несколько иные приоритеты, чем воспитание уважения и терпимости друг к другу. Цель поликультурного образования – развитие общей культуры человека, его знание других культур, ориентация на диалог с ними. Базовыми компетенциями Концепции развития образования Республики Казахстан являются **трехязычность, поликультурность, коммуникативность**. А это значит, что перед педагогической общественностью стоит трудноразрешимый вопрос о взаимодополнении «культурных потенциалов различных этносов для обеспечения духовного пространства, ибо оно выступает в качестве общественной среды для максимально полной реализации личности»⁴ [8].

Представим ряд задач, которые сегодня активно решаются в Республике Казахстан в сфере культуры и образования:

1) формирование представления о культуре как о социальном двигателе;

2) формирование у учащихся представлений о разнообразии современных поликультурных сообществ стран и толерантное отношение к ним;

3) формирование представления о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных, культурных групп в рамках определенного региона страны, мира;

4) формирование способности взаимодействия с представителями других культур;

5) культурное самоопределение личности средствами родного и изучаемого языков.

В Республике Казахстан активно формируется тенденция полиязычного образования. Школьные учебники издаются как на родном казахском языке, так и на русском, уйгурском, узбекском, турецком, немецком языках. В казахских школах предусмотрено изучение русского языка, а в русских – казахского. Наряду с ними изучаются английский, немецкий или французский языки. Например, в школе № 6 г. Актау функционирует 14 национальных центров: русский, украинский, азербайджанский, татарский, корейский, осетинский, армянский, лезгинский, чеченский, немецкий, грузинский, туркменский, молдавский, киргизский. «Институт повышения

квалификации и переподготовки педагогических кадров работы в сфере поликультурного образования» регулярно проводит языковые тренинги для учителей, семинары по вопросам формирования поликультурной личности через полилингвальное образование, языковые олимпиады для старшеклассников.

С 25 ноября по 3 декабря 2017 г. представители Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева в рамках «Дней русского языка в Республике Казахстан» организовали в г. Алматы ряд масштабных мероприятий, целевой аудиторией которых стали учителя русского языка, преподаватели-руссисты вузов, студенты и школьники. Проведение совместных мероприятий на территории Казахстана является свидетельством государственной поддержки русского языка (а также преподающих и изучающих его) со стороны Российской Федерации и Республики Казахстан. Такая работа позволила привлечь внимание молодежи и педагогической общественности к проблеме сохранения русского языка и культуры, исторического наследия русского народа в Казахстане.

Реализация проекта была направлена и на удовлетворение культурных и образовательных потребностей преподавателей русского языка и литературы Республики Казахстан, оказание системной научной и учебно-методической поддержки национальным специалистам-русистам по обновлению форм и методов обучения русскому языку в условиях поликультурного образовательного пространства. По словам участников, особый интерес представлял научно-методический семинар «Русский язык: современное состояние и проблемы преподавания», вылившийся в активную дискуссию методистов двух стран по проблеме изучения русского языка в школе и вузе.

В ходе мероприятий (методического семинара, круглого стола по вопросам преподавания русского языка, профессионального конкурса казахских учителей русского языка, викторины по русскому языку и конкурса чтецов среди казахских школьников) педагоги Республики Казахстан представили свои методические идеи, поделились опытом, предложили пути решения отдельных методических вопросов. В рамках дискуссионной площадки состоялось обсуждение насущных профессиональных проблем в области преподавания русского языка, на решение которых был ориентирован конкурс учителей русского языка, работающих не только в крупных городах, но и отдаленных районах Казахстана, поскольку именно данный контингент испытывает наибольшие трудности в организации и проведении занятий на современном методическом уровне. Всего в мероприятиях приняло

⁴ Костикова Л. П. Идеи поликультурности в рамках Российского образовательного пространства // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2008. № 4 (21). С. 28. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=16522385> (дата обращения: 21.01.2018).

участие более 150 человек из разных областей Республики Казахстан (города Алматы, Павлодар, Караганда, Семипалатинск, Акжарский район Северо-Казахстанской области и др.).

Обсуждение и заключение

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы следующие выводы: 1) необходимость реализации идеи поликультурности на разных уровнях общественной жизни является частью государственной политики России и Республики Казахстан; 2) в ходе проведения ряда мероприятий в рамках проекта «Дни русского языка в Республике Казахстан» педагогической общественностью России и Республики Казахстан осознана актуальность поликультурного образования и выдвинуты для рассмотрения следующие положения: во-первых, включать принципы полиязычия в образовательный процесс, во-вторых, необходимо выявить и проанализировать факторы, определяющие поддержку обучаемого в условиях переноса в новую лингвокультурную среду, в-третьих, воспитательный аспект поликультурного образования должен заключаться в привитии личности культурной толерантности, принятии ценности «чужой» культуры; 3) межкультурное образование сегодня – это необходимость, которая формирует новую модель образования, направленную на осмысление глобальной культуры через призму собственной.

Список использованных источников

1. Матис В. И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 1999. 38 с.
2. Безрукова В. С. Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога [Электронный ресурс]. М., 2000. URL: <http://didacts.ru/dictijary/1010/word/hjlikulturnoe-obrazovanie> (дата обращения: 21.01.2018).
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М. : Народное образование, 1999. 208 с.
4. Зиновьева Т. В. Основные социологические термины : учебное пособие. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2006. 66 с.
5. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.
6. Камзина М. К., Альберти И. В. Поликультурное образование в Республике Казахстан. URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/927.pdf> (дата обращения: 21.01.2018).
7. Прокаева Е. П., Каиштанова П. В., Пацера Е. Д. Особенности этнокультурной и языковой адаптации детей-мигрантов в образовательной среде Республики Мордовия // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 63–68.
8. Костинова Л. П. Идеи поликультурности в рамках Российского образовательного пространства //

Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2008. № 4 (21). С. 22–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16522385> (дата обращения: 21.01.2018).

Поступила 21.01.2018;
принята к публикации 30.01.2018.

Об авторах:

Бирюкова Ольга Ивановна, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор филологических наук, доцент, olgbirukova@rambler.ru

Морозова Елена Николаевна, доцент, зав. кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, moren70@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Бирюкова Ольга Ивановна – научное руководство; подготовка начального варианта текста; проведение исследования.

Морозова Елена Николаевна – критический анализ и доработка текста, анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Matis V.I. Teoriya i praktika razvitiya nacional'noj shkoly v polikul'turnom obshchestve: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Theory and practice of the development of the national school in a multicultural society: author's abstract of Ph.D. dissertation]. Barnaul, 1999. 38 p. (In Russ.)
2. Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoj kul'tury: ehnciklopedicheskij slovar' pedagoga [The foundations of spiritual culture: encyclopedic dictionary of the teacher]. Moscow, 2000. Available at: <http://didacts.ru/dictijary/1010/word/hjlikulturnoe-obrazovanie> (accessed 21.01.2018). (In Russ.)
3. Dmitriev G.D. Mnogokul'turnoe obrazovanie [Multicultural education]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 1999. 208 p. (In Russ.)
4. Zinov'eva T.V. Osnovnye sociologicheskie terminy: uchebnoe posobie [Basic sociological terms: textbook allowance]. Chelyabinsk, YUUrGU Publ., 2006. 66 p. (In Russ.)
5. Krylova N.B. Kul'turologiya obrazovaniya [Cultural education]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2000. 272 p. (In Russ.)

6. Kamzina M.K., Al'berti I.V. Polikul'turnoe obrazovanie v Respublike Kazahstan [Multicultural education in the Republic of Kazakhstan]. Available at: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/927.pdf> (accessed 21.01.2018). (In Russ.)

7. Prokaeva E.P., Kashtanova P.V., Pacera E.D. Osobennosti etnokul'turnoj i yazykovoj adaptacii detej-migrantov v obrazovatel'noj srede Respubliki Mordoviya [Peculiarities of ethnocultural and linguistic adaptation of migrant children in the educational environment of the Republic of Mordovia]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2017; 4 (32): 63–69 (accessed 21.01.2018). (In Russ.)

8. Kostikova L.P. Idei polikul'turnosti v ramkah Rossijskogo obrazovatel'nogo prostranstva [Ideas of multiculturalism within the framework of the Russian educational space]. *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina = Bulletin of the Ryazan State University named after S.A. Yesenin*. 2008; 4 (21): 22–39. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16522385> (accessed 21.01.2018). (In Russ.)

*Submitted 21.01.2018;
revised 30.01.2018.*

About the authors:

Olga I. Birukova, Professor, Department of Literature and methods of teaching Literature, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), Docent, olgbirukova@rambler.ru

Elena N. Morozova, Docent, Head of Department of the Russian language and methods of teaching Russian language, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, moren70@mail.ru

Contribution of the authors:

Olga I. Birukova – scientific supervision, preparation of the initial version of the text, conducting research.

Elena N. Morozova – research supervision; preparation of the initial version of the text, analysis of the results.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.013-054.7(045)

ИГРА КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

С. В. Богдашкина^{1}, Е. П. Прокаева¹, О. И. Налдеева¹, И. Б. Грузнова¹*

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**svjatok@mail.ru*

Введение: в статье анализируется игра как один из эффективных методов формирования коммуникативной компетенции детей-мигрантов в процессе усвоения неродной (мордовской) речи. Целью исследования является выявление возможностей игрового обучения в успешной социальной адаптации детей-мигрантов в Республике Мордовия.

Материалы и методы: исследование проводилось на основе комплекса методов (системный анализ научно-методических источников для определения потенциальных возможностей игрового обучения и условий его реализации в формировании коммуникативной компетенции детей-мигрантов, методическое моделирование, практико-ориентированные задания).

Результаты исследования: на основе проведенного исследования были раскрыты потенциальные возможности игрового обучения в формировании коммуникативной компетенции детей-мигрантов, выявлены необходимые условия для их обучения устному общению на неродном (мокшанском / эрзянском) языке, представлены игровые модели, способствующие процессу обучения.

Обсуждение и заключения: важнейшим педагогическим условием формирования коммуникативной компетенции детей-мигрантов при обучении устному общению является обогащение содержания образования ситуациями социального взаимодействия; использование в учебном процессе игровых методов, развивающих познавательную активность учащихся. Практическая значимость работы заключается в потенциале использования результатов исследования учителями образовательных организаций Республики Мордовия в процессе формирования коммуникативной компетенции детей-мигрантов.

Ключевые слова: дети-мигранты, коммуникативная компетенция, устная речь, мордовский (мокшанский / эрзянский) язык, игровое обучение, этнокультурное воспитание.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках реализации проекта «Региональная модель языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов в образовательном пространстве школы» по мероприятию 5.4 «Поддержка инноваций в области развития и мониторинга системы образования» лоту 3 «Интеграция школьников из семей мигрантов в образовательный процесс» федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.

GAME AS ONE OF THE METHODS FOR FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN MIGRANTS

S. V. Bogdashkina^{a}, E. P. Prokaeva^a, O. I. Naldeeva^a, I. B. Gruznova^a*

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**svjatok@mail.ru*

Introduction: in the article the game is analyzed as one of the effective methods of forming the communicative competence of migrant children in the process of assimilation of non-native (Mordovian) speech. The aim of the study is to identify the possibilities of playing learning in the successful social adaptation of migrant children in the Republic of Mordovia.

Materials and Methods: the research was carried out on the basis of a set of methods (systematic analysis of scientific and methodological sources for determining the potential of gaming learning and the conditions for its implementation in the formation of the communicative competence of migrant children, methodological modeling, and practice-oriented tasks).

Results: on the basis of the study, the potentialities of gaming learning in the development of the communicative competence of migrant children were disclosed, the necessary conditions for their learning oral communication in non-native (Moksha / Erzya) language were revealed, game models that facilitate the process of assimilation of migrant children in the educational environment of the Republic of Mordovia have been presented.

Discussion and Conclusions: the most important pedagogical condition for the formation of the communicative competence of migrant children in teaching oral communication is the enrichment of the content of education with situations of social interaction; Use in the educational process of gaming methods that develop the cognitive activity of students. The practical importance of the work lies in the potential of using the results of the study by teachers of the educational organizations of the Republic of Mordovia in the process of forming the communicative competence of migrant children.

Key words: migrant children, communicative competence, oral speech, Mordovian (Moksha / Erzya) language, game instruction, ethno-cultural education.

Acknowledgements: the work was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in the framework of the event «Regional model of language and sociocultural adaptation of migrant children in educational space of school» event 5.4 «Assistance of innovation in the field of development and monitoring of the education system» lot 3 «Integration of pupils from migrant families into educational process» of the Federal Targeted Program of Development of Education for 2016–2020.

Введение

Первые десятилетия XXI в. в нашей стране характеризуются активизацией процессов миграции, появлением вынужденных переселенцев и, как следствие, ростом количества детей мигрантов, подлежащих обучению и адаптации в условиях нашего многонационального государства. Интеграция таких детей в новую инокультурную среду становится одной из первоочередных задач, стоящих перед российской системой образования. В ходе решения этой задачи возни-

кают проблемы. В частности, неизбежные в таких случаях языковой и социокультурный барьеры создают детям мигрантов дополнительные трудности для общения и взаимопонимания, препятствуют их успешному вовлечению в различные виды образовательной и культурно-досуговой деятельности.

Проблема социализации детей-мигрантов особенно актуальна для полиэтнических регионов Российской Федерации, в частности для Республики Мордовия, где национальный состав

обучающихся в образовательных организациях составляют русские, мордва (мокша и эрзя), украинцы, туркмены, армяне, азербайджанцы, узбеки, белорусы, грузины и др. В результате миграции в районных и городских школах республики появились так называемые «этнические вкрапления» – дети, совсем не знающие русского языка или знающие его гораздо хуже своих российских сверстников. Воспитанные в иной этнокультурной среде, они вынуждены изучать не только русский язык, но и мордовские (мокшанский / эрзянский) языки, которые наряду с русским являются государственными языками Мордовии¹ [1]. Таким образом, вопрос развития речи школьников-мигрантов в условиях билингвального обучения в Мордовии приобретает в последние годы особую актуальность.

Мы считаем, что обучение неродной речи необходимо проводить с опорой на игровую и ролевую деятельность детей. Целью нашего исследования является характеристика игры как одного из эффективных методов формирования коммуникативной компетенции обучающихся в процессе усвоения неродной (мордовской) речи, выявление возможностей игрового обучения в успешной социальной адаптации детей-мигрантов в Республике Мордовия.

Обзор литературы

Теоретической базой исследования послужили лингводидактические и психолингвистические теории речевой деятельности (А. Н. Леонтьев, Н. И. Жинкин и др.), трактовки понятия «коммуникативная компетенция» (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, И. А. Зимняя), методические работы, направленные на выявление методов и приемов формирования коммуникативной компетенции школьников. В работах большинства авторов [2; 3] коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевой, формирование которой является обязательным требованием федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Так, Л. С. Выготский определяет коммуникативную компетенцию как одну из важнейших характеристик личности, которая проявляется в способности личности к речевому общению [4]. М. И. Лисина под ней понимает сложную деятельность, имеющую свои структурные компоненты (потребности, мотивы, цели, задачи и т. д.) [5]. Формирование коммуникативной компетенции школьников, которая рассматривается И. А. Зимней [6] как система, основными эле-

ментами которой являются коммуникативная и познавательная способности, познавательная активность, мотивация, креативность и готовность к иноязычному общению, происходит на основе овладения учащимися средствами языка и умением пользоваться ими в речевой практике. Анализ данных публикаций дает возможность отметить, что главным условием развития и воспитания детей, в том числе и детей-мигрантов, при обучении неродному языку является общение, формирование их коммуникативной компетенции. Одним из педагогических условий, способствующих формированию у детей мигрантов коммуникативной компетенции, является повышение мотивации к изучению неродного языка² [7]. Таким образом, на основе изученных источников мы отмечаем, что ключом к успешной деятельности, ресурсом эффективности и благополучия будущей жизни учащегося служит коммуникативная компетенция, а игровой метод, развивающий познавательную активность учащихся, является наиболее целесообразным для ее формирования.

Материалы и методы

Исследование проводилось на основе комплекса методов (системный анализ научно-методических источников для определения потенциальных возможностей игрового обучения и условий его реализации в формировании коммуникативной компетенции детей-мигрантов, методическое моделирование, практико-ориентированные задания). Работа выполнялась в два этапа: на первом были определены основные теоретические и методологические положения для постановки проблемы, установлена степень ее изученности в лингвометодической литературе, сформулированы общие положения; на втором этапе были разработаны практико-ориентированные задания для формирования коммуникативной компетенции детей-мигрантов в процессе усвоения неродной (мордовской) речи.

Результаты исследования

Исследование проблемы позволило выявить целый ряд вопросов, связанных с обучением неродному языку детей-мигрантов в Республике Мордовия, среди которых наиболее значимыми являются: 1) отсутствие специальных подготовленных кадров для языковой подготовки школьников-инофонов, 2) острая потребность в организации методической помощи образовательным организациям по реализации языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов в городах и селах республики, 3) ограниченное количество часов, выделяемых на занятия по мор-

¹ Прокаева Е. П. Формирование мотивационно-ценностного отношения к национальным языкам в этнокультурном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 8. С. 89.

² Маслыко Е. А. Устное иноязычное общение как предмет обучения // Общая методика обучения иностранным языкам. М. : Рус. яз., 1991. С. 216.

довскому (мокшанскому / эрзянскому) языку, 4) отсутствие условий для дополнительных занятий, направленных на формирование коммуникативной компетенции школьников, 5) несовершенство нормативно-правовой базы для обучения детей-мигрантов в условиях билингвального образования Мордовии.

Мы считаем, что при наличии вышеуказанных проблем более естественно и легко влиться в новую этнокультурную среду иноязычным детям поможет игра.

Игра – привычный вид деятельности для детей младшего школьного возраста, которые живут игрой, активно в нее включаются, распределяя между собой роли, стараются достичь лучших результатов, радуются победе, огорчаются из-за поражений. Несмотря на то, что с каждым годом в деятельности школьников возрастает роль учения и труда, игра сохраняет свое значение и в среднем звене и помогает успешно учиться. По мнению европейских специалистов, игра актуальна для учащихся любого возраста, меняется лишь содержание и направленность игры.

Однако игра и учеба – это два разных вида деятельности, между ними имеются значительные качественные различия. Поэтому учителям необходимо широко использовать интерес школьников к игре, поставить его на службу образовательному процессу, развивая в игре творческий потенциал каждого ученика.

Игра в школе – это активная деятельность школьников, направленная на достижение поставленных образовательных целей, позволяющая обучающимся мобилизовать свои способности, стимулирующая желание учиться. Психологи давно рекомендуют педагогам применять игру на уроках. Как отмечает Ш. А. Амонашвили, «... без педагогической игры на уроке невозможно увлечь учеников в мир знаний и нравственных переживаний, сделать их активными участниками и творцами урока»³ [8]. Психолог А. А. Леонтьев считает, что мотивация, которую создает игра, сопоставима с коммуникативной, познавательной и эстетической⁴ [9].

Необходимо учесть все возможности использования игровых технологий в процессе обучения неродному мордовскому (мокшанскому / эрзянскому) языку для преодоления различных «барьеров», лучшей социализации детей-мигрантов. Дидактические игры – это вид учебных

занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения⁵ [10]. Их использование дает возможность активизировать умственную деятельность обучающихся, пробудить интерес к изучению мордовского (мокшанского / эрзянского) языка, повысить грамотность учащихся, формировать их коммуникативную компетенцию, развивая мышление и речь [11; 12].

На каждом уроке, во время динамической паузы, даже во время перемены, внеурочной деятельности необходимо создать такую учебно-игровую ситуацию, которая позволила бы каждому ребенку-инофону проявить себя, обогатить свой словарный запас, практически овладеть мордовским (мокшанским / эрзянским) языком.

Предложим несколько моделей дидактических игр для формирования коммуникативной компетенции при обучении неродному мордовскому (мокшанскому / эрзянскому) языкам школьников-мигрантов:

Кие сяда лама содай / Кие седе ламо соды «Кто больше знает». Дидактическая задача: развивать память учащихся, обогащать их словарный состав, знакомить с национальной культурой мордовского края. Правило игры: назвать как можно больше слов, отвечая на вопросы. Ход игры: учащиеся делятся на небольшие группы. Педагог сначала задает вопрос первой группе. Учащиеся первой группы отвечают и фиксируют ответы в тетрадях. Затем вопрос для следующей группы и т. д. Если же группа, которой был задан вопрос, затрудняется с ответом или предлагает менее трех вариантов ответа, предоставляется возможность дополнить другой группе. Например, можно использовать следующие вопросы:

Мезе стайхть? / Мезе стакиныть? «Что шьют?» (*Платия, панар, кямот / Паля, панар, кемть* «Платье, рубашку, сапоги»);

Мезе кодайхть? / Мезе кодыть? «Что вяжут?» (*Варьгат, носкат, нардама / Варьгат, носкат, нардамо* «Варежки, носки, полотенце»);

Мезе сотыхть? / Мезе сьолмави? «Что завязывают?» (*Руця, каркс, шапка / Паця, каркс, пулай* «Платок, пояс, шапку»);

Мезе щайхть? / Мезе оршави? «Что надевают?» (*Паля, панар, ор, понкст / Платия, панар, чапан, понкст* «Платье, рубашку, тулуп, штаны»);

³ Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Иностранные языки в школе. 1986. № 2. С. 26.

⁴ Леонтьев А. А. Психологические предпосылки овладения иностранным языком // ИЯШ. 1985. № 5. С. 25.

⁵ Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаронов Ю. А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб. : Изд. П-2, 2006. С. 49.

Кинь щайхть? / Кинь оршить? «Кого одевают?» (Стирь, цёра, одрвя / Тейтерька, цёрыне, одирьва «Девочку, мальчика, невесту»);

Мезе щайхть пильгозост? / Мезе карсить пильгезэст? «Что обувают?» (Валенцят, кямот, карьхть / Лембе кемть, кемть, картъ «Валенки, сапоги, лапти»).

Следующий вид игры *Азк лиякс / Евтынк лиякс* «Скажите иначе» можно использовать в качестве закрепления знаний по любой теме. Цель – обогатить словарный запас школьников, научить подбирать синонимы и употреблять их в речи. Учитель называет слово, а учащиеся должны перевести его, подобрать подходящие синонимы: *шумбра* «здоровый» – *кеме* «крепкий», *таза / нардев* «мощный», *виш / виев* «сильный»; *молемс* «идти» – *ласькомс / чиёмс* «бежать», *ардомс* «ехать»; *лац / ладс* «хорошо» – *цебярьста / вадрясто* «прекрасно»; *ярхцамс / ярсамс* «кушать» – *поремс / матнемс* «жевать», *нилемс* «поглощать»; *сёрмадомс* «писать» – *тяштемс / тештемс* «чиркать».

При подборе формы проведения игры и материала для игрового момента учитывается ряд факторов: объем и тема изучаемого материала, потенциал детей-мигрантов, взаимоотношения в ученическом коллективе, а также ряд других нюансов, в совокупности способствующих усвоению материала. Вариативность сочетания различных игровых форм обеспечивает возможность творческого моделирования учебного процесса и формирования коммуникативной компетенции обучающихся детей-мигрантов.

Обсуждение и заключения

Исследование показало, что в настоящее время обучение мигрантов языку коренных жителей региона является основным методом, который позволяет не только сформировать языковые навыки, но и обогатить их культурный опыт, обеспечивая межкультурное взаимодействие в кругу сверстников, развитие толерантного отношения между детьми разных национальностей. Современная школа требует от учителей-словесников разработки индивидуальных проектов применительно к каждому школьнику-мигранту. Однако все эти проекты объединяет общая цель – способствовать адаптации ребенка в новой образовательной среде, активизировать познавательную деятельность учащихся и в конечном итоге сформировать у них необходимые компетенции, в частности коммуникативную компетенцию, которая наиболее ярко проявляется в процессе общения [13].

Важнейшим педагогическим условием формирования коммуникативной компетенции детей-мигрантов при обучении устному общению является обогащение содержания образо-

вания ситуациями социального взаимодействия; использование в учебном процессе игровых методов, развивающих познавательную активность учащихся и создающих благоприятную атмосферу для изучения неродного (русского, мокшанского, эрзянского) языка.

Список использованных источников

1. Прокаева Е. П. Формирование мотивационно-ценностного отношения к национальным языкам в этнокультурном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 8. С. 88–93.
2. Белова Н. А., Лебедева Е. В. Активные методические приемы интегрированного обучения русскому и английскому языкам в школе // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3 (27). С. 16–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2410372> (дата обращения: 23.05.2017 г.).
3. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособие. М. : Флинта, 2001. 136 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Аспект-Пресс, 2005. 295 с.
5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Просвещение, 1986. 256 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
7. Маслыко Е. А. Устное иноязычное общение как предмет обучения // Общая методика обучения иностранным языкам. М. : Рус. яз., 1991. С. 211–218.
8. Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Иностранные языки в школе. 1986. № 2. С. 24–27.
9. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки овладения иностранным языком // ИЯШ. 1985. № 5. С. 24–30.
10. Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаронов Ю. А. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб., 2006. 190 с.
11. Налдеева О. И., Водясова Л. П. Формирование ценностного отношения к национальным языкам и литературе в полиэтническом регионе // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 67–72. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/fc8/4_28_-_oktyabr_dekabr_.pdf (дата обращения: 13.07.2017).
12. Никольская Г. Н., Анисимова, Л. Р., Бирюков В. Г. Методика обучения русскому языку в 4–10 классах народов финно-угорской группы. М. : Просвещение, 1985. 351 с.
13. Богдашкина С. В., Дьячкова Е. Н. Проектное обучение на уроках родного (мокшанского) языка как способ повышения качества знаний // Наука, об-

разование, общество: проблемы и перспективы развития. Тамбов : Бизнес-Наука-Общество, 2014. № 10. С. 26–28.

*Поступила 19.10.2017;
принята к публикации 10.11.2017.*

Об авторах:

Богдашкина Светлана Владимировна, доцент кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, svjatok@mail.ru

Прокаева Елена Петровна, доцент кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, prokaeva.elena@mail.ru

Налдеева Ольга Ивановна, зав. кафедрой родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор филологических наук, доцент, naldeeva_oi@mail.ru

Грузнова Ирина Борисовна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, irgruznova@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Богдашкина Светлана Владимировна – научное исследование; подготовка начального варианта текста; проведение экспериментов.

Прокаева Елена Петровна – критический анализ и доработка текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Налдеева Ольга Ивановна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов.

Грузнова Ирина Борисовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов.

*Все авторы прочитали и одобрили
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Prokaeva E.P. Formirovanie motivatsionno-tsennostnogo otnosheniya k natsional'nym yazykam v etnokul'turnom obrazovatel'nom prostranstve [Formation of the motivation-value attitude to national languages in the ethno-cultural educational space]. Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta

= Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016; 8: 88–93. (In Russ.)

2. Belova N.A., Lebedeva E.V. Aktivnye metodicheskie priemy integrirovannogo obuchenija russkomu i anglijskomu jazykam v shkole [Active methodical means in Russian and English integrative school teaching] Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2016; 3 (27): 16–20. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2410372> (accessed 23.05.2017). (In Russ.)

3. Ladyzhenskaja T.A. Ustnaja rech' kak sredstvo i predmet obuchenija : ucheb. posobie [Oral speech as a means and subject of instruction: tutorial]. Moscow, Flinta, 2001. 136 p. (In Russ.)

4. Vygotskiy L.S. Psihologija razvitija rebenka [Child developmental psychology]. Moscow, Aspect-Press, 2005. 295 p. (In Russ.)

5. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshhenija [Problems of ontogeny of communication]. Moscow, Education, 1986. 256 p. (In Russ.)

6. Zimnjaja I.A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages in school]. Moscow, Education, 1991. 222 p. (In Russ.)

7. Maslyko E.A. Ustnoe inojazychnoe obshhenie kak predmet obuchenija. Obshhaja metodika obuchenija inostrannym jazykam [Oral foreign language communication as a subject of training. General methodology of teaching foreign languages]. Moscow, Russkij jazyk = Russian language. 1991. P. 211–218. (In Russ.)

8. Amonashvili Sh.A. Psihologicheskie osobennosti usvoeniya vtorogo jazyka mladshimi shkol'nikami [Psychological features of mastering the second language by younger schoolchildren]. Inostrannye jazyki v shkole = Foreign languages at school. 1986; 2: 24–27. (In Russ.)

9. Leont'ev A.A. Psihologicheskie predposylki ovladenija inostrannym jazykom [Psychological prerequisites for mastering a foreign language]. Inostrannye jazyki v shkole = Foreign languages at school. 1985; 5: 24–30. (In Russ.)

10. Kruglikov V.N., Platonov E.V., Sharonov Ju.A. Delovye igry i drugie metody aktivizacii poznavatel'noj dejatel'nosti [Business games and other methods of activating cognitive activity]. St. Petersburg, 2006. 190 p. (In Russ.)

11. Naldeeva O.I., Vodyasova L.P. Formirovanie tsennostnogo otnosheniya k natsionalnym yazykam i literature v polietnicheskom regione [Formation of the valuable relation to national languages and literature in polyethnic region]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2016; 4 (28): 67–72. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/fc8/4_28_-_oktyabr_dekabr_.pdf (accessed 13.07.2017). (In Russ.)

12. Nikolyskaja G.N., Anisimova, L.R., Biryukov V.G. Metodika obuchenija russkomu jazyku v 4–10 klassah narodov finno-ugorskoj gruppy [Methodology of teaching the Russian language in grades 4–10 of the

Finno-Ugric peoples]. Moscow, Education. 1985. 351 p. (In Russ.)

13. Bogdashkina S.V., Dyachkova E.N. Proektnoe obuchenie na urokah rodnogo (mokshanskogo) jazyka kak sposob povyshenija kachestva znaniy [Project teaching in native (Moksha) language lessons as a way to improve the quality of knowledge]. Nauka, obrazovanie, obshchestvo: problemy i perspektivy razvitija = Science, education, society: problems and development prospects. Tambov, Business-Science-Society. 2014; 10: 26–28.

*Submitted 19.10.2017;
revised 10.11.2017.*

About the authors:

Svetlana V. Bogdashkina, Docent, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, svjatok@mail.ru

Elena P. Prokaeva, Docent, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, prokaeva.elena@mail.ru

Olga I. Naldeeva, Professor, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), Docent, naldeeva_oi@mail.ru

Irina B. Gruznova, Docent, Department of Russian Language and methods of teaching the Russian language, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, irgruznova@yandex.ru

Contribution of the authors:

Svetlana V. Bogdashkina – research supervision; preparation of the initial version of the text, carrying out of experiments.

Elena P. Prokaeva – a critical analysis and revision of text; computer work; resources provision.

Olga I. Naldeeva – analysis of scholarly literature, analysis of results.

Irina B. Gruznova – analysis of scholarly literature, analysis of results.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 372.881.1

СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ: ВАРИАТИВНОСТЬ ОБЪЕКТОВ КОНТРОЛЯ

М. А. Бодонь

*ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Россия
m.bodony@mail.ru*

Введение: в статье представлен теоретический анализ содержательных объектов контроля иноязычной письменной речи. Целью исследования является выявление многообразия аспектов содержания иноязычного письменного высказывания, которые оказываются в фокусе оценки. На основе этого представляется возможным объективировать вариативный подход к определению содержательных аспектов контроля и оценки иноязычной письменной речи.

Материалы и методы: в исследовании используется структурно-функциональный анализ критериев оценки содержания письменного высказывания, используемых в ходе проведения семи международных экзаменов по английскому языку как иностранному.

Результаты исследования: в результате структурно-функционального анализа выявлены разнообразные объекты контроля письменной речи, фокусирующиеся на оценке содержательных аспектов, сделан вывод о целесообразности широкого подхода к оценке содержания высказывания, предполагающего возможность выделения отдельных объектов контроля, обоснован вариативный подход к оценке содержания письменного высказывания в зависимости от целей контроля письменной речи и применяемых оценочных процедур.

Обсуждение и заключения: содержание иноязычного письменного высказывания как интегративная категория включает различные аспекты, выступающие объектами контроля. Вариативный подход является фактором оценки отдельных содержательных аспектов письменного высказывания, обусловленных целями, условиями контроля, а также жанровой спецификой письменного высказывания. Вариатив-

ность в использовании объектов контроля обеспечивает достижение качественной оценки содержания иноязычного письменного высказывания.

Ключевые слова: иноязычная письменная речь, оценка письменного высказывания, контроль, объекты контроля, содержание письменного высказывания.

Благодарности: автор выражает благодарность д. пед. н., профессору Р. П. Мильруд, д. филол. н., профессору З. И. Гурьевой за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE WRITING: VARIABILITY OF CONTROL OBJECTS

M. A. Bodony

Kuban State University, Krasnodar, Russia

m.bodony@mail.ru

Introduction: the article presents a theoretical analysis of the content foreign writing assessment. The purpose of the study is to identify the diversity of content aspects while assessing foreign writing. On the basis of this, it seems possible to objectify a variability approach to determining the meaningful aspects of foreign writing assessment.

Materials and Methods: a structurally-functional analysis is used to observe the assessment criteria for the writing content in seven international examinations in English as a foreign language.

Results: as a result of the structurally-functional analysis, various objects of control focusing on the content assessment were identified. It was concluded that a broad approach to assessing the content of the writing, suggesting the possibility of singling out separate objects of verification, was grounded in a variability approach to the writing content assessment depending on the purposes of control and the applied evaluation procedures.

Discussion and Conclusions: the content of a foreign writing as an integrative category includes various aspects that represent objects of control. The variability approach is a factor in the evaluation of certain aspects of the writing content, conditioned by the aims, conditions of control, and also by the genre specificity of the writing. Variability in the use of objects of control ensures the achievement of a qualitative assessment of the content of a foreign writing.

Key words: foreign language writing; writing assessment; control; objects of control; the content of writing.

Acknowledgements: the author would like to thank an Dr. Sci. (Pedagogy), professor R. P. Milrood, Dr. Sci. (Philology) Z. I. Gurieva for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the article.

Введение

Обучение иноязычной письменной речи предполагает разработку специальных приемов контроля, ориентированных на оценку степени сформированности речевых и языковых умений субъекта письма. Вместе с тем продукты письменной речи – иноязычные письменные высказывания – оказываются гораздо более сложными, чем просто носители информации о степени развития умений индивида в области письменной речи. Как показывают исследования, они могут отражать, например, дискурсивные характеристики сообщества [1], культурную принадлежность [2–3], в них репрезентируются гендерные особенности [4–5], психологические и индивидуальные свойства личности [6–7] и т. п. Очевидно, что сложность организации письменной речи, ее комплексность и нелинейность обуславливают затруднения, которые проявляются в процессе контроля и оценки. Кроме то-

го, анализ теоретических источников свидетельствует о многообразии фокусов рассмотрения иноязычного письма, следствием чего является выделение различных объектов контроля и оценки письменной речи [8]. Безусловно, качественные параметры иноязычной письменной речи соотносятся с языковой правильностью, отсутствием грамматических, лексических и орфографических ошибок. Это количественные характеристики, которые могут быть выявлены без особых затруднений в ходе оценивания высказывания. В то же время качественный анализ иноязычной письменной речи, детерминруемый коммуникативным подходом, затруднен субъективным восприятием и относительностью используемых параметров оценки. Это в первую очередь касается содержания письменного высказывания, идей и их развития. Качественные характеристики текста могут быть определены субъективно на основе ознакомле-

ния с текстом и его общего восприятия как совокупности отдельных характеристик: высокий уровень письма демонстрируют «и хорошо продуманная фраза, и прекрасно сконструированный аргумент, и история, которая останется в памяти навсегда ... и необъяснимое очарование ритмичного и запоминающегося языка» [9]. Вместе с тем система контроля и оценки, в основе которой лежат валидность и надежность, не может ориентироваться на субъективное и спонтанное восприятие. Целью работы стало исследование содержания как объекта контроля иноязычной письменной речи. Для решения данной цели представляется целесообразным провести анализ аспектов содержания иноязычного письменного высказывания. Мы предполагаем, что содержание представляет собой интегративную категорию, вариативный подход к контролю и оценке содержания продуктов иноязычной письменной речи позволяет сфокусировать внимание на отдельных содержательных аспектах, представленных в письменном тексте.

Обзор литературы

Содержание, репрезентирующее смысловой компонент в семантической сфере иноязычного письменного высказывания, является фундаментальной характеристикой продуктов речевой деятельности. Представление идей, их развитие становится возможным благодаря деятельности субъекта письма как «активного субъекта познания, наделенного индивидуальным и социальным опытом, системой информации о мире, на основе которой он осуществляет коммуникацию» [10]. В свою очередь продукты письменной речи с точки зрения процесса контроля и оценки рассматриваются как некоторый результат, продукт речемыслительной деятельности [11]. Также они позиционируются и как коммуникативные объекты, отражающие ситуативные характеристики и наделенные коммуникативным потенциалом и смысловым выражением.

Применительно к обучению иностранному языку следует подчеркнуть очевидную ограниченность восприятия письменных высказываний как лишенных смыслового компонента в силу недостаточного развития языковых умений обучающихся. По мнению G. S. Bunch и K. Willett, в условиях освоения иностранного языка при недостаточной степени владения языковыми средствами порождение письменной речи характеризуется направленностью на репрезентацию смысла: наблюдается использование собственных индивидуальных текстовых практик как результата взаимодействия культурных и ситуационных контекстов, собственного опыта, знаний, мнений и т. п., а не просто воспроиз-

ведение текстов, изучаемых на занятиях по иностранному языку [12]. Безусловно, оценка иноязычных письменных высказываний не может не фокусироваться на языковых аспектах, но, как показывают наши наблюдения, часто превалирует внимание именно к правильности употребления языковых средств, вариативности лексики и т. п., в то время как смысловая сторона письменного высказывания оказывается на втором плане. Как подчеркивает L. Aull, важно найти способы для сокращения разрыва между языковыми и содержательными ожиданиями при оценивании письменных высказываний [13]. Выявление и анализ объектов контроля содержательной стороны иноязычного письменного высказывания определяет возможности создания эффективного лингводидактического инструментария для контроля и оценки письменной речи, основанного на вариативном подходе к отбору аспектов содержания, что способствует достижению баланса при оценке языковых и смысловых аспектов письменного высказывания.

Выделение разных групп объектов контроля иноязычной письменной речи основано на противопоставлении содержания письменной речи и языковых средств для его реализации. В. А. Rafoth и D. L. Rubin разграничивают объекты контроля, связанные с содержанием, и объекты контроля, связанные с употреблением языковых средств [14]. Представленная дихотомия между содержательными и языковыми аспектами письменного высказывания может быть определена как широкий подход к разграничению объектов контроля. Содержание охватывает взаимоотношение смысловых, логических, структурных, организационных и т. п. элементов для достижения коммуникативной цели. Рассматривая узкое понимание содержания письменного высказывания, мы обратили внимание на неоднозначность определений содержания разными авторами:

- развитие логической последовательности идей [15];
- соответствие письменного высказывания заданию, а также глубину представления и творческий подход к идеям [16];
- реализация коммуникативной цели в соответствии с особенностями аудитории и требованиями жанра [17].

Анализ содержания как объекта контроля предполагает определение его роли в ряду других оцениваемых аспектов письменной речи. В ходе исследования были выявлены следующие подходы:

- содержание рассматривается изолированно, как отдельный объект контроля, вне связи с другими [18];

– содержание рассматривается как один из объектов контроля, по статусу равный остальным [19];

– содержание рассматривается в иерархической связи с другими объектами контроля, его роль определяется как ведущая [20–21].

Рассмотрение содержания в иерархии других объектов контроля как стержневой категории обосновывает целесообразность упорядочения механизма оценки на основе понимания взаимодействия между отдельными объектами контроля письменной речи при ведущей роли содержания. Очевидно, что содержание, с одной стороны, реализует функции управления ими, с другой стороны, оно осуществляет интегративную функцию по отношению к языковым средствам, используемым субъектом письма. С точки зрения целей письменной речи, приоритет содержания соотносится с направленностью письменного высказывания на реализации коммуникативных функций. При порождении письменной речи содержательный компонент определяется на основе задания и коммуникативной задачи, которая должна быть решена в процессе подготовки письменного высказывания. L. S. Flower и J. Hayes подчеркивают, что создание связной сети идей или содержания, воздействующей на читателя, является основной целью письма, в то время как внимание к формализованным и конвенциональным характеристикам письменного текста для выражения идей вторично [22].

Анализ теоретических источников показал отсутствие единого подхода к определению объектов оценки содержания письменного высказывания, что, по нашему мнению, становится причиной существенных затруднений при организации процесса контроля иноязычной письменной речи. Один из вариантов решения данной проблемы связан с рассмотрением содержания как интегративной категории, включающей отдельные аспекты, в свою очередь процесс оценки иноязычной письменной речи должен быть основан на варьировании объектов контроля в зависимости от целей и условий учебного процесса.

Материалы и методы

Для выявления содержательных аспектов контроля письменной речи нами был проведен отбор критериев (рубрик) оценки письменных высказываний, используемых в ходе проведения семи международных экзаменов по английскому языку как иностранному (International English Language Testing System (IELTS), Cambridge English: Proficiency (CPE), Pearson Test of English – Academic (PTE-A), Internet-based Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT), General English Test of Proficiency – Advanced (GEPT), Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE), International English for Speakers of Other Languages (IESOL C1)).

Выбор международных экзаменов для проведения исследования определяется тем, что объекты контроля письма уже прошли апробацию, являются надежными и проверенными параметрами оценки. В то же время подчеркнем, что объекты контроля содержания не ограничиваются ими. Выделенные объекты контроля, фокусирующиеся на содержании иноязычных письменных высказываний, подготовленных экзаменуемыми, анализируются на основе структурно-функционального анализа, позволяющего рассмотреть многообразие объектов контроля как отдельных аспектов содержания и тем самым объективировать вариативный подход к оценке содержания. В результате структурно-функционального анализа демонстрируются качественные характеристики аспектов содержания с учетом, с одной стороны, специфики каждого экзамена, с другой стороны, степени общности подходов к оценке как результата освоения иноязычной коммуникативной компетенции в области письменной речи.

Результаты исследования

В процессе проведения исследования нами были отобраны объекты контроля письменной речи на семи международных экзаменах по английскому языку. В таблице 1 представлены сводные данные по языковым и содержательным объектам контроля.

Таблица 1

Объекты контроля и оценки на экзаменах по английскому языку как иностранному

	IELTS	CPE	PTE-A	TOEFL iBT	GEPT	ECPE	IESOL C1
Соответствие заданию	+	+		+	+		+
Раскрытие темы, проблемы			+			+	
Уместность					+		
Связи между идеями						+	
Характер изложения (объяснение, примеры, детали)				+			
Достижение коммуникативного эффекта		+					

Окончание табл. 1

Организация информации						+	
Форма			+				
Структура			+				+
Целостность				+			
Когерентность	+		+	+			
Когезия	+			+			
Организация текста		+		+	+		
Использование языковых средств		+	+	+			
Лексика	+		+		+	+	+
Грамматика	+		+		+	+	+
Синтаксис						+	
Орфография			+				

К объектам контроля содержательного плана высказывания могут быть отнесены соответствие ответа заданию; раскрытие темы, проблемы; достижение коммуникативного эффекта; характер изложения (объяснение, примеры, детали); уместность; развитие темы, связи между идеями. Анализ подходов, реализуемых в процессе оценки письменной речи, показывает, что соответствие заданию наиболее часто используемый параметр оценки. Прежде всего, преимущества данного объекта контроля для оценки содержания связаны с возможностью реализовать объективный подход к определению релевантности содержания предлагаемому заданию. К недостаткам относятся низкие возможности оценки глубины идей, логики их развития и т. п. Остальные объекты контроля проявляются как единичные параметры, реализуемые для достижения конкретных целей, например, для анализа соответствующего характера изложения посредством использования примеров, второстепенной информации и т. п. Вместе с тем их обоснованность очевидна. В каждом экзамене конкретизируется система их оценки и предлагаются критерии определения соответствия определенным ожиданиям.

Проведенный анализ показал, что отдельные объекты контроля содержания, применяемые для оценки иноязычного письменного высказывания, обеспечивают, с одной стороны, реализацию специальных функций оценки в соответствии с целями конкретного экзамена, с другой – само по себе содержание предстает как структурно-сложная составляющая письменной речи.

Отсутствие универсального объекта контроля содержания письменного высказывания свидетельствует о целесообразности опоры на вариативный подход при организации оценки, что определяется на основе принципов целесообразности и эффективности. В ходе организации учебного процесса при соответствующей обрат-

ной связи варьирование объектов контроля содержания играет ключевую роль для сбалансированного развития умений письменной речи.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования были сформулированы выводы:

1. Содержание иноязычного письменного высказывания рассматривается как интегративная категория, включающая отдельные аспекты. Содержание может охватывать такие аспекты, как идеи, их развитие, дополнительные детали (примеры, факты, пояснения и т. п.), оригинальность, способы поддержания интереса читателя, авторская позиция, логика представления идей и т. п. Все они могут выступать объектами контроля содержания иноязычной письменной речи.

2. Сложность контроля содержания иноязычного письменного высказывания определяется необходимостью поиска объективных критериев оценки, использования квалиметрического инструментария, направленного на определение соответствия содержания продукта письменной речи предъявляемым требованиям.

3. Анализ теоретических источников и структурно-функциональный анализ объектов контроля, используемых для оценки содержания письменного высказывания на международных экзаменах по английскому языку, показал, что аспекты содержания, подлежащие оценке, могут варьироваться. Наиболее частым объектом контроля является соответствие содержания заданию, минусом данного критерия являются трудности в оценке глубины содержания, креативности представления идей, характеристик их развития и взаимосвязей.

4. Вариативный подход является фактором оценки отдельных содержательных аспектов письменного высказывания, обусловленных целями и условиями контроля. Выбор тех или иных аспектов при оценивании содержания письменного высказывания также детерминируется жан-

ровой спецификой письменного высказывания. Вариативность в использовании объектов контроля обеспечивает достижение качественной оценки содержания иноязычного письменного высказывания.

Список использованных источников

1. Berkenkotter C., Huckin T. Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/ culture/ power. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 190 p.
2. Dyer B. L1 and 2 L composition theories: Hillocks' 'environmental mode' and task-based language teaching // ELT. 1996. Vol. 50. No. 50 (4). P. 321–317.
3. Ferris D. Treatment of error in second language student writing. University of Michigan Press, 2002. 240 p.
4. Haswell R. H., Haswell J. T. Gender Bias and Critique of Student Writing // Assessing Writing. 1996. No. 3 (1). Pp. 31–83.
5. Goldberg G. L., Roswell B. Reading, Writing, and Gender. Instructional Strategies and Classroom activities that work for girls and boys. Routledge, 2013. 177 p.
6. Williams J. The potential role(s) of writing in second language development // Journal of Second Language Writing. 2012. Vol. 21. P. 321–331.
7. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : МОДЭК, 2001. 432 с.
8. Бодоньи М. А. Подходы к оценке письменной речи как основа для моделирования объектов контроля // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар : Кубанский государственный университет, 2017. С. 26–36.
9. Corbett P. Talk for writing: good writers // Foundation Years Team. 2011. October, 15. 10 p. URL: <https://foundationyears.org.uk/2011/10/talk-for-writing-good-writers/> (дата обращения: 15.12.2017).
10. Горский Д. П. Предисловие редактора книги // Павленис Р. И. Проблема смысла. М., 1983. С. 7.
11. Новиков А. И. Текст и его смысловые доминанты. М. : Азбуковник, 2007. 224 с.
12. Bunch G. C., Willett K. Writing to mean in middle school: Understanding how second language writers negotiate textually-rich content-area instruction // Journal of Second Language Writing. 2013. No. 22. P. 157.
13. Aull L. Connecting writing and language in assessment: Examining style, tone, and argument in the U.S. Common Core standards and in exemplary student writing // Assessing writing. 2015. No. 24. Pp. 59–73.
14. Rafoth B. A., Rubin D. L. The impact of content and mechanics on judgments of writing quality // Written Communication. 1984. Vol. 1. No. 4. P. 447
15. Freedman S. W. Why do teachers give the grades they do? // College Composition and Communication. 1979. Vol. 30. No. 2. Pp. 161–164.
16. Bae J., Lee Y.-S. Evaluating the development of children's writing ability in an EFL context // Language Assessment Quarterly. 2012. No. 9. Pp. 348–374. DOI: 10.1080/15434303.2012.721424.
17. Kent T. Introduction // Post Process Theory: Beyond the Writing Process Paradigm. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1999. Pp. 1–6.
18. Polio C. Research on second language writing: An overview of what we investigate and how // Exploring the dynamics of second language writing. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003. Pp. 35–66.
19. Bae J., Bachman L. F. An investigation of four writing traits and two tasks across two languages // Language Testing. 2010. No. 27. Pp. 213–234. DOI: 10.1177/0265532209349470.
20. Purpura J. E. Second and foreign language assessment // The Modern Language Journal. 2016. No. 100. Pp. 190–208. DOI: 10.1111/modl.12308
21. Baea J., Bentlerb P. M., Leea Y.-S. On the Role of Content in Writing Assessment Language Assessment Quarterly. 2016. Vol. 13. No. 4. P. 302–328. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2016.1246552>.
22. Flower L. S., Hayes J. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem // College Composition and Communication. 1980. No. 31. P. 21–32. DOI: 10.2307/356630.

Поступила 26.12.2017;
принята к публикации 29.12.2017.

Об авторе:

Бодоньи Марина Алексеевна, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149), кандидат педагогических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1182-0587>, m.bodony@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Berkenkotter C., Huckin T. Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/ culture/ power. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 190 p.
2. Dyer B. L1 and 2 L composition theories: Hillocks' 'environmental mode' and task-based language teaching. ELT. 1996; 50 (4): 321–317.

3. Ferris D. Treatment of error in second language student writing. University of Michigan Press, 2002. 240 p.
4. Haswell R.H., Haswell J.T. Gender Bias and Critique of Student Writing. *Assessing Writing*. 1996; 3 (1): 31–83.
5. Goldberg G.L., Roswell B. Reading, Writing, and Gender. Instructional Strategies and Classroom activities that work for girls and boys. Routledge, 2013. 177 p.
6. Williams J. The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*. 2012; 21: 321–331.
7. Zimnyaya I.A. Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. Moscow, Moskovskij Psihologo-social'nyj Institute = Moscow psychological and social institute. Voronezh, MODEHK, 2001. 432 p. (In Russ.)
8. Bodon'i M.A. Podhody k ocenke pis'mennoj rechi kak osnova dlya modelirovaniya ob'ektov kontrolya [Approaches to the writing assessment as a basis for control object modeling]. Aktual'nye aspekty lingvistiki, lingvodidaktiki i mezhkul'turnoj kommunikacii: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii = Actual aspects of linguistics, linguodidactics and intercultural communication: materials of the Russian Scientific and Practical Conference. Krasnodar, Kubanskij gosudarstvennyj universitet = Kuban State University, 2017. P. 26–36. (In Russ.)
9. Corbett P. Talk for writing: good writers. Foundation Years Team. 2011. October, 15. 10 p. Available at: <https://foundationyears.org.uk/2011/10/talk-for-writing-good-writers/> (accessed 15.12.2017).
10. Gorskij D.P. Predislovie redaktora knigi [Foreword of the book's editor]. Pavilenis R.I. Problema smysla [Problem of meaning]. Moscow, 1983. P. 7. (In Russ.)
11. Novikov A.I. Tekst i ego smyslovyje dominanty [Text and its semantic dominants]. Moscow, Azbukovnik, 2007. 224 p. (In Russ.)
12. Bunch G.C., Willett K. Writing to mean in middle school: Understanding how second language writers negotiate textually-rich content-area instruction. *Journal of Second Language Writing*. 2013; 22: 157.
13. Aull L. Connecting writing and language in assessment: Examining style, tone, and argument in the U.S. Common Core standards and in exemplary student writing. *Assessing writing*. 2015; 24: 59–73.
14. Rafoth B.A., Rubin D.L. The impact of content and mechanics on judgments of writing quality. *Written Communication*. 1984; 1 (4): 447.
15. Freedman S.W. Why do teachers give the grades they do? *College Composition and Communication*. 1979; 30 (2): 161–164.
16. Bae J., Lee Y.-S. Evaluating the development of children's writing ability in an EFL context. *Language Assessment Quarterly*. 2012; 9: 348–374. DOI: 10.1080/15434303.2012.721424.
17. Kent T. Introduction. In: *Post Process Theory: Beyond the Writing Process Paradigm*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1999. P. 1–6.
18. Polio C. Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. In: *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2003. P. 35–66.
19. Bae J., Bachman L.F. An investigation of four writing traits and two tasks across two languages. *Language Testing*. 2010; 27: 213–234. DOI: 10.1177/0265532209349470.
20. Purpura J.E. Second and foreign language assessment. *The Modern Language Journal*. 2016; 100: 190–208. DOI: 10.1111/modl.12308
21. Baea J., Bentlerb P.M., Leea Y.-S. On the Role of Content in Writing Assessment. *Language Assessment Quarterly*. 2016; 13 (4): 302–328. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2016.1246552>.
22. Flower L.S., Hayes J. The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*. 1980; 31: 21–32. DOI: 10.2307/356630.

*Submitted 26.12.2017;
revised 29.12.2017.*

About the authors:

Marina A. Bodony, Docent, Department of English in the Professional Sphere, Kuban State University (149 Stavropolskaya St., Krasnodar, 350040, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Docent, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1182-0587>, m.bodony@mail.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА

В. А. Варданын^{1*}, Т. А. Концева², В. П. Концев³

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

²ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия

³ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

*valera_vardanyan@mail.ru

Введение: в статье рассматриваются особенности экологического подхода к художественно-творческому развитию ребенка на примере организации передвижных выставок детского рисунка. Представлен педагогический анализ изобразительных средств выражения учащимися отношения к экологическим проблемам. Выделены некоторые педагогические проблемы художественного образования, рассмотрены особенности их решения в современных системах общего и дополнительного образования.

Материалы и методы: материалом для исследования стали работы участников 27-й передвижной выставки детского рисунка, организованной Институтом художественного образования и культурологии Российской академии образования и посвященной Году экологии (2017 г.). Основные методы исследования: анализ продуктов деятельности (плакатов, рисунков, иллюстраций, гравюр, комиксов и др.) с точки зрения возрастного состава участников, использования художественных материалов и техник; экспертная оценка творческих работ, в т. ч. сопоставление ретро и современных детских рисунков с целью выявления предпочтений и интересов юных художников разных исторических эпох.

Результаты исследования: обоснованы направления (когнитивное, аксиологическое, коммуникативное и рефлексивное) реализации экологического подхода в художественном образовании, способствующего формированию позиции создателя, носителя и транслятора художественной и экологической культуры. Доказано, что их комплексное применение способствует эффективному протеканию творческих процессов, решению образовательных художественно-экологических задач.

Обсуждение и заключения: приобщение учащихся к участию в конкурсах детского рисунка и в выставочной деятельности экологической направленности способствует осмыслению экологических проблем современности и культуры, формированию ценностного отношения к поиску путей их решения, выработке собственной позиции, выраженной художественно-изобразительными средствами.

Ключевые слова: выставочная деятельность, передвижная выставка детского рисунка, экологический подход, экология природы, экология культуры, гуманистический подход, художественно-творческое развитие ребенка, Год экологии.

THE ECOLOGICAL APPROACH TO ARTISTIC AND CREATIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD

V. A. Vardanyan^{a*}, T. A. Koptseva^b, V. P. Koptsev^c

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

^bInstitute of Art Education and Cultural Sciences of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

^cMoscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

*valera_vardanyan@mail.ru

Introduction: the article considers the features of the ecological approach to artistic and creative development of the child on the example of travelling exhibitions of children's drawing organization. The pedagogical analysis of the means of expressing students' attitude towards environmental problems is presented. Some pedagogical problems of art education are singled out; features of their solution in modern systems of general and additional education are considered.

Materials and Methods: the works of the participants of international competition of the 27th travelling exhibition of children's drawings organized by the Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education and dedicated to the Year of Ecology (2017) were the material for the study. Basic research methods are the following: the analysis of activity products (posters, drawings, illustrations, prints, comics etc.) considering the age composition of participants, use of art materials and techniques; expert evaluation of creative

works including comparison of retro and modern children's drawings to identify the preferences and interests of young artists of different historical eras.

Results: the directions (cognitive, axiological, communicative and reflexive) for realization of the ecological approach in art education, contributing to formation of the position of the creator, carrier, and translator of artistic and ecological culture are substantiated. It is proved that their complex application contributes to effective flow of creative processes, solution to educational artistic and environmental tasks.

Discussion and Conclusions: involvement of students to participate in competitions of children's drawings and in exhibition activity of ecological direction contributes to comprehension of ecological problems of modernity and culture, formation of value attitude to search for ways to their solution, the development of one's own position expressed with the help of artistic means.

Key words: exhibition activity, travelling exhibition of children's drawings, ecological approach, environment of nature, environment of culture, humanistic approach, artistic and creative development of the child, the year of the environment.

Введение

2017 г. провозглашен в Российской Федерации Годом экологии. Этому важному социокультурному явлению была посвящена 27-я передвижная выставка детского рисунка «Я вижу мир: путешествуя по миру», организованная ФГБНУ «Институт художественного образования Российской академии образования». На международный конкурс, объявленный в связи с проведением передвижной выставки, поступило 3060 рисунков из России, Белоруссии, Болгарии, Индии, Италии, Казахстана, Мозамбик, Сербии, Турции. 300 юных художников стали победителями и призерами международного конкурса, их рисунки приняли участие в передвижной выставке, которая путешествовала по городам Березники и Чайковский Пермского края, побывала в Саранске (Мордовия), городке курорте Анапа Краснодарского края, городе Ангарске Иркутской области, в малых городах Похвистово и Петра Дубрава Самарской области, а также в трех организациях Москвы: Российская государственная детская библиотека, детский сад № 656 и ФГБНУ «ИХОиК РАО».

Обзор литературы

В педагогике существует много определений экологического подхода в образовании (Д. С. Лихачев, Г. Д. Гачев, Б. П. Юсов, Л. Г. Савенкова, М. М. Стрекаловская, Т. М. Дарханова и др.). Академик Д. С. Лихачёв рассматривал экологию природы, экологию человека, экологию культуры в единстве, понимая необходимость воспитания человека в этих взаимозависимых направлениях, нацеленных на формирование «человечности в человеке» [1].

Под «экологическим подходом» в художественном образовании будем понимать направление в теории обучения, рассматривающее развитие личности ребенка в контексте его взаимодействия с социокультурной средой, в процессе продуктивных видов творческой деятельности, развития способности «смотреть и видеть»

средствами и в формах искусства, а также в процессе живого общения с природой. Его применение в художественном образовании включает вопросы педагогического руководства взаимодействием обучающихся с родной природой [2] и искусством, развитием способности детей и подростков выражать свое отношение к красоте природы, её загрязнению или сохранению. Ребенок занимает активную жизненную позицию по этим вопросам и создает художественный продукт: рисунок, скульптуру, плакат, батик, гравюру и т. п. Через творческий процесс (замысел, реализация идеи, оценка результата) он приобщается к экологическим проблемам современности и ищет пути выхода из них на доступном уровне [3].

Материалы и методы

Материалом для исследования стали работы участников 27-й передвижной выставки детского рисунка, организованной Институтом художественного образования и культурологии Российской академии образования и посвященной Году экологии (2017 г.). Работа проводилась в два этапа. На первом отбирались рисунки по возрастным категориям и анализировались, на втором – формировалась экспозиция, и разрабатывался маршрут передвижной выставки. Основные методы исследования: анализ продуктов деятельности (плакатов, рисунков, иллюстраций, гравюр, комиксов и др.) с точки зрения возрастного состава участников, использования художественных материалов и техник; экспертная оценка творческих работ, в т. ч. сопоставление ретро и современных детских рисунков с целью выявления предпочтений и интересов юных художников разных исторических эпох.

Результаты исследования

Юных художников, участников конкурса и передвижной выставки «Я вижу мир: путешествуя по миру», можно назвать «экологами». Они не только ценят красоту природы, сохраняют ее, но и оставляют о ней память в своих творческих

пленэрных зарисовках, набросках, тематических композициях «Мы на пленэре», «В летнем лагере», «Рисуем природную красоту» и др. Ребята изображают себя с папками и этюдниками, рисующими в летних лагерях и на творческих дачах, на открытом воздухе. Рисунки, провозглашающие радость от общения с природой, на выставке соседствовали с экологическими плакатами, комиксами и рисунками на природоохранную тематику. В них зафиксирован протест против нарушения природной гармонии, заражения атмосферы земли углекислым газом, против загромождения планеты промышленными и бытовыми отходами. В названии рисунков «Подумай о будущем!», «Наш мир под угрозой!», «Мы в ответе за тех, кого приручаем!» и др. молодые люди выражают свою обеспокоенность современным положением дел в этой области.

В процессе реализации образовательного проекта «Передвижные выставки детского рисунка» и проводимых в связи с ними мероприятиях (беседы, мастер-классы, конференции и др.) удалось выявить связь общего и дополнительного образования, а также констатировать органичное сотрудничество организаций разных звеньев образования: вузов, школ и детских садов, совместно решающих проблемы экологического воспитания. Выявились проблемы, связанные с понижением уровня преподавания предмета «Изобразительное искусство» в начальных классах общеобразовательной школы, поскольку этот предмет стали вести учителя начальных классов, а не учителя-специалисты. В этой связи была отмечена возрастающая роль дополнительного образования в разных его проявлениях и при организации проектной деятельности (организация творческих бригад по оформлению школы, проведение экологических олимпиад, поисковой деятельности, связанной с работой школьных музеев и др.) [4]. Трудоемкие проекты, нацеленные на создание серии работ «Экологический плакат», «Книга своими руками», «Спектакль своими руками» и др., свидетельствуют об органичной связи общего и дополнительного художественного образования.

Итоги передвижных выставок детского рисунка находят отражение в программно-методических разработках по изобразительному искусству для 1–4 классов [5], в которых экологический подход находит свое отражение в содержании уроков: экологический плакат, кроссворды, ребусы, тематические композиции на экологическую тематику [6–9].

Передвижная выставка детского рисунка в вузе – это эффективная форма привлечения студентов к проблемам экологии. Участие молодежи в выставочной деятельности, художествен-

ный и педагогический анализ экспонатов, знакомство с правилами оформления рисунков, осмысление в процессе педагогической практики вопросов экологического воспитания подрастающего поколения «... позволяет наглядно выявить результат совместной творческой деятельности учителя и ученика, преподавателя и студента, проследить развитие их художественной компетентности, наметить траекторию дальнейшего творческого сотрудничества»¹ [10]. Многогранное изучение подлинника – детского рисунка позволяет «реставрировать» методы обучения, которыми руководствовался педагог, выявлять возрастные особенности и стадии развития детского рисунка² [11].

В результате реализации образовательного проекта «Передвижная выставка детского рисунка «Я вижу мир: путешествуя по миру» можно сделать вывод о том, что экологический подход в художественном образовании осуществляется по следующим направлениям:

1) когнитивное (представленческое, знаниевое, информационное) направлено на ознакомление детей с природой, ее гармонической организацией, формирование у обучающихся экологических представлений о способах ее защиты и сохранения; знакомство с искусством экологического плаката, иллюстрациями, комиксами, а также языком изобразительного искусства;

2) аксиологическое (отношенческое, ценностное) связано с акцентированием внимания на формирование положительного и эстетического (неравнодушного) отношения детей к природе. Особое внимание уделяется знакомству со средствами художественного выражения: линией, цветом, композицией, шрифтом и др., благодаря использованию которых юные художники достигают свои творческие замыслы экологической (гуманистической) направленности;

3) коммуникативное (поведенческое, технологическое) направлено на формирование у детей экологически ориентированной самостоятельной деятельности: волонтерской, природоохранной, эстетической, художественной;

4) рефлексивное (анализ достигнутых результатов) направлено на осмысление сделанного, подчеркивает важность продуктивного характера художественно-творческой деятельности, готовность детей продемонстрировать результаты своего творческого труда зрителю.

¹ Варданян В. А. Выставочная деятельность как средство развития художественно-педагогической компетентности студента // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 3 (11). С. 15–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18377241> (дата обращения: 21.11.2017).

² Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание / сост. Н. Н. Фомина, вступ. ст. Н. Н. Фомина, Т. А. Копцева. М.: Карапуз, 2009. 304 с.

Обсуждение и заключения

Все направления художественного образования способствуют формированию в ребенке, подростке и юноше не только позиции *созидателя, носителя*, но и *транслятора* художественной и экологической культуры, позиции человека неравнодушного. Конкурс и выставка детского рисунка стали своеобразной формой рефлексии на результаты творческой деятельности детей, средством их экспертной оценки, а участие и победа в конкурсе – ярким показателем высокого качества художественного образования в тех организациях, в которых эти работы были созданы.

Искусство помогает людям развивать в себе духовные основы личности. И если участие в 27-й передвижной выставке «Я вижу мир: путешествуя по миру» 2017 г. помогло юным художникам на пути саморазвития, пополнило их копилку чувствований, способствовало осмыслению экологических проблем современности и культуры, заставило задуматься над глубиной человеческих отношений, это значит, что образовательный проект «Передвижная выставка» достиг своих целей.

Список использованных источников

1. Лихачев С. Д. Земля родная. М., 1983. С. 82–85.
2. Стрекаловская М. М., Дарханова Т. М. Педагогические подходы в экологическом образовании детей дошкольного возраста // Педагогический журнал. 2016. № 2. С. 64–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26369737> (дата обращения: 21.11.2017).
3. Копцева Т. А. Образовательно-культурологический анализ передвижных выставок детского рисунка // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3 (23). С. 42–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103715> (дата обращения: 21.11.2017).
4. Копцев В. П. Вопросы преемственности основного и дополнительного образования // Искусство в школе. 2017. № 4. С. 18–19.
5. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство: Программа. 1–4 классы. Поурочно-тематическое планирование: 1–4 классы / Т. А. Копцева. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013. 168 с.
6. Копцева Т. А., Копцев В. П., Копцев Е. В. Изобразительное искусство. Учебник для 1 класса общеобразовательных учреждений. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2011. 168 с. : ил.
7. Копцева Т. А., Копцев В. П., Копцев Е. В. Изобразительное искусство. Учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2011. 176 с. : ил. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19853288> (дата обращения: 23.11.2017).

8. Копцева Т. А., Копцев В. П., Копцев Е. В. Изобразительное искусство. Учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2011. 176 с. : ил.

9. Копцева Т. А., Копцев В. П., Копцев Е. В. Изобразительное искусство. Учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений. Смоленск : Ассоциация XXI век, 2011. 184 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19865897> (дата обращения: 23.11.2017).

10. Варданын В. А. Выставочная деятельность как средство развития художественно-педагогической компетентности студента // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 3 (11). С. 13–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18377241> (дата обращения: 21.11.2017).

11. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание / сост. Н. Н. Фомина, вступ. ст. Н. Н. Фомина, Т. А. Копцева / А. В. Бакушинский. М. : Карапуз, 2009. 304 с.

Поступила 24.11.2017;

принята к публикации 14.12.2017.

Об авторах:

Варданын Валерий Амбарцумович, заведующий кафедрой художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11А), кандидат педагогических наук, доцент, valera_vardanyan@mail.ru

Копцева Татьяна Анатольевна, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1), кандидат педагогических наук, доцент, korseva@yandex.ru

Копцев Виктор Петрович, доцент кафедры рисунка и графики Института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), кандидат педагогических наук, kvp1913@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Варданын Валерий Амбарцумович – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, критический анализ и доработка текста; обеспечение ресурсами.

Копцева Татьяна Анатольевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, подготовка начального варианта текста; проведение экспертной оценки, анализ полученных результатов.

Копцев Виктор Петрович – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных в группах, анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Likhachev S.D. Zemlya rodnaya [Native land]. Moscow, 1983. 256 p. (In Russ.)
2. Strekalovskaya M.M., Darkhanova T.M. Pedagogicheskie podkhody v ekologicheskom obrazovanii detey doskol'nogo vozrasta [Pedagogical approaches in ecological education of children]. Pedagogicheskiy zhurnal = Pedagogical Journal. 2016; 2: 64–72. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26369737> (accessed 21.11.17). (In Russ.)
3. Koptseva T.A. Obrazovatel'no-kul'turologicheskiy analiz peredvizhnykh vystavok detskogo risunka [Education-cultural analysis of children drawings traveling exhibitions]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2015; 3 (23): 42–66. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103715> (accessed 21.11.17). (In Russ.)
4. Koptsev V.P. Voprosy preemstvennosti osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya [Questions of continuity of basic and additional education]. Iskusstvo v shkole = Art in school. 2017; 4: 18–19. (In Russ.)
5. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Izobrazitel'noe iskusstvo: Programma. 1–4 klassy [Programs of educational institutions. Fine Arts: Program. 1–4 grades]. Smolensk, 2013. 168 p. (In Russ.)
6. Koptseva T.A., Koptsev V.P., Koptsev E.V. Izobrazitel'noe iskusstvo. Uchebnik dlya 1 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Art. Textbook for the 1st grade of general education institutions]. Smolensk, 2011. 168 p. (In Russ.)
7. Koptseva T.A., Koptsev V.P., Koptsev E.V. Izobrazitel'noe iskusstvo. Uchebnik dlya 2 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Art. Textbook for the 2nd grade of general education institutions]. Smolensk, 2011. 176 p. (In Russ.)
8. Koptseva T.A., Koptsev V.P., Koptsev E.V. Izobrazitel'noe iskusstvo. Uchebnik dlya 3 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Art. Textbook for the 3d grade of general education institutions]. Smolensk, 2011. 176 p. (In Russ.)
9. Koptseva T.A., Koptsev V.P., Koptsev E.V. Izobrazitel'noe iskusstvo. Uchebnik dlya 4 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Art. Textbook for the 4th grade of general education institutions]. Smolensk, 2011. 184 p. (In Russ.)
10. Vardanyan V.A. Vystavochnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya khudozhestvenno-pedagogicheskoy kompetentnosti studenta [Exhibition activity as a means of development of the student's artistic-pedagogical competence]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2012; 3 (11): 13–16. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18377241> (accessed 21.11.17). (In Russ.)
11. Bakushinskiy A.V. Khudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie [Artistic creativity and upbringing]. Moscow, 2009. 304 p. (In Russ.)

*Submitted 24.11.2017;
revised 14.12.2017.*

About the authors:

Valeriy A. Vardanyan, Head of Department of Art Education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Docent, valera_vardanyan@mail.ru

Tatyana A. Koptseva, senior researcher of the Federal State Budget Institution «Institute of Art Education and Cultural Sciences of the Russian Academy of Education» (8, 1, Pogodinskaya St., Moscow, 119121, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Docent, kopceva@yandex.ru

Victor P. Koptsev, Department of drawing and graphics, Moscow State Pedagogical University (1, 4, 2nd Selskohozyaystvenniy proezd, Moscow, 129226, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Docent, kvp1913@mail.ru

Contribution of the authors:

Valeriy A. Vardanyan – theoretical analysis of literature on a research problem, critical analysis and revision of the final version of the text, resources provision, analysis of the received results.

Tatyana A. Koptseva – theoretical analysis of literature on a research problem, preparation of initial version of the text, expert evaluation, analysis of the received results.

Victor P. Koptsev – theoretical analysis of literature on a research problem, data collection in groups, analysis of the received results.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК [[37: 93]: 656.61.052.4]“18” (470-13)

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ВОЛЬНЫХ ШТУРМАНОВ НА ЮГЕ РОССИИ В XIX ВЕКЕ

Н. А. Дельвиц

*ФГБОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Россия,
natad1313@yandex.ru*

Введение: в статье рассматривается процесс усовершенствования системы подготовки вольных штурманов на юге России в XIX столетии в условиях социально-экономических преобразований, происходивших на данной территории. Представлен краткий обзор образовательной деятельности гражданских мореходных учебных заведений, а также альтернативных организаций, осуществлявших подготовку морских специалистов. Целью статьи является проведение историко-педагогического анализа процесса развития торгового морского образования в регионе, позволяющего проследить эволюцию образовательной концепции и видоизменение специфики подготовки морских специалистов в контексте значимых социально-экономических преобразований, влияющих на качество обучения морских кадров на различных этапах развития данного региона.

Материалы и методы: методологической и теоретической основой исследования являются системный подход, теория социально-общественной обусловленности морского образования, концепция непрерывного профессионального образования и концепция реформирования высшей школы.

Результаты исследования: в результате проведенного анализа представляется возможным сделать вывод о том, что в данный период времени в целях подготовки квалифицированных моряков были предприняты первые попытки осмысления вопросов обучения и воспитания вольных (гражданских) штурманов, отвечающих требованиям технического прогресса и высокого социального статуса.

Обсуждение и заключения: в статье показано и обосновано влияние педагогических взглядов как выдающихся общественно-политических деятелей, так и рядовых специалистов-практиков на необходимость оптимизации учебно-воспитательной работы в морских учебных заведениях различных уровней, повышение эффективности учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: подготовка вольных штурманов, общество вольных матросов, просветительская и педагогическая деятельность, училища торгового мореплавания, теоретическое и практическое обучение.

THE SYSTEM OF TRAINING FREE NAVIGATORS IN THE SOUTH OF RUSSIA IN THE XIX CENTURY

N. A. Delvig

*Sevastopol State University, Sevastopol, Russia
natad1313@yandex.ru*

Introduction: the article deals with the process of improving independent navigators training system in the south of Russia in the 19th century under the conditions of social and economy transformations taking place on the particular territory. A brief overview of civil maritime educational establishments educational activity as well as the activity of alternative organizations involved into training marine specialists is represented. The purpose of the article is to conduct a historical and pedagogical analysis of merchant marine education development in the region, which makes it possible to research both the educational concept evolution and the marine specialists training modifying in the context of significant social and economic transformations affecting the quality of marine personnel training at various stages of the development of this region.

Materials and Methods: the methodological and theoretical basis of the re-search is the system approach, the theory of maritime education social conditioning, the continuous professional education concept and the higher school reformation concept.

Results: as a result of the analysis, it's possible to conclude that the first attempts of (independent) civil navigators training were conducted in the process of teaching qualified seafarers, meeting the requirements of technical progress and high social status.

Discussion and Conclusions: in the article displays and proves the importance of both outstanding public and political leaders and ordinary specialists pedagogical views to the necessity of improving the academic and upbringing activity in maritime educational institutions at various levels, and to increase the educational process effectiveness.

Key words: independent navigators training, community of independent sailors, educational and pedagogical activity, merchant maritime colleges, theoretical and practical training.

Введение

Современная система подготовки специалистов морского торгового флота Российской Федерации находится на этапе глобальной перестройки, когда необходимо определить приоритетные направления в сфере профессионального обучения, основными из которых являются: сохранение историко-педагогических традиций; формирование нравственных ценностей будущих морских специалистов; обеспечение их качественной профессиональной подготовки, готовности к саморазвитию и научной деятельности; умения передать приобретенные опыт и знания будущим поколениям. В полной мере этому способствует изучение, объективная оценка, творческое осмысление и использование лучших достижений истории отечественной педагогической мысли с целью оптимального сочетания классического наследия прошлого с современными достижениями науки.

Обзор литературы

Вопросы видоизменения педагогической концепции подготовки специалистов морского флота являются предметом рассмотрения не только ведущих педагогов, но и практиков, заинтересованных в высоком качестве этой подготовки. Среди работ теоретической направленности следует отметить труды Ю. Д. Филлипова [1], Х. М. Вальдемара [2], В. В. Виноградова [3]. Историко-педагогический обзор рассматриваемой проблемы представлен в работе Н. И. Барбашева [4]. Практические рекомендации по подготовке специалистов морского торгового флота содержатся в открытых публикациях на страницах ведущего издания морского флота Российской империи изучаемого периода (XIX в.) «Морской сборник».

Материалы и методы

Для изучения особенностей подготовки морских специалистов был проведен историко-педагогический анализ с использованием материалов периодической печати исследуемого периода, архивных материалов, воспоминаний общественно-политических деятелей, опубликованных в изученных исторических источниках. Исходя из представленной для исследования темы, были определены методологические подходы и приемы, которые способствуют пониманию объективных законов общества, более полному и всестороннему осмыслению исторического и педагогического материала в комплексе. Так, в ходе работы был применен полидисциплинарный подход с использованием принципов и методов различных дисциплин: истории,

философии, социологии, психологии, педагогики и культурной антропологии.

Результаты исследования

Уже в конце XVIII – начале XIX вв. в России был сформирован ряд экономических предпосылок для развития торгового мореплавания в южных регионах. Прежде всего, это было связано с присоединением Крыма к России в 1783 г., которое расширило возможности строительства торговых портов и наращивания объемов морских грузовых и пассажирских перевозок. Но внимание командования Черноморским флотом было в большей степени обращено на военно-стратегическое развитие Крыма и северного Причерноморья. В жизнь активно воплощались идеи открытия военно-морских учебных заведений, в то время как вопросы открытия училищ торгового мореплавания считались второстепенными. Ввиду того, что специально мореходного училища для гражданского флота на юге изначально не было, на «купеческих» судах служили выпускники военных училищ, тем более что при Екатерине II нередко торговые экспедиции осуществлял флот. И только 20 февраля 1834 г. по ходатайству генерал-губернатора Новороссийского края графа М. С. Воронцова и Указу императора Николая I в Херсоне было открыто училище торгового мореплавания. Указ гласил: «Цель сего учебного заведения состоит в приготовности молодых людей, во-первых: в штурмана и шкиперы на частные купеческие мореходные суда, и, во-вторых: строители коммерческих судов...»¹ [5]. Изначально в училище насчитывало всего 24 воспитанника [6]. Вся деятельность учебного заведения регулировалась Высочайше Утвержденным Положением о Херсонском училище торгового мореплавания, согласно которому училище было отдано на попечение генерал-губернатора князя М. С. Воронцова, активно занимавшегося просветительской и образовательной деятельностью в регионе. М. С. Воронцов, будучи прагматичным политиком и отвечая за развитие всего региона, стремился в первую очередь осуществить проекты, от решения которых зависело политическое и экономическое процветание края, что он также видел в развитии торгового мореплавания. Помимо открытия в 1834 г. учебного заведения для развития торгового флота, М. С. Воронцов инициировал создание в прибрежных городах и селениях южных губерний (Херсонской, Таврической и Екатеринославской) «Общества вольных

¹ Об училище торгового мореплавания в Херсоне. ПСЗ. Ч. II. Т. 9. № 6788 от 7 февраля 1834 г. С. 112.

матросов», образованного «для пользы купеческого Черноморского мореплавания», в которое могли входить крестьяне и разночинцы [7].

Учитывая растущий интерес к возможности получения морского образования в ведущем учебном заведении по подготовке морских специалистов юга России, в Херсонском училище была введена система «коммерческих» слушателей, наряду с существовавшей ранее системой «казеннокоштных» учеников. Преимущество бесплатного обучения принадлежало поступающим из портовых городов в целях поднятия престижа торгового мореплавания на Черном море. Принималось от Херсона, Одессы, Таганрога по 4 чел.; Николаева, Феодосии, Измаила – по 2 чел.; Ростова, Керчи, Евпатории, Рени и Аккермана – по 1 [8]. На «казенное содержание» принимались дети купцов 3-й гильдии, мещан, цеховых рабочих и разночинцев христианского вероисповедания. Преимущества также имели дети-сироты и дети из многодетных семей. В случае возникновения спорных вопросов по поводу зачисления на обучение, решающий голос принадлежал генерал-губернатору, который должен был аргументированно обосновать свой выбор. Кандидаты для поступления должны были обладать хорошим физическим развитием, уметь читать, писать, знать азы арифметики. Явное преимущество имели поступающие со знанием иностранного языка.

Изучаемые в училище предметы делились на теоретические и практические, однако в целях усовершенствования практического обучения обязательной для посещения воспитанников была строящаяся судовой верфь, а также прибывающие в порт иностранные суда, на которых преподаватели училища проводили учебно-практические экскурсии по согласованию с портовыми властями и экипажами судов. В качестве неотъемлемой части обучения была учебная практика на парусных судах, обучение плаванию и навыкам огневой подготовки из ружья [8]. Воспитанников до окончания полного курса обучения не отпускали домой, за исключением особых случаев на усмотрение начальства, а родителям, родственникам или опекунам было разрешено посещать учеников по воскресеньям в рекреационном зале учебного заведения.

При училище были созданы курсы и для вольных слушателей, посещение которых предусматривало выполнение следующих условий: 1) вольноприходящие слушатели являлись к инспектору училища и получали билет установленного образца, по которому они регулярно приходили на лекции; 2) в случае пропуска занятий по болезни необходимо было сообщить инспектору; 3) вольные слушатели соблюдали внутрен-

ний распорядок так же, как и остальные учащиеся.

В училище была разработана система наград и поощрений за особые достижения в учебе. В качестве поощрительных призов дарили книги, серебряные малые и большие медали; особенно отличившиеся получали малую золотую медаль на Аннинской ленте для постоянного ношения в петлице².

Выпускаемые казеннокоштные воспитанники, а также обучавшиеся за свой счет, прошедшие полный курс, получали звания Штурмана, а не преуспевшие в учебе – помощника штурмана. При выпуске они получали «приличное одеяние» и годовое денежное пособие в размере 200 руб. Вольноприходящие имели право участвовать в экзаменах и получать награды и аттестаты наравне с казенными слушателями. Выпускавшиеся из училища «с Отличием» освобождались от подушного налога и от набора в рекруты, за исключением случаев судебного приговора, а также освобождались от телесных наказаний, о чем письменно свидетельствовалось в аттестате.

С целью усовершенствования системы преподавания в мореходных училищах России отечественные ученые-методисты не пренебрегали изучением зарубежного опыта, анализируя его и внедряя в практику обучения. Так, на страницах Морского сборника был опубликован ряд статей, освещавших деятельность зарубежных мореходных училищ, в частности австрийских. В Австрии существовала трехступенчатая система подготовки моряков для работы на торговых судах: 1) Академия торговли и торгового мореплавания (высшая ступень); 2) Высшие морские училища (средняя ступень); 3) Морские училища (начальная ступень), а также система проведения бесплатных лекций, к которым допускались юноши не моложе 14 лет, имевшие не менее двух лет опыта практического мореплавания. После двухгодичного плавания в должности рядового матроса слушатели получали право на сдачу экзамена и получение патента шкиперского помощника. Имеющие четырехлетний опыт в должности шкиперского помощника допускались к сдаче экзамена на звание старшего помощника или второго шкипера. Только после 3 лет практического плавания моряки получали право сдачи экзамена на звание шкипера. В училищах третьей ступени давали базовые знания, достаточные для каботажного плавания [9]. Отличительной особенностью программы было то, что моряков обучали основам устранения по-

² Несколько слов об училище торгового мореплавания // Морской сборник. 1857. Т. 29. № 6. С. 296–304.

вреждений судна в море собственными средствами, что изначально не было включено в программу мореходных училищ России. В высших училищах готовили кораблестроителей и моряков дальнего плавания. Полный курс обучения составлял 2 года, после чего выпускник имел право на повышение квалификации путем посещения 6-месячных курсов. Существовали так называемые летние и зимние курсы. Летние – для моряков дальнего плавания, зимние – для каботажных морских специалистов. Академия предоставляла возможность посещения двух дополнительных учебных курсов, один из которых предназначался для подготовки педагогического состава из числа штурманов-практиков для преподавания в штурманских училищах. Слушание лекций было бесплатным. Преподаватели обращали особое внимание, помимо общих предметов, на изучение морского права, статистики и иностранных языков. Особое внимание уделялось Закону Божию, так как, по мнению авторов программы, шкипер при необходимости должен был взять на себя обязанности капеллана. При Академии (учебном заведении высшей ступени) работала обсерватория, где в присутствии учащихся проверялось судовое навигационное оборудование, в частности хронометры, что давало дополнительную возможность обучаемым освоить практические навыки работы с навигационными приборами. Благодаря опыту зарубежных коллег, уже в середине XIX в. в России были введены предметы практической направленности, обучающие навыкам борьбы за живучесть судна в море, а также теоретические – основы морского международного права, таможенные правила перевозки грузов.

Несмотря на специфику подготовки специалистов в сфере торгового мореплавания в России, по окончании курса воспитанники поступали на военные транспорты на правах кондукторов корпуса флотских штурманов, где, прослужив три года, увольнялись с воинской службы и получали возможность работы на коммерческих судах, что в значительной степени решало проблему рабочих мест в регионе. Правительство Российской империи не препятствовало трудоустройству выпускников гражданских мореходных училищ на суда иностранных судовладельцев, такие специалисты получали статус «вольный штурман». Вольные штурманы, прослужившие 24 навигационных месяца на заграничном судне и получившие хорошие аттестаты от шкиперов, имели право повысить свою квалификацию и сдать экзамен на звание шкипера при мореходном училище. В целях улучшения материально-технической базы учебное заведение, обладавшее лицензией на проведение подобного рода подготовки, получило право

взыскивать с вольного штурмана 25 руб. в пользу училища, а, учитывая возрастающий спрос, в 1853 г. оплата была увеличена до 125 руб. серебром.

К сожалению, события Крымской кампании (1854–55 гг.) негативно сказались на состоянии торгового флота России в целом, после окончания войны представлявшего собой «в полном смысле этого слова ничтожную величину»³. Но, несмотря на разрушительные последствия боевых действий, южные регионы России достаточно быстро восполнили экономические потери. В ходе Крымской войны важную роль в обеспечении операций военно-морского флота сыграл флот вспомогательный (гражданский). Понимая важность решения данной проблемы, 16 апреля 1856 г. с целью максимально быстрой реабилитации отрасли торгового судоходства Указом императора Александра II был образован «Комитет для развития торгового флота»⁴.

В связи с повышением престижа отрасли торгового мореплавания спрос на обучение в профильных учебных заведениях резко возрос, вследствие чего 1 декабря 1872 г. открылись платные херсонские мореходные классы, которые с 1 июля 1903 г. были преобразованы в Мореходное училище малого плавания, а в 1905 г. в Херсонское мореходное училище дальнего плавания имени императора Александра II. Учитывая потребность в гражданских моряках, по инициативе Общества для содействия русскому торговому мореходству на Черном море с 1873 по 1881 гг. было дополнительно открыто 12 мореходных классов: в Таганроге, Феодосии, Бориславе, Николаеве, Керчи, Севастополе, Голый Пристань, Ростове-на-Дону, Бердянске, Аксае, Анапе, Потти. Но, вероятно, на качестве подготовки специалистов сказывались условия ускоренной подготовки, обусловленной социальным заказом. «На каботажных судах служили шкипера, не получившие никакого теоретического воспитания и умения управлять судном, и умели заводить судно только в те порты, в которых они бывали, служа на других судах матросами и рулевыми. Если же судно, управляемое подобным шкипером, заносило в открытое море, то оно блуждало в нем до тех пор, пока встречалось ему какое-нибудь другое судно или пока ветром не прибивало его в один из портов»⁵.

Исследования, проведенные Русским обществом пароходства и торговли, показывали, что мореходные классы не достигли высоких ре-

³ Филлипов Ю. Д. Очерк условий развития торгового мореплавания. Петроград. 1916. С. 56.

⁴ Вальдемар Х. М. Защита настоящей системы наших мореходных школ. М., 1897. С. 7.

⁵ Несколько слов об училище торгового мореплавания // Морской сборник. 1857. Т. 29. № 6. С. 302.

зультатов в подготовке кадров и лишь частично смогли выполнить свою главную задачу – сделать моряков-практиков дипломированными судоводителями. Процесс обучения был осложнен отсутствием специализированных учебных пособий. Кроме того, военно-морские учебники из-за сложности изложения материала и высокой цены были недоступны учащимся мореходных классов, поэтому процесс обучения чаще сводился к механическому запоминанию рассказа преподавателя, а самостоятельная работа слушателей ограничивалась решением задач по математике, астрономии и судовождению⁶. Другой, не менее существенной, причиной была недостаточная опытность и подготовленность обучающихся, особенно специальных дисциплин, для преподавания которых обычно приглашались отставные военные моряки или опытные шкиперы торгового флота. Первые обычно не знали специфики торгового мореплавания, а шкиперы зачастую теоретически были подготовлены немногим лучше своих учеников. Кроме того, те и другие, как правило, не имели никакой педагогической подготовки. Таким образом, классы лишь содействовали распространению элементарных общеобразовательных и мореходных знаний среди моряков торгового флота. Тем не менее мнения самих судовладельцев по вопросу подготовки кадров были весьма противоречивыми. Один из выпускников училища вольный штурман Андриян Вейнберг в статье, опубликованной в Морском сборнике, указывал на недостаточность практической подготовки штурманов в Херсонском училище, и, будучи образованным штурманом-практиком, выражал свое мнение о причинах слабой подготовки, заключавшихся в недостаточности 4-годичного курса базового обучения, избыточном изучении математики за счет навигационных дисциплин, а также сокращенном изучении иностранных языков. Многие юноши, поступающие на обучение, не имели элементарного уровня грамотности, т. е. не умели читать и писать на родном языке. Учащиеся проходили практику после каждого года обучения в августе, после чего распускались на длительные Рождественские каникулы, что, по мнению А. Вейнберга, значительно сокращало объем реального учебного времени. Таким образом, все обучение сводилось приблизительно к 3 годам. Педагогам платили невысокое жалованье, что препятствовало приходу в училище опытных, высокообразованных специалистов. Ежемесячное жалованье учителей географии, истории и русского языка составляло всего 14 руб. в месяц. Низкие

⁶ Барбашев Н. И. К истории мореходного образования в России. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1959. 215 с.

зарплаты влекли за собой «текучесть» педагогических кадров.

В училище преподавались 4 иностранных языка: французский (по желанию), итальянский, греческий и турецкий, но иноязычная подготовка выпускников была очень слабой, что негативно сказывалось на репутации русских специалистов при устройстве на работу к заграничным шкиперам. Кроме того, изучение французского, греческого и итальянского языков не имело практической направленности, так как эти языки не использовались как языки международного морского общения. В преподавании специальных дисциплин также существовал ряд недостатков. В частности, изучение корабельной архитектуры (кораблестроения) было в большей степени теоретическим. Количество часов, выделяемых на посещение местных судоверфей, было ничтожно малым, чтобы знакомиться с устройством судна на практике. Ввиду недостатка учебного времени были сокращены часы на изучение законов торгового мореплавания, бухгалтерию и технической терминологии.

Принимая во внимание особенности профессиональной деятельности на коммерческих судах, опираясь на собственный опыт, многие судоводители выступали с предложениями по оптимизации подготовки вольных штурманов. Они требовали: а) увеличить период обучения; б) проходить практику, начиная с первого курса; в) увеличить количество часов на изучение английского языка как языка международного морского общения; г) утвердить единые требования к экзамену на звание вольного штурмана.

В дискуссии по поводу способов реформирования морского образования принимали участие и непосредственные работодатели – владельцы коммерческих судов. Так, купцы Куницкий и Вальдемар критиковали систему «закрытых» училищ торгового мореплавания (то есть существовавших по системе интерната с «казеннокоштными вакансиями»), что, по их мнению, приводило к отсутствию мотивации у молодых людей к выбору профессии. Они утверждали, что стремление родителей определить ребенка в «закрытое учебное заведение» – не что иное, как возможность полностью освободиться от родительской опеки, так как «некоторые недобросовестные родители желают учить своих детей чему угодно, только не за свой счет»⁷. Куницкий и Вальдемар считали перспективным перевести мореходные училища на систему «вольноприходящих» и производить оплату за счет родителей. Помимо этого, по их

⁷ Нужно ли преобразование наших закрытых училищ торгового мореплавания в открытые навигационные классы? // Морской сборник. 1866. Т. 82. № 1. С. 68.

мнению, следовало тщательнее подходить и к выбору места расположения училища: в портовых городах с высоким уровнем жизни условий для вольноприходящих было бы гораздо больше. Зная специфику гражданского судоходства, судовладельцы ходатайствовали перед местным городским начальством о предоставлении им возможности решать вопросы, связанные с содержанием программы обучения и включения в нее дополнительных дисциплин и экзаменов, исходя из особенностей развития мореплавания в данной местности. Например, Никополь и Евпатория могли ограничиваться преподаванием общих морских дисциплин, так как готовили, в основном специалистов для малого каботажного плавания, в то время как Одесса специализировалась на развитии пассажирского судоходства, что актуально было отобразить в содержании учебной программы [10].

Таким образом, несмотря на противоречивость мнений по поводу содержания морского образования, а также многочисленные экономические и политические трудности, развитие прогрессивных идей в области профессионального образования и их совершенствование определило дальнейшую стратегию подготовки специалистов экономически перспективной отрасли, способных качественно выполнять свои обязанности не только в России, но и за ее пределами.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы выводы:

1. В начале XIX в. ввиду активно развивающейся перспективной отрасли торгового мореплавания южные регионы России испытывали острую нехватку специалистов-судоводителей, вследствие чего уже в первой половине XIX в. были открыты специализированные учебные заведения, а также образованы общественные объединения, способствовавшие решению кадровой проблемы путем подготовки рядового состава для работы на купеческих судах.

2. На протяжении XIX в. в России усовершенствовалась система подготовки рядового и командного состава для работы на коммерческих судах. Изучался опыт как зарубежных коллег, так и отечественных педагогов и специалистов-практиков с целью создания оптимального варианта программы подготовки специалистов данного профиля.

Список использованных источников

1. Филиппов Ю. Д. Очерк условий развития торгового мореплавания. Петроград. 1916. 100 с.
2. Вальдемар Х. М. Защита настоящей системы наших мореходных школ. М., 1897. 81 с.

3. Виноградов В. В. Торгово-мореходное образование в России. СПб. : Типография В. О. Киршбаума, 1912. С. 24–25.

4. Барбашев Н. И. К истории мореходного образования в России. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1959. 215 с.

5. Об училище торгового мореплавания в Херсоне. ПСЗ. Ч. II. Т. 9. № 6788 от 7 февраля 1834 г.

6. О количестве учеников на судах. ПСЗ. Ч. II. Т. 23. № 22732 от 12 ноября 1848 г.

7. Правила для учреждения вольных матросских обществ или цехов в городах: Алешках и Никополе. Продолжение Свода Законов Российской империи (1832–35 гг.). Ч. III. Приложение к ст. 595. С. 2233–2236.

8. Несколько слов об училище торгового мореплавания // Морской сборник. 1857. Т. 29. № 6. С. 296–304.

9. О подготовке морских специалистов в Австрии // Морской сборник. 1858. Т. 37. № 9. С. 115–122.

10. Нужно ли преобразование наших закрытых училищ торгового мореплавания в открытые навигационные классы? // Морской сборник. 1866. Т. 82. № 1. С. 57–71.

Поступила 02.02.2018;
принята к публикации 08.02.2018.

Об авторе:

Дельви́г Наталья Андреевна, доцент кафедры «Теория и практика перевода» ФГБОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (299053, Россия, г. Севастополь, ул. Университетская, д. 33), кандидат педагогических наук, Researcher ID: D-1981-2017, natad1313@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Fillipov Yu.D. Ocherk usloviy razvitiya torgovogo moreplavaniya [The Essay of Merchant Marine Development Conditions]. Petrograd, 1916. 100 p. (in Russ.)
2. Valdemar C.M. Zashchita nastoyashchey sistemy nashikh morekhodnykh shkol [Our Maritime Schools Present System Protection]. Moscow, 1897. 81 p. (in Russ.)
3. Vinogradov V.V. Torgovo-morekhodnoye obrazovaniye v Rossii [Merchant Marine Education in Russia]. St. Petersburg, V.O. Kirshbaum's Printing House, 1912. P. 24–25. (in Russ.)
4. Barbashev N.I. K istorii morekhodnogo obrazovaniya v Rossii [To the History of Merchant Marine in Russia]. Moscow, USSR Academy of Sciences Printing House, 1959. 215 p. (in Russ.)

5. Ob uchilishche torgovogo moreplavaniya v Khersone [Concerning Kherson Maritime College]. Complete Set of Laws. P. II. V. 9. No. 6788. February, 7, 1834. (in Russ.)

6. O kolichestve uchenikov na sudakh [Concerning the Number of Trainees Onboard]. Complete Set of Laws. P. II. V. 23. No. 22732. November, 12, 1848. (in Russ.)

7. Pravila dlya uchrezhdeniya vol'nykh matroskikh obshchestv ili tsekhov v gorodakh: Aleshkakh i Nikopole [The Regulations of Establishment the Independent Seafarer's Communities or Unions in the towns of Aleshki and Nickopol]. Complete Set of Laws Continuation (1832–1835). P. III. Appendix to article 595. P. 2233–2236. (in Russ.)

8. Neskol'ko slov ob uchilishche torgovogo moreplavaniya [Some Words about Kherson Maritime College]. Morskoy churnal = Marine Journal. 1857. V. 29; 6: 296–304. (in Russ.)

9. O podgotovke morskikh spetsialistov v Avstrii [Concerning Maritime Specialists Training in Austria].

Morskoy churnal = Marine Journal. 1858. V. 37; 9: 115–122. (in Russ.)

10. Nuzhno li preobrazovaniye nashikh zakrytykh uchilishch torgovogo moreplavaniya v otkrytyye navigatsionnyye klassy? [Do We Need to Transform the Restricted Merchant Marine Colleges into the Navigation Available Access Classes?]. Morskoy zhurnal = Marine Journal. 1866. V. 82; 1: 57–71. (in Russ.)

*Submitted 02.02.2018;
revised 08.02.2018.*

About the author:

Natalya A. Delvig, Docent, Department of «Theory and Practice of Translation», Sevastopol State University (33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Researcher ID: D-1981-2017, natad1313@yandex.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

УДК 37.016: 811.161.1-054.7(045)

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН)

Е. А. Жиндеева^{1*}, Л. В. Василькина^{1}**

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

*jindeeva@mail.ru, **vasilkina_l@mail.ru

Введение: в статье анализируется специфика организации образовательного процесса по изучению русской словесности в Республике Казахстан, описывается состояние научной разработанности проблемы, предлагаются методические рекомендации по решению существующих проблем.

Материалы и методы: методологическим ориентиром послужил комплексный подход, включая личностно- и деятельностно-ориентированные направления; теоретический анализ научной литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, систематизация эмпирических данных, полученных на основе наблюдений, бесед с обучающимися и учителями-словесниками средних общеобразовательных школ Казахстана.

Результаты исследования: в результате анализа опыта обучения русской речи как интегрированной дисциплины в казахской общеобразовательной школе, базирующейся на изучении русского языка, выявлены проблемы изучения русской словесности в Республике Казахстан. Предложенные методические рекомендации призваны снять ряд вопросов, касающихся развития полилингвальной образовательной среды и направленных на улучшение языкового и литературного образования школьников, изучающих вышеназванную дисциплину.

Обсуждение и заключения: обобщенный обзор состояния изучения русского языка в данной полилингвальной постсоветской стране свидетельствует о неизменном образовательном интересе в условиях общеобразовательной школы к формированию культуроведческой, коммуникативной компетенций, что указывает не только на добрососедские отношения между странами, но и на способность и реальную готовность к сотрудничеству. Вместе с тем изучение русского языка как дисциплины в общеобразовательных школах Казахстана направлено на ознакомление с основами русской речи, что приводит к овладению фрагментарными знаниями законов развития лингвистической системы и не может стать основанием для формирования коммуникативно-речевых компетенций обучающихся. Более того, намеченный син-

тез изучения в курсе «Русская речь» основ русского языка и русской литературы не сбалансирован, существующий значительный крен в сторону научения элементам общения на русском языке избыточен и не ведет к стойким навыкам. В связи с этим, на наш взгляд, необходим конструктивный поиск современной модели изучения русской словесности, где художественный текст становится не просто инструментом коммуникации, но и расширяет представление о психологии, мышлении, прошлом и настоящем другого этноса, а следовательно, помогает добиваться взаимопонимания с носителями русского языка.

Ключевые слова: полилингвальное пространство, русский язык, русская словесность, компетентность и компетенции.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.

THE SPECIFICITY OF THE STUDY OF RUSSIAN LITERATURE IN MODERN POLYLINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN)

E. A. Zhindeeva^{a}, L. V. Vasilkina^{a**}*

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**jindeeva@mail.ru, **vasilkina_l@mail.ru*

Introduction: the article examines the specifics of organization of educational process on the study of Russian literature in the Republic of Kazakhstan, describes the State of the scientific problem, methodological recommendations are proposed to address the existing problems.

Materials and Methods: methodological guidance has been provided by a comprehensive approach, including person-and activity-oriented direction; theoretical analysis of scientific literature, studying and summarizing teaching experience, organizing empirical data obtained through observation, interviews with students and teachers-language teachers of secondary comprehensive schools in Kazakhstan.

Results: as a result of the analysis of the experience of teaching Russian speech as an integrated discipline in the Kazakh general education school based on the study of the Russian language, problems of studying Russian literature in the Republic of Kazakhstan have been revealed. The suggested methodical recommendations are designed to remove a number of issues related to the development of the polylingual educational environment and aimed at improving the language and literary education of schoolchildren who study the above discipline.

Discussion and Conclusions: a generalized survey of the state of the study of the Russian language in this polylingual post-Soviet country testifies to the unchanged educational interest in the conditions of the general education school for the formation of cultural and communicative competences, which indicates not only good neighborly relations between countries, but also the ability and real willingness to cooperate. At the same time, the study of the Russian language as a discipline in general schools in Kazakhstan is aimed at acquaintance with the fundamentals of Russian speech, which leads to mastering fragmentary knowledge of the laws of the development of the linguistic system and cannot become the basis for the formation of communicative and verbal competencies of students. Moreover, the planned synthesis of the study of the fundamentals of the Russian language and Russian literature in the course «Russian speech» is not balanced, the existing significant roll toward learning the elements of communication in Russian is redundant and does not lead to persistent skills. In this regard, in our opinion, it is necessary to constructively search for a modern model of studying Russian literature, where the artistic text becomes not just an instrument of communication, but also broadens the notion of psychology, thinking, past and present of another ethnos, and, therefore, helps to achieve mutual understanding with carriers Russian language.

Key words: polylingual space, Russian language, Russian literature, competence and competency.

Acknowledgements: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of the implementation of the federal target program «Russian Language» for 2016–2020.

Введение

Начиная с 2010 г. в образовательной среде стран постсоветского пространства происходит ряд принципиальных изменений, касающихся

ся не столько статуса русского языка, сколько принципов его изучения. Примером тому может служить высказывание Н. А. Назарбаева, прозвучавшее в Послании Президента Респу-

блики Казахстан «Стратегии «Казахстан-2050»: «Нельзя игнорировать тот факт, что именно посредством русского языка уже на протяжении не одного столетия казахстанцы обретают дополнительные знания, расширяют свой кругозор и круг общения как внутри страны, так и за ее пределами» [1]. Следствием такой официальной позиции является то, что Казахстан взял курс на овладение его гражданами тремя языками: казахским – как государственным, русским – как языком межнационального общения и английским – как языком «успешной интеграции в глобальную экономику» [1]. Таким образом, специфика организации образовательного процесса в казахских общеобразовательных школах продиктована функциональным аспектом изучения русской словесности. Вместе с тем мы уверены, что проблема свободного владения русским языком не будет решена без практической направленности развития коммуникативной компетенции, т. е. способности и реальной готовности обучающихся осуществлять общение в русскоязычной среде и добиваться взаимопонимания с носителями русского языка. Не последнюю роль в формировании языковой компетенции играет изучение и образцов русской литературы как транслятора ментальной психологии, мышления русского народа.

Обзор литературы

В условиях образовательной системы Казахстана как полилингвальной республики вопросы изучения русского языка предложено рассматривать в контексте изучения звучащей речи. Отсюда и название школьной дисциплины «Русская речь», которая намеренно направлена на ознакомление с основами проговаривания, что приводит к овладению фрагментарными знаниями законов развития лингвистической системы и не может стать основанием для формирования коммуникативно-речевых компетенций обучающихся в целом. Пунктиром намеченный синтез изучения в курсе «Русская речь» основ русского языка и русской литературы не сбалансирован, существующий значительный крен в сторону научения элементам общения на русском языке избыточен и не ведет к стойким навыкам.

Введение новых нормативных документов, регламентирующих формирование необходимых компетенций обучающихся, к каковым мы можем отнести «Государственный общеобразовательный стандарт образования Республики Казахстан», учебный предмет «Русская речь» [2], «Государственный общеобразовательный стандарт общего среднего образования Республики Казахстан. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 «Об утверждении государственных общеобразовательных

стандартов образования соответствующих уровней образования» [3], привели к необходимости формирования новой методологической базы преподавания русского языка и русской литературы в казахских школах.

Несмотря на то, что вплоть до настоящего времени не произведено специальных фундаментальных исследований, которые своей целью поставили бы решение вышеобозначенной проблемы, некоторые ее ракурсы частично освещены в ряде диссертационных исследований и в научных, научно-методических статьях, систематизация которых позволяет базировать наши рассуждения на работах В. Д. Курганской и В. Ю. Дунаева [4], Э. Д. Сулеймановой и Ж. С. Смагуловой [5], А. А. Шаяхметовой [6], касающихся рассмотрения общих вопросов казахской модели межэтнической интеграции, языковой ситуации в Казахстане.

Среди гуманитарных исследований последнего времени, касающихся рассмотрения статуса русского языка за рубежом, значительно увеличилось количество работ, посвященных рассмотрению места русского языка в образовательной среде. В связи с этим представляют определенный интерес выводы, сделанные А. Р. Жикеевой [7], Н. Б. Карашевой [8], А. Е. Карлинским [9], Т. В. Кудояровой [10], Е. И. Пассовым [11], Е. Г. Свинчуковой [12].

Гуманистические идеи личностно-центрированного образовательного взаимодействия, изложенные О. Б. Алтынбековой [13], Б. С. Длимбетовой [14], Б. А. Жетписбаевой [15], В. К. Катаинен [16], Е. Г. Кузнецовой [17], Ш. М. Майгельдиевой [18], А. Е. Тажимуратовой [19], дали возможность предложить методические рекомендации по изучению русской словесности в современной казахской школе. Анализ методических пособий для среднего звена К. Н. Булатбаевой [20], К. Н. Булатбаевой и Ж. Ж. Капеновой [21], К. Н. Булатбаевой, Ж. Ж. Капеновой и Р. С. Каждаровой [22] по изучению «Русской речи» как дисциплины позволил сделать вывод о целесообразности внесения в систему школьных дисциплин в учреждения общего образования с казахским языком обучения дисциплины «Русская словесность».

Материалы и методы

Методологическими ориентирами нам послужили комплексный, системный подход, включающий в себя личностно- и деятельностно-ориентированные направления; систематизация и экспертиза научной и методической литературы по проблеме исследования, что позволило осуществить отбор, систематизацию и теоретические положения разрабатываемой нами концепции. Следующий этап был посвящен разработке на основе изучения и обобщения педаго-

гического опыта, систематизации эмпирических данных, полученных на основе наблюдений, бесед с обучающимися и учителями-словесниками средних общеобразовательных школ Казахстана, методических рекомендаций по изучению русской словесности в казахских школах.

Результаты исследования

Присоединение Казахстана к Болонскому процессу, реформирование всех уровней образования на основе принципов Болонской декларации ведет страну к интеграции в единое мировое образовательное пространство. Однако поиски новых путей развития образования в Казахстане согласуются с сохранением фундаментального содержания национальных традиций и интересов в области образования и культуры, о чем свидетельствует сегодня, согласно Государственному общеобязательному стандарту образования, наличие в школах с казахским языком обучения в сетке изучаемых дисциплин «Русской речи». Данная учебная программа является одновременно и директивным документом, и руководством к действию; в ее основу положены функциональные задачи, направленные на овладение следующими видами речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо. Таким образом, системное изучение языка заменено выработкой коммуникативных навыков (устного и письменного общения с носителями русского языка как средства межкультурной коммуникации). Сам по себе такой подход изучения языков не нов и применим в случае необходимого скорейшего освоения разговорной формой. К тому же и кольцевое построение программы, заключающееся в постоянном повторении и усложнении языкового материала от класса к классу, говорит об эффективности такой методы, но не исключает вероятных погрешностей в получаемых результатах.

Содержание учебного материала настраивает обучающихся на непрерывное обучение способности и готовности осуществлять общение в русскоязычной среде и добиваться взаимопонимания с носителями русского языка. Таким образом, процесс познания для таких детей становится самоценным. А главное, в ходе реализации заявленных программ осуществляется постепенный переход к обучению не столько фактам, сколько идеям и способам, методам, развивающим мышление, побуждающим к самостоятельной работе, ориентирующим на дальнейшее самосовершенствование и самообразование, постепенное проявление той цели, для достижения которой они прилагают столько духовных, интеллектуальных и физических усилий.

Однако вместе с этим хотелось бы отметить, что при систематизации эмпирических

данных, полученных на основе наблюдений, бесед с обучающимися и учителями-словесниками средних общеобразовательных школ с казахским языком обучения (средние новые школы № 43, № 72, № 107, № 119, № 148, № 152, № 169, № 175, № 176 г. Алматы), нами выявлены некоторые противоречия программы. Среди них следует отметить следующие:

- обучение, построенное на принципе повторяющегося материала, фрагментарно. В результате у обучающихся не складывается исчерпывающее представление о функционировании русского языка как лингвистической системы, что в дальнейшем делает школьников неконкурентоспособными на рынке филологических услуг и затрудняет получение высшего образования в области филологии;

- «Русская речь» как функциональная дисциплина должна включать основы риторики, однако этого не происходит;

- не предусмотрены самовыражение и самореализация школьников в различных видах литературного творчества (творчество писателя, читателя, редактора, литературного критика, издателя, популяризатора чтения, менеджера литературных, исторических, лингвистических проектов);

- для оценки компетенций учащихся, сформированных в процессе изучения дисциплины, не сформированы четкие критерии;

- отсутствие практики обращения к литературе как источнику лингвистических и литературоведческих знаний, а между тем художественный текст способен быть не просто инструментом коммуникации, но и расширить представление о психологии, мышлении, прошлом и настоящем русского народа.

В результате произведенного анализа опыта обучения русской речи как интегрированной дисциплины в казахской общеобразовательной школе, мы пришли к выводам о необходимости внесения ряда изменений в базовые критерии изучения русского языка и русской литературы в казахских школах. Справедливости ради стоит отметить, что часть вносимых нами рекомендаций может быть с легкостью реализована в связи с изменением в 2018–2020-е гг. формата учебной дисциплины (мы имеем в виду замену согласно новой редакции Государственного общеобязательного стандарта общего среднего образования Республики Казахстан) «Русская речь» дисциплиной «Русский язык. Русская литература».

Введение в образовательный процесс новых технологий требует расширения умений анализировать, синтезировать учебную информацию, оценивать перспективы применения получаемых компетенций, а значит, увеличивает удельный вес самостоятельной работы обуча-

ющегося. В условиях современной школы этот процесс должен быть поднадзорен как со стороны учителей, так и со стороны родителей. Связи с этим обеспечение прочной взаимосвязи между участниками образовательного процесса требует сформированности осознания взаимообусловленности между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности и ее социальным ростом. В этом отношении, на наш взгляд, совершенно оправдана замена не только в названии рассматриваемой нами школьной дисциплины в учебном плане общеобразовательной школы с казахским языком обучения, но и в ее содержании.

Изучение русской литературы в казахских школах многофункционально. В нашем случае на первый план выдвигаются задачи приобщения детей, которые считают русский язык неродным, к образцам русской культуры, отражающим этнические, этические, эстетические приоритеты нашего народа, нравы и обычаи которого необходимо усвоить для дальнейшей комфортной трансляции мыслеобразования на изучаемом языке. При этом читательская деятельность выступает, во-первых, инструментом расширения коммуникационных возможностей личности, так как рассмотрение знаковой природы любого художественного текста требует определенных усилий; во-вторых, формирование читательской компетенции способствует переходу на новый адаптационный уровень, возможный благодаря накоплению и усвоению первичных знаний о языке и культуре страны изучаемого языка.

Внимание к литературному наследию и через него – к сокровищам отечественной и мировой культуры позволяют сформировать чувства сопричастности к российским свершениям, традициям и осознание исторической преемственности поколений; базу знаний о русском языке как системе и как развивающемся явлении, о его уровнях и единицах, о закономерностях его функционирования, освоение базовых понятий лингвистики, аналитических умений в отношении языковых единиц и текстов разных функционально-смысловых типов и жанров. Именно поэтому мы считаем, что в данном случае речь должна идти об уроках русской словесности.

Русская словесность как дисциплина интеграционна. Это не дополнение к русскому языку и литературе, а отдельный школьный предмет, аккумулирующий рассмотрение литературных произведений как продуктов словесного искусства, при тщательном изучении которых учащиеся приобретают ценные навыки и умения, обогащают словарный запас, формируют эстетический вкус, расширяют кругозор, а главное – учатся свободно владеть русским литературным

языком. Изучение словесности – это хорошая возможность овладеть ораторским искусством, что немаловажно для детей и может помочь в будущем найти свое место в социуме.

Предложенные рекомендации призваны снять ряд вопросов, касающихся развития полилингвальной образовательной среды и направленных на улучшение языкового и литературного образования школьников, занимающихся в школах с казахским языком обучения.

Обсуждение и заключения

Опыт экспериментальной работы в школах с казахским языком обучения показал, что основная цель изучения русского языка контингентом учреждения заключается в усвоении им живой русской речи как залог будущей успешной социализации, адаптации в обществе. Обучение русской словесности призвано сформировать такой уровень владения русским языком, который необходим в жизненно важных ситуациях и послужит основой для развития и совершенствования личностного роста обучающихся. Языковая и литературоведческая компетентности школьника, состоящие из сформированных читательской, коммуникативно-речевой, текстовой, культурологической компетенций, являются базовыми для развития межкультурной коммуникации, способствующей развитию толерантности по отношению к другим этническим и социальным группам, имеющей перспективы для сохранения собственной идентичности и интеграции в мировое культурное пространство, в том числе и за счет выстраивания добрососедских отношений с Россией. Все это в целом позволяет сделать закономерный вывод о продуктивности проведения и освоения предлагаемых материалов и методик и в значительной степени надеяться на совместное воплощение ряда методологических и методических задач по популяризации и изучению русской культуры за рубежом.

Список использованных источников

1. Назарбаев Н. А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания [Электронный ресурс]. URL: <http://www.akorda.kz> (дата обращения: 09.01.2018).
2. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Учебный предмет «Русская речь». Алматы, 1999. С. 123–141. URL: http://online.zakon.kz/document/?doc_id=1044500#pos=0;0 (дата обращения: 06.01.2018).
3. Государственный общеобязательный стандарт общего среднего образования Республики Казахстан. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов об-

разования соответствующих уровней образования» URL: <http://kazakhstan.regnews.org/> (дата обращения: 23.12.2017).

4. *Курганская В. Д., Дунаев В. Ю.* Казахская модель межэтнической интеграции. Алматы, 2002. 337 с. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/0111/biblio08.php> (дата обращения: 29.12.2017)

5. *Сулейманова Э. Д., Смагулова Ж. С.* Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане. Алматы, 2005. 330 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9205634> (дата обращения: 29.12.2017)

6. *Шаяхметова А. А.* Языковое сознание и особенности его проявления у представителей русского и казахского этносов (социолингвистический и психолингвистический аспекты) : дис. ... канд. филол. наук. Алматы, 2007. 38 с. URL: https://knowledge.allbest.ru/languages/3c0b65625b3bd68a5c43a89521216d37_0.html (дата обращения: 29.12.2017)

7. *Жикеева А. Р.* Языковая ситуация костанайской области Республики Казахстан (лингвистический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск. 2011. 18 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/yazykovaya-situatsiya-kostanaiskoi-oblasti-respubliki-kazakhstan> (дата обращения: 28.12.2017).

8. *Карашиева Н. Б.* Русский язык как средство межнационального и межгосударственного общения в контексте казахской школы // Русский язык и литература в казахской школе. 2004. № 2. С. 3–5. URL: http://lib.nkzu.kz/cgi/irbis64r_01/cgiirbis_64. (дата обращения: 28.12.2017).

9. *Карлинский А. Е.* Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата, 1990. С. 39–43. URL: <https://www.twirpx.com/file/1574186/> (дата обращения: 28.12.2017).

10. *Кудоярова Т. В.* Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 287 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-russkiy-yazyk-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede-stran-sng-i-baltii> (дата обращения: 29.12.2017).

11. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989, 292 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/58058/> (дата обращения: 29.12.2017)

12. *Свинчукова Е. Г.* Языковая картина мира русской диаспоры в Казахстане : дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. 264 с. URL: <http://iling-ran.ru/avtoreferats/svinchukova.pdf> (дата обращения: 29.12.2017)

13. *Алтынбекова О. Б.* Реализация государственной программы развития языков в сфере школьного образования республики Казахстан // Вестник КазНУ. Серия филологическая. 2011. № 2 (132). С. 295–299. URL: <http://docplayer.ru/49231674-O-b-altynbekova-realizaciya-gosudarstvennoy-prog-rammy-razvitiya-yazykov-v-sfere-shkolnogo-obrazovaniya-kazahstana.html> (дата обращения: 08.01.2018).

14. *Длимбетова Б. С.* Подготовка будущих учителей русского языка для школ с казахским язы-

ком обучения к использованию инновационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Караганды, 2007. 17 с. URL: <http://www.scholar.ru/search.php> (дата обращения: 23.12.2017).

15. *Жетписбаева Б. А.* Теоретико-методологические основы полиязычного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Караганды, 2009. 42 с. URL: http://irbis.psu.kz/cgi-bin/irbis64r_91/ (дата обращения: 28.12.2017).

16. *Катаинен В. К.* О влиянии межкультурной компетентности и этнических стереотипов на изучение русского языка как иностранного // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 3 (15). С. 132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21178946> (дата обращения: 23.10.2017).

17. *Кузнецова Е. Г.* Работа с текстом в практике обучения русскому языку как иностранному // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2. С. 43–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26244940> (дата обращения: 26.12.2017)

18. *Майгельдиева Ш. М.* Интегративный подход к обучению практическому курсу русского языка в системе филологического образования студентов казахской аудитории (на материале лексико-семантических групп глаголов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Алматы, 2010. 38 с. URL: <http://famous.ukz.kz/maugeldieva-sharban-musabekovna.html> (дата обращения: 29.12.2017)

19. *Тажимуратова А. Е.* Инновационные методы обучения и нормы русского языка в Казахстане // Современные наукоемкие технологии. 2012. № 7. С. 51–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17914181> (дата обращения: 29.12.2017)

20. *Булатбаева К. Н.* Содержание предмета «Русская речь» в 8 классе казахской школы. Павлодар : НИЦ ПГУ им. С. Тогайгырова, 2003. 151 с. URL: http://library.psu.kz/fulltext/transactions/2143_bulatbaeva_k.n_soderjanie_predmeta_russkaya_rech_v_8_klasse_kazahskoy_shkoli_k.n.bulatbaeva.pdf (дата обращения: 08.01.2018).

21. *Булатбаева К. Н., Капенова Ж. Ж.* Планирование по предмету «Русская речь» в 7 классе казахской школы : методическое пособие для учителя. Павлодар : НИЦ ПГУ им. С. Тогайгырова, 2004. 103 с URL: http://library.psu.kz/index.php?option=com_catalog&cat=book&n=59846&lang=rus (дата обращения: 08.01.2018).

22. *Булатбаева К. Н., Капенова Ж. Ж., Каждарова Р. С.* Планирование по предмету «Русская речь» в 5 классе казахской школы : методическое пособие для учителя. Павлодар : НИЦ ПГУ им. С. Тогайгырова, 2004. 105 с. URL: http://library.psu.kz/index.php?option=com_catalog&cat=book&n=59847&lang=rus (дата обращения: 08.01.2018).

Поступила 30.01.2018;
принята к публикации 09.02.2018.

Об авторах:

Жиндеева Елена Александровна, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор филологических наук, профессор, jindeeva@mail.ru

Василькина Любовь Васильевна, декан филологического факультета, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, vasilkina_l@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Жиндеева Елена Александровна – научное руководство; подготовка начального варианта текста; критический анализ и доработка текста.

Василькина Любовь Васильевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; сбор данных; компьютерные работы; обеспечение ресурсами, анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Nazarbaev N.A. Vzglyad v budushhee: modernizacija obshhestvennogo soznanija [Prospection: modernization of public consciousness]. Available at: <http://www.akorda.kz> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
2. Gosudarstvennyj obshheobjazatel'nyj standart obrazovanija Respubliki Kazahstan. Uchebnyj predmet «Russkaja rech'» [State obligatory standard of formation of the Republic of Kazakhstan. Subject «Russian Speech»]. Almaty, 1999. P. 123–141. Available at: http://online.zakon.kz/document/?doc_id=1044500#pos=0;0 (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
3. Gosudarstvennyj obshheobjazatel'nyj standart obshhego srednego obrazovanija Respubliki Kazahstan. O vnesenii izmenenij i dopolnenij v postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 23 avgusta 2012 goda № 1080 «Ob utverzhdenii gosudarstvennyh obshheobjazatel'nyh standartov obrazovanija sootvetstvujushhij urovnej obrazovanija» [State obligatory standard of the general secondary education of the Republic of Kazakhstan. About modification and additions in the resolution of the government of the Republic of Kazakhstan of August 23, 2012 No. 1080 «About the approval of the state obligatory standards of formation of appropriate levels of education»]. Available at: <http://kazakhstan.regnews.org/> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
4. Kurganskaja V.D., Dunaev V.Yu. Kazahskaja model' mezhhjetnicheskoj integracii [Kazakh model of interethnic integration]. Alma-Ata, 2002. 337 p. Available at: <http://www.demoscope.ru/weekly/2003/0111/biblio08.php> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
5. Sulejmanova Ye. D., Smagulova Zh.S. Jazykovaja situacija i jazykovoe planirovanie v Kazahstane [Language situation and language planning in Kazakhstan]. Alma-Ata, 2005. 330 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9205634> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
6. Shajahmetova A.A. Jazykovoe soznanie i osobennosti ego projavlenija u predstavitelej russkogo i kazahskogo jetnosov (sociolingvističeskij i psiholingvističeskij aspekty) [Language consciousness and features of its manifestation at representatives of the Russian and Kazakh ethnoses (sociolinguistic and psycholinguistic aspects)]. Alma-Ata, 2007. 38 p. Available at: https://knowledge.allbest.ru/languages/3c0b65625b3bd68a5c43a89521216d37_0.html (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
7. Zhikeeva A.R. Jazykovaja situacija kostanajskoj oblasti respubliki kazahstan (lingvističeskij aspekt) [Language situation of the Kostanay region of the Republic of Kazakhstan (linguistic aspect)]. Chelyabinsk, 2011. 18 p. Available at: <http://www.dissercat.com/content/jazykovaya-situatsiya-kostanajskoj-oblasti-respubliki-kazahstan> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
8. Karasheva N.B. Russkij jazyk kak sredstvo mezhnacional'nogo i mezhhgosudarstvennogo obshhenija v kontekste kazahskoj shkoly [Russian as means of international and interstate communication in the context of the Kazakh school]. Russkij jazyk i literatura v kazahskoj shkole = Russian and literature at the Kazakh school. 2004; 2: 3–5. Available at: http://lib.nkzu.kz/cgi/irbis64r_01/cgiirbis_64 (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
9. Karlinskij A. E. Osnovy teorii vzaimodejstvija jazykov [Bases of the theory of interaction of languages]. Alma-Ata, 1990. P. 39–43. Available at: <https://www.twirpx.com/file/1574186/> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
10. Kudojarova T.V. Russkij jazyk v sovremennoj obrazovatel'noj srede stran SNG i Baltii [Russian in the modern educational environment of CIS and Baltic countries]. Moscow, 2008. 287 p. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-russkiy-yazyk-v-sovremennoj-obrazovatel'noj-srede-stran-sng-i-baltii> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
11. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inojazychnomu obshheniju [Bases of a communicative technique of training in foreign-language communication]. Moscow, Russian language, 2001. 136 p. Available at: <https://www.twirpx.com/file/58058/> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
12. Svinčukova E.G. Jazykovaja kartina mira russkoj diaspory v Kazahstane [Language picture of the world of the Russian diaspora in Kazakhstan]. Moscow, 2011. 264 p. Available at: <http://iling-ran.ru/avtoreferats/svinchukova.pdf> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
13. Altyinbekova O.B. Realizatsiya gosudarstvennoj programmy razvitiya jazykov v sfere shkolnogo obrazovaniya respubliki Kazahstan [The implementation of the state program of languages development in the field of education of the Republic of Kazakhstan]. Vest-

nik Kazanskogo natsionalnogo universiteta = Bulletin of the Kazan national University. 2011; 2 (132): 295–299. Available at: <http://docplayer.ru/49231674-O-b-altynbekova-realizaciya-gosudarstvennoy-prog-rammy-razvitiya-yazykov-v-sfere-shkolnogo-obrazovaniya-kazahstana.html> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)

14. Dlimbetova B.S. Podgotovka budushhih uchitelej russkogo jazyka dlja shkol s kazahskim jazykom obuchenija k ispol'zovaniju innovacionnyh tehnologij [Training of future teachers of Russian for schools with training Kazakh to use of innovative technologies]. Karaganda, 2007. 17 p. Available at: <http://www.scholar.ru/search.php> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)

15. Zhetpisbaeva B.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy polijazychnogo obrazovaniya [Theory and methodological bases of polylingual education]. Karaganda, 2009. 42 p. Available at: http://irbis.psu.kz/cgi-bin/irbis64r_91/ (accessed 08.01.2018). (In Russ.)

16. Katainen V.K. O vlijanii mezhhkul'turnoj kompetentnosti i jetnicheskikh stereotipov na izuchenie russkogo jazyka kak inostrannogo [About influence of cross-cultural competence and ethnic stereotypes on studying of Russian as foreign]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2013; 3 (15): 132–133. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21178946> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)

17. Kuznecova E.G. Rabota s tekstom v praktike obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu [Work with the text in practice of training in Russian as foreign]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2016; 2: 43–46. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26244940> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)

18. Majgel'dieva Sh. M. Integrativnyj podhod k obucheniju prakticheskomu kursu russkogo jazyka v sisteme filologicheskogo obrazovaniya studentov kazahskoj auditorii (na materiale leksiko-semanticheskikh grupp glagolov) [Integrative approach to training in a practical course of Russian in the system of philological education of students of the Kazakh audience (on material of lexico-semantic groups of verbs)]. Alma-Ata, 2010. 38 p. Available at: <http://famous.ukz.kz/maygeldieva-sharbanmusabekovna.html> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)

19. Tazhimuratova A.E. Innovacionnye metody obuchenija i normy russkogo jazyka v Kazahstane [Innovative methods of training and standard of Russian in Kazakhstan]. Sovremennye naukoemkie tehnologii = Modern high technologies. 2012; 7: 51–53. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17914181> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)

20. Bulatbaeva K.N. Soderzhanie predmeta «Russkaya rech» v 8 klasse kazahskoy shkoly [The contents of the subject «Russian language» in the 8th grade Kazakh school]. Pavlodar, Research center of Pavlodar state University named after S. Toraigyrov, 2003. 151 p. (In Russ.)

21. Bulatbaeva K.N., Kapenova Zh.Zh. Planirovanie po predmetu «Russkaya rech» v 7 klasse kazahskoy shkoly: metodicheskoe posobie dlya uchitelya [Planning for the subject «Russian language» for 7th grade Kazakh schools: a methodological guide for teachers]. Pavlodar, Research center of Pavlodar state University named after S. Toraigyrov, 2004. 103 p. Available at: http://library.psu.kz/index.php?option=com_catalog&cat=book&n=59846&lang=rus (accessed 08.01.2018). (In Russ.)

22. Bulatbaeva K.N., Kapenova Zh.Zh., Kazhdarova R.S. Planirovanie po predmetu «Russkaya rech» v 5 klasse kazahskoy shkoly: metodicheskoe posobie dlya uchitelya [Planning on the subject of «Russian language» in the 5th class of the Kazakh schools: a methodological guide for teachers]. Pavlodar, Research center of Pavlodar state University named after S. Toraigyrov, 2004. 105 p. Available at: http://library.psu.kz/index.php?option=com_catalog&cat=book&n=59847&lang=rus (accessed 08.01.2018). (In Russ.)

*Submitted 30.01.2018;
revised 09.02.2018.*

About the authors:

Elena A. Zhindeeva, Professor, Department of Literature and methods of teaching Literature Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), Professor, jindeeva@mail.ru

Lyubov V. Vasilkina, the Dean of the philological faculty, Docent, Department of Russian language and methods of teaching the Russian language Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, vasilkina_l@mail.ru

Contribution of the authors:

Elena A. Zhindeeva – scientific management; establishment of an initial version of the text; critical analysis and refinement of the text.

Lyubov V. Vasilkina – theoretical analysis of literature on the subject of the study; data collection; computer work; resourcing, analysis of the results obtained.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 37.016: 811.161.1(045)

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ КАЗАХСТАНА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЕКСТООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Н. В. Карабанова^{1}, Е. А. Сердобинцева¹, С. А. Уланова¹*

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**nadiakarabanova@yandex.ru*

Введение: в статье определены основные направления работы учителя русского языка и литературы в школах Республики Казахстан, изучены новые подходы в преподавании русского языка, особое внимание уделяется текстоориентированному подходу как одному из наиболее эффективных.

Материалы и методы: исследование проводилось на основе использования теоретических методов, основным из которых является анализ методических источников по проблеме текстоориентированного подхода в преподавании русского языка в школах Республики Казахстан; изучение работы ведущих учителей-словесников казахских школ, моделирование заданий для учеников 5–6 классов по использованию данного подхода в школе.

Результаты исследования: использование текста художественной литературы на уроках русского языка в школах Республики Казахстан способствует эффективной и продуктивной работе по формированию языкового развития обучающихся. В качестве образца предлагаются образно-оценочные тексты современных русских писателей, которые вызывают у учащихся интерес к предмету, формируют мыслительную деятельность, помогают установлению непринужденного контакта между учителем и учениками.

Обсуждение и заключения: предложенный к внедрению в учебный процесс Республики Казахстан текстоориентированный подход, основанный на интеграции русского языка и литературы в школе, пробуждает интерес учащихся к вдумчивому чтению художественных произведений, а также способствует самостоятельному анализу художественных текстов с использованием лингвистического и литературоведческого подходов, главная цель которых – совершенствование собственной речи и формирование творческой активности обучающегося.

Ключевые слова: текстоориентированный подход, интеграция, художественный текст, комплексная работа, коммуникативная компетенция.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.

NEW APPROACHES TO THE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN SCHOOLS IN KAZAKHSTAN: THEORY AND PRACTICE OF TEXT-AWARE APPROACH

N. V. Karabanova^{a}, E. A. Serdobintseva^a, S. A. Ulanova^a*

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**nadiakarabanova@yandex.ru*

Introduction: the article defines the main directions of the teacher of Russian language and literature in schools of the Republic of Kazakhstan, studied new approaches to teaching Russian language in schools, special attention is paid to the text-oriented approach as one of the most effective.

Materials and Methods: the study was carried out on the basis of the use of theoretical methods, the main of which is the analysis of methodological sources on the problem of text-oriented approach in the teaching of Russian language in schools of the Republic of Kazakhstan; study of the work of leading teachers of Kazakh schools, modeling tasks for pupils of grades 5–6 on the use of this approach in school.

Results: the use of the text of fiction in the lessons of the Russian language in schools of the Republic of Kazakhstan promotes effective and productive work on the formation of language development of students. As a sample, figurative and evaluation texts of modern Russian writers are proposed, which arouse students' interest in the subject, form mental activity, help to establish easy contact between the teacher and pupils.

Discussion and Conclusions: the text-oriented approach, based on the integration of the Russian language and literature in the school, proposed for implementation in the educational process of the Republic of

Kazakhstan, awakens the interest of students to thoughtful reading of works of art, and also contributes to the independent analysis of literary texts using linguistic and literary approaches, the main purpose of which is the improvement of their own speech and the formation of creative activity of the student.

Key words: text-oriented approach, integration, literary text, complex work, communicative competence.

Acknowledgements: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of the implementation of the federal target program «Russian Language» for 2016–2020.

Введение

В Послании Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» подчеркнуто: «... Всем очевидно, что владение русским языком – это историческое преимущество нашей нации ... именно посредством русского языка уже на протяжении не одного столетия казахстанцы обретают дополнительные знания, расширяют свой кругозор и круг общения как внутри страны, так и за её пределами»¹. Именно поэтому в настоящее время особое внимание в казахских школах уделяется изучению русского языка.

Перед учителями русского языка и литературы школ Казахстана стоит большая задача: развитие умений и навыков в области русского языка, воспитание грамотного ученика, владеющего русской речью. Русский язык в казахских школах изучается как иностранный наряду с английским и другими европейскими языками. Поэтому задача школы заключается в том, чтобы сохранить языковые особенности русского языка, культурные традиции русского народа, научить ребенка не только говорить правильно, но и использовать речевые клише в различных ситуациях общения. При этом важно сохранить единство стиля, избегать повторов, заботиться о чистоте и благозвучии речи. Этому его должен научить учитель русского языка и литературы.

Целью исследования является выявление и определение наиболее эффективных подходов к изучению русского языка в казахских школах. Особый интерес, на наш взгляд, заслуживает текстоориентированный подход.

Обзор литературы

О возможности использования художественных текстов в образовательной деятельности говорил еще М. В. Ломоносов, который считал, что успешному овладению риторикой будет способствовать использование знаний грамматики русского языка и умения применения их

на основе произведений художественной литературы.

Обращение к художественному тексту как средству, способствующему обогащению словарного запаса, формированию языковых норм русского языка, мы можем увидеть еще в работах ученых 60–70-х гг. XX в. Этому много внимания в своих работах уделяет Т. А. Ладыженская [1], которая подвергает анализу речевую деятельность ученика и учителя, а также подробно разъясняет специфику таких понятий, как «акт коммуникации», «определенное речевое произведение», «текст»².

В конце XX – начале XXI в. методистами Е. С. Антоновой [2], А. Д. Дейкиной [3], А. П. Еремеевой [4], Н. А. Николиной [5], Т. М. Пахновой [6], О. А. Романенковой [7; 8], С. А. Улановой [7], Е. П. Суворовой [9] рассмотрены особенности разнообразных видов анализа текста, возможности их применения, разработана методика работы с текстом с целью воспитания у школьников языкового чутья и осмысленного отношения к слову. Так, Т. М. Пахнова определяет содержание понятия «комплексная работа с текстом» следующим образом: «Комплексная работа с текстом – это многоаспектная деятельность, включающая элементы лингвистического, стилистического, литературоведческого (филологического) анализа, задания речеведческого характера, разные виды разбора, вопросы по орфографии и пунктуации, подготовку к выразительному чтению текста, в ряде случаев – к пересказу, к изложению, к сочинению»³ [10].

Текст становится предметом изучения в школе и единицей обучения речи, он рассматривается в программах, учебниках русского языка, в школьной практике. Определим основные аспекты его изучения:

– текст – средство познания языка как многофункционального явления;

² Ладыженская Т. А. Живое слово: устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература». М. : Просвещение, 1986. 127 с.

³ Пахнова Т. М. Русский язык. Комплексная работа с текстом : дидактические материалы. М. : Айрис-пресс, 2006. С. 16.

¹ Назарбаев Н. А. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» (Астана, 14 декабря 2012 года). URL: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31305418 (дата обращения: 10.02.2018).

– текст способствует знакомству с русской культурой;

– изучение правил русского языка строится на основе текста, являющегося единицей языка; на его основе осуществляется знакомство с грамматическими категориями, языковыми явлениями, формируется теоретическая система лингвистических понятий;

– текст – речевое произведение, «результат использования системы языка, на его основе осуществляется изучение языка в действии, усваиваются закономерности функционирования языка в речи» [11];

– текст способствует овладению устными и письменными формами русской речи, происходит овладение речевой деятельностью, ее видами (чтения, понимания, говорения, письма); на его основе формируется коммуникативная компетенция;

– текст «является средством создания ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение» [11].

Материалы и методы

Наше исследование проводилось на основе использования теоретических методов. Основным является анализ лингвистических и методических источников по проблеме текстоориентированного подхода в преподавании русского языка в школах Республики Казахстан. Он предполагает выявление функциональных возможностей языка на материале текста. Это позволяет сочетать два направления – изучение языковых особенностей и формирование коммуникативной компетенции у обучающихся.

В данном исследовании анализируются содержание, эффективные подходы в преподавании русского языка в школах Республики Казахстан. В частности, особое внимание уделяется содержанию и анализу текстоориентированного подхода.

Результаты исследования

С целью приобщения казахских детей к русскому языку, для повышения уровня их компетенции в вопросах языка и речи необходимо, на наш взгляд, преподавание уроков русского языка строить на основе текстоориентированного подхода. Следует учесть, что текст – это высшая дидактическая единица, которая выступает в качестве цели и результата речевой деятельности человека.

Использование текста художественной литературы будет способствовать эффективной и продуктивной работе по формированию языкового и нравственного развития обучающегося. Изучение основных правил русского языка на материале произведений художественной литературы будет направлено на формирование:

– интереса обучающихся к русскому языку, толерантного отношения к культуре другого народа;

– языковой базы обучающихся, умению правильно произносить слова и звуки русского языка;

– лексического запаса обучающегося, способного свободно оперировать словарным запасом в любой речевой ситуации.

В связи с этим необходимо особое внимание уделять художественным текстам, учитывающим возрастные особенности обучающихся. Так, в 5–6 классах предлагаем использовать образно-оценочные тексты, которые интересны обучающимся данного возраста, способны формировать логическое мышление, помогают наладить контакт между учителем и учащимися, что особенно важно при переходе из начальной школы в основную.

Выделим основные этапы работы над текстом художественной литературы на уроках русского языка:

1) знакомство с текстом (самостоятельное чтение, прослушивание чтения учителем);

2) учебный диалог, в ходе которого учитель опирается на жизненный опыт учащихся, подводит их к пониманию смысла прочитанного, темы и идеи произведения;

3) лингвистический анализ текста (анализ системы заданий, развивающих орфографические, пунктуационные и коммуникативные навыки обучающихся);

4) составление собственного текста (устного или письменного высказывания).

Предлагаем алгоритм работы над художественным текстом на уроке русского языка.

Задание: прочитайте предложенный текст; графически выделите грамматическую основу в первых пяти предложениях: *Пришёл октябрь, а с ним и золотая осень, та осень, что просится на полотно художника, левитановская – ласковая, задумчиво грустная, непередаваемо прекрасная.*

Осень не любит кричащих красок бурной весны, ослепляющего дерзкого солнца, яростно рокочущей грозы. Осень вся в неуловимых тонах – мягких, нежных, чарующих. Она с тихой печалью прислушивается к шороху опадающих листьев, тишине уходящего на покой леса, прощальные крики журавлей в высоком небе.

Много красочности придают осенним пейзажам кустарники. Различные по внешнему виду, осенней окраске и по яркости, они пестрою толпой заполняют подлески и лесные опушки. Нежный румянец смородины и алые плети дикого винограда, оранжево-красный боярышник и багряная свидина, пламенеющая скумпия и кроваво-красный барбарис, искусно вплетаясь в

композиции картин осени, обогащают их неповторимой игрою красок на своих листьях.

На лесной опушке стоит стройный ясень в прекрасном плаще из бесчисленного множества неуловимых золотисто-зеленоватых полутонов, излучающих потоки спокойного света. Позолоченные ажурные листья то резко чеканятся на тёмной коре ствола и ветвей, то, повиснув в неподвижной воздухе, кажутся полупрозрачными, какими-то огненно-сказочными.

Высокая свидина, вся охваченная осенним пожаром, придвинувшись вплотную к ясеню, создала ни с чем не сравнимую игру красок – золота и багрянца. По другую сторону лесного красавца невысокий кизильник искусно украсил свои листья розовыми, красными и оранжевыми тонами и полутонами и разбросал их причудливыми узорами на тонких ветках.

Эта лесная картинка в натуре так хороша, что, любясь ею, в душе испытываешь ощущение чудесной музыки. Только в эти незабываемые дни года можно наблюдать в природе такое необычайное богатство и гармонию красок, такую богатую тональность, такую тонкую красоту, пронизывающую всю природу, что не побывать в эту пору в лесу или роще – значит потерять нечто весьма ценное и родное (Н. В. Попов) [12].

После прочтения текста ученикам предлагается ряд вопросов, направленных на его понимание:

1. Выразите свое отношение к описанным картинам природы.

2. Определите тип речи. Какие основные признаки текста-описания представлены? Зачитайте их.

3. Вспомните значения теоретических понятий «олицетворение», «эпитет». Проиллюстрируйте эти понятия примерами из текста.

4. Каким настроением пронизан текст?

5. Нарисуйте словесные картины осени Н. В. Попова. Если бы вы были художником-пейзажистом, какие краски использовали бы для своей картины?

6. Во втором и третьем абзаце найдите слова, правописание которых подчинено правилу «Правописание безударных гласных в корне слова».

На заключительном этапе анализа художественного текста обучающимся предлагается составить лирические миниатюры разных времен года. Работа с текстом изучаемого литературного произведения будет способствовать обогащению словарного запаса, совершенствованию речи учащихся казахских школ.

Обсуждение и заключения

Методика преподавания русского языка на новом этапе ее развития обращается к тексту

как функциональной единице языка. В этой связи текст выполняет главную дидактическую задачу – формирует коммуникативную компетенцию у учащихся. Внедрение в учебный процесс текстоориентированного подхода в преподавании русского языка в школах Казахстана будет способствовать интеграции русского языка и литературы, пробуждать интерес у учащихся к более внимательному прочтению художественных произведений. Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить подбору художественных текстов, анализ которых будет способствовать формированию языковой, а также и нравственной базы обучающихся.

Список использованных источников

1. *Ладыженская Т. А.* Живое слово: устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература». М. : Просвещение, 1986. 127 с.

2. *Антонова Е. С.* Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход : учеб. пособие для студ. педагог. учеб. завед. М. : КНОРус, 2007. 460 с.

3. *Дейкина А. Д.* К проблеме формирования культуры читателя на уроках русского языка // Разные виды чтения на уроках русского языка / ред.-сост. А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова, Е. А. Крикунова. М. : МПГУ; Ярославль : РЕМДЕР, 2014. 125 с.

4. *Еремеева А. П.* Грамматика и речь в преподавании русского языка. Иваново : Юнона, 2012. 264 с.

5. *Николина Н. А.* Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 256 с.

6. *Пахнова Т. М.* Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. 2000. № 4. С. 4–12.

7. *Уланова С. А., Романенкова О. А.* Обучение филологически одаренных школьников русскому языку в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 3 С. 98–103. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29801030> (дата обращения: 10.02.2018).

8. *Романенкова О. А.* Редактирование текста как эффективный прием развития речи учащихся // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 74–77. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29801030> (дата обращения: 10.02.2018).

9. *Суворова Е. П.* Метапредметные задания как средство достижения образовательных результатов : учеб.-метод. пособие (5–11 классы). Вып. 1. СПб. : Фора-принт, 2012. С. 146–176.

10. *Пахнова Т. М.* Русский язык. Комплексная работа с текстом : дидактические материалы. М. : Айрис-пресс, 2006. 240 с.

11. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. Е. А. Быстровой. М. : Дрофа, 2004. 240 с. URL: <https://studfiles.net/preview/3299582/> (дата обращения: 12.02.2018).

12. Попов Н. В. Радости учителя. Фенологические наблюдения. // Донской временник. 2011. URL: <http://donvrem.dermatology.ru/m9/m9.aspx> (дата обращения: 10.02.2018)

*Поступила 02.02.2018;
принята к публикации 06.02.2018.*

Об авторах:

Карабанова Надежда Валериевна, заведующая кафедрой литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, nadiakarabanova@yandex.ru

Сердобинцева Елена Александровна, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, ea3108@mail.ru

Уланова Светлана Александровна, руководитель школы филолога «Логос», доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, s.ulanova77@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Карабанова Надежда Валериевна – научное руководство, теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Сердобинцева Елена Александровна – сбор данных, подготовка начального варианта текста.

Уланова Светлана Александровна – критический анализ и доработка текста.

*Авторы прочитали и одобрили
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Ladyzhenskaya T.A. Zhivoe slovo: ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya: uchebnoe posobie po speckursu dlya ped. in-tov po special'nosti «Russkij yazyk i literatura» [Living word: oral speech as a means and subject of training: textbook on a special course for pedagogical institute majoring in «Russian language and literature»]. Moscow, Enlightenment, 1986. 127 p. (In Russ.)

2. Antonova E.S. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka: kommunikativno-deyatelnostnyj podhod: ucheb. posobie dlya stud. pedagog. uch. zaved. [Methodology of Russian language teaching: communicative-activity approach: textbook for stud. educators. academic head-ny]. Moscow, KNoRus, 2007. 460 p. (In Russ.)

3. Dejkina A.D. K probleme formirovaniya kul'tury chitatelya na urokah russkogo yazyka [To the problem of forming the reader's culture in the Russian language lessons]. Raznye vidy chteniya na urokah russkogo yazyka = Different types of reading at the lessons of Russian language]. Ed. A.D. Dejkina, T.M. Pahnova, E.A. Krikunova. Moscow, MPGU; Yaroslavl', REMDER, 2014. 125 p. (In Russ.)

4. Eremeeva A.P. Grammatika i rech' v prepodavanii russkogo yazyka [Grammar and speech in teaching of the Russian language]. Ivanovo, Yunona, 2012. 264 p. (In Russ.)

5. Nikolina N.A. Filologicheskij analiz teksta: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Philological analysis of the text: studies. a manual for students of higher ped. institutes]. Moscow, Academy, 2003. 256 p. (In Russ.)

6. Pahnova T.M. Tekst kak osnova sozdaniya na urokah russkogo yazyka razvivayushchej rechevoj sredy [The text as the basis of the lessons of the Russian language developing speech environment]. Russkij yazyk v shkole = Russian language at school. 2000; 4: 4–12. (In Russ.)

7. Ulanova S.A., Romanenkova O.A. Obuchenie filologicheski odarenykh shkol'nikov russkomu yazyku v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya [Philological education of gifted students the Russian language in the conditions of additional education]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2017; 3: 98–103. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29801030> (accessed 10.02.2018). (In Russ.)

8. Romanenkova O.A. Redaktirovanie teksta kak ehffektivnyj priem razvitiya rechi uchashchihsya [Text editing as an effective method of students' speech development]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie. = The Humanities and Education. 2016; 2: 74–77. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29801030> (accessed 10.02.2018). (In Russ.)

9. Suvorova E.P. Metapredmetnye zadaniya kak sredstvo dostizheniya obrazovatel'nykh rezul'tatov: ucheb.-metod. posobie (5–11 klassy) [Interdisciplinary tasks as a means of achieving educational outcomes: a teaching manual (5–11 classes).] Iss. 1. St. Petersburg, Fora-print, 2012. P. 146–176. (In Russ.)

10. Pahnova T.M. Russkij yazyk. Kompleksnaya rabota s tekstom: didakticheskie materialy [Russian. Complex work with the text: didactic materials.]. Moscow, Iris-press, 2006. 240 p. (In Russ.)

11. Obuchenie russkomu yazyku v shkole: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov [Learning Russian language in a school textbook. a manual for

students of pedagogical universities]. Ed. E.A. Bystrova. Moscow, Drofa, 2004. 240 p. Available at: <https://stud-files.net/preview/3299582/> (accessed 12.02.2018). (In Russ.)

12. Popov N.V. Radosti uchitelya. Fenologicheskie nablyudeniya [The joy of the master. Phenological observation.]. Donskoj vremennik. = Donskoi temp, 2011. Available at: <http://donvrem.dermatology.ru/m9/m9.aspx> (accessed 10.02.2018). (In Russ.)

*Submitted 02.02.2018;
revised 06.02.2018.*

About the authors:

Nadezhda V. Karabanova, Head of the Department of literature and methods of teaching Literature, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, nadiakarabanova@yandex.ru

Elena A. Serdobintseva, Docent, Department of literature and methods of teaching Literature, Mordovian

State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (pedagogics), Docent, ea3108@mail.ru

Svetlana A. Ulanova, the Director of the school of Philology «Logos», Docent, Department of Russian language and methods of teaching the Russian language, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Docent, s.ulanova77@yandex.ru

Contribution of the authors:

Nadezhda V. Karabanova – scientific guide, theoretical analysis of literature on the problem of research.

Elena A. Serdobintseva – data collection; preparation of an initial version of the text.

Svetlana A. Ulanova – critical analysis and revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.881.161.1

МЕТОДИЧЕСКАЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕРЕВОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е. Г. Кузнецова^{1*}, Л. С. Якубова¹

¹ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет»,

г. Казань, Россия

*egkuz@rambler.ru

Введение: в статье описываются приемы использования перевода при обучении работе с текстом специальности на занятиях по русскому языку как иностранному.

Материалы и методы: материал исследования – учебные тексты по специальности «Лечебное дело» на русском и английском языках. В работе применялись описательный метод и метод аналитической обработки учебно-методических материалов.

Результаты исследования: в результате описанной апробации материалов был сделан вывод о том, что двуязычный учебно-методический комплекс может быть рекомендован к использованию в учебном процессе.

Обсуждение и заключения: предложенные авторами виды работы с переводом профессионального текста могут применяться на занятиях по РКИ в специализированном вузе, при этом должны учитываться уровень владения студентом языком и трудность текста. Практическая значимость проведенного исследования заключается в эффективном использовании материалов.

Ключевые слова: медицинский текст, перевод с русского на английский, обучение переводу, приемы перевода, медицинский перевод.

METHODICAL ADVISABILITY TO USE TRANSLATION FOR STUDY OF PROFESSIONAL TEXT WITH RUSSIAN AS FOREIGN LESSONS

E. G. Kuznetsova^{a*}, L. S. Yakubova^a

^aKazan State Medical University, Kazan, Russia

*egkuz@rambler.ru

Introduction: the article describes the methods of using the translation while teaching a specialty program during lessons in Russian as a foreign language.

Materials and Methods: research material – educational texts on the specialty «Medicine» in Russian and English. A descriptive method and a method of analytical processing of educational materials were used in this research.

Results: as a result of the described approbation of materials, it was concluded that a bilingual educational and methodical complex can be recommended for use in the educational process.

Discussion and Conclusions: the types of work proposed by authors with the translation of a professional text can be applied in classes on Russian as a foreign language in a specialized university, while the student's level of language proficiency and the difficulty of the text should be taken into account. The practical significance of the study is the effective use of materials.

Key words: medical text, translation from Russian into English, training in translation, methods of translation, medical translation.

Введение

Преподаватель русского языка как иностранного имеет в своем распоряжении различные методы и подходы для обучения работе с текстом по специальности. В этом есть свои достоинства и недостатки, поэтому учебно-методический материал тщательно подбирается с учетом целей и задач обучения, необходимости достижения владения тем или иным уровнем языка, этапов обучения, а также контингента обучающихся. Цель статьи – описать методические приемы использования перевода при обучении чтению, пополнению словарного запаса, пониманию и пересказу профессионального медицинского текста на занятиях по русскому языку как иностранному.

Обзор литературы

Вопросы использования перевода в учебном процессе являются предметом изучения многих гуманитарных наук. Так, В. Н. Комиссаров описывает методы моделирования переводческого процесса, характеризует принципы построения и «объяснительную силу ситуативной, трансформационной, семантической и психолингвистической моделей перевода» [1]. О возможном построении текста по определенной модели говорит и И. Р. Гальперин [2]. В русле коммуникативной модели теорию и практику перевода с русского языка на английский рассматривает Е. В. Бреус [3]. Об особенностях перевода различных текстов, способах и приемах работы с лексическим материалом пишет В. С. Виноградов [4]; А. Д. Швейцер анализирует фундаментальные проблемы переводоведения – эквивалентность, адекватность и переводимость, освещаются проблемы перевода, связанные с теорией текста [5]. М. Н. Брандес и В. И. Провоторов также в своих работах говорят о важности работы с лексикой, особенно это касается научных текстов, насыщенных терминами. Основу оформления таких текстов составляет клишированность языкового варианта [6].

Технологии перевода и методике его преподавания посвящена монография А. В. Штано-

ва. По мнению исследователя, обучение переводу является профессионально-ориентированной составляющей общей языковой подготовки по соответствующему иностранному языку и осуществляется на базе уже имеющихся языковых и речевых компетенций с их параллельным развитием, имеет своей целью формирование общих и специальных компетенций данного рода деятельности [7]. Научные поиски О. Каде привели его к коммуникативному подходу [8] к переводу – рассмотрению перевода как важнейшей части двуязычной коммуникации.

Материалы и методы

На базе Казанского государственного медицинского университета преподавателями дисциплины «Русский язык в профессиональном общении» (русский язык как иностранный для обучающихся на английском языке) была проведена апробация методических материалов по использованию перевода при обучении пересказу профессиональных текстов на медицинские темы.

Экспериментальная группа – иностранные студенты II курса, обучающиеся по основным дисциплинам на английском языке и параллельно изучающие русский. После первого года обучения (I курс) студенты получили базовые знания по русскому языку, уровень А 2. Цель разработанных для студентов материалов – достижение уровня В 1 в профессиональной сфере «Медицина. Биология», раздел «Анатомия человека». Предложенные в качестве экспериментальных методические материалы (учебные тексты по специальности «Лечебное дело» на русском и английском языках) апробировались в четырех группах, для каждой из которых предлагался свой вариант работы с переводом.

В исследовании использовались описательный метод и метод аналитической обработки учебно-методических материалов.

Результаты исследования

Первой экспериментальной группе для чтения и пересказа был предложен медицинский текст на русском языке без перевода. Студенты вместе с преподавателем во время аудиторного

занятия переводили незнакомые слова, проводили письменную и устную словарную работу, общее значение содержания текста обсуждалось на русском языке. Также преподаватель мог предложить самостоятельно перевести текст в аудитории или внеаудиторно (при подготовке к занятию дома). Мотивирующим фактором для студентов стал самостоятельный поиск значений слов. Однако перевод текста на занятии занимал большую часть аудиторного времени.

Вторая группа студентов работала с другим вариантом материала. Им был предложен пословный перевод незнакомой лексики, который давался непосредственно под текстом. Плюсы в работе с этой группой обучающихся были в том, что довольно быстро усваивалась лексика (особенно если слова в словнике были даны не в алфавитном порядке, а по мере их появления в тексте), обучающиеся свободно воспроизводили ее во время выполнения письменных заданий и при устном опросе. При этом восприятие перевода, расположенного после текста, вызывало неудобства, поскольку обучающийся вынужден был обращаться то к рабочему тексту, то к словарной послетекстовой статье. Кроме того, у некоторых студентов возникли трудности с восприятием содержания отдельных предложений текста. Это выявилось во время устного опроса, когда обучающийся затруднялся ответить на вопрос преподавателя.

Еще один вариант презентации учебного материала – перевод «внутри» текста, то есть перевод слов был дан в самом тексте над словом / рядом с ним в скобках или выделен курсивом. Анкетирование показало, что студенты оценивают такой текст наиболее приемлемым для работы с незнакомой лексикой, поскольку его удобно воспринимать (можно читать русский текст и одновременно видеть значение слова на английском). Во многом это облегчает и работу преподавателя, особенно это касается экономии аудиторного времени. Очевидны и недостатки такой подачи материала. Обучающийся не имел возможности самостоятельно проводить словарную работу (поскольку эта работа за него была уже выполнена); лексика усваивалась в основном зрительно, как правило, ненадолго; при пересказе обращений к тексту с переводом было больше, чем когда перевода не было, или он был дан после текста.

«Параллельный» перевод всего текста был предложен следующей экспериментальной группе. Оба текста располагались на развороте книги: слева – русский, справа – перевод на английский. Важно отметить, что перевод – не подстрочник (т. е. буквальный), а полноценный перевод русского текста на английский язык с соблюдением всех правил грамматики и синтак-

сиса. Положительные стороны такого расположения материала в том, что обучающиеся видели сразу два текста, у них была возможность под руководством преподавателя или самостоятельно проводить параллели в двух языках, сравнивать лексику, синтаксические конструкции и т. п. Словарная работа и воспроизведение лексических единиц не вызывали трудностей. Некоторые студенты этой группы довольно бегло пересказывали текст на русском языке, особенно если в качестве опоры имели текст на английском. Однако не все студенты в группе могли свободно пересказать такой текст. Довольно часто он воспроизводился механически, упражнения и повторные вопросы по уже изученному тексту (через 1–2 занятия) вызывали затруднения, как и пересказ без опоры на английский текст.

Обсуждение и заключения

Учитывая положительные и отрицательные стороны каждого из описанных выше учебно-методических материалов, в середине семестра обучающимся в зависимости от уровня владения ими языком было предложено использовать все четыре формы перевода учебного текста. К концу семестра каждый из студентов выбрал для себя наиболее приемлемый вариант работы с переводным материалом.

По результатам проведенного исследования, включавшего разработку материалов, использование их в учебном процессе, анализ, анкетирование студентов, был сформулирован вывод – предложенный учебно-методический комплекс прошел успешную апробацию, учебные материалы могут быть рекомендованы как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов.

Список использованных источников

1. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М. : Рема, 1997. 112 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Едиториал УРСС, 2004. 144 с.
3. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М. : Изд-во УРАО, 2000. 208 с.
4. Виноградов В. С. Перевод: общие и лексические вопросы. М. : КДУ, 2004. 240 с.
5. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. М. : Воениздат, 1973. 280 с.
6. Брандес М. П., Провоторов В. И. Предпереводческий анализ текста. М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. 224 с.
7. Штанов А. В. Технология перевода и методика преподавания (компетентностный подход). М. : МГИМО-Университет, 2011. 250 с.
8. Каде О. Проблема перевода в свете теории коммуникации // Вопросы теории перевода в зару-

бежной лингвистике. М. : Международные отношения, 1978. С. 69–90.

*Поступила 07.11.2017;
принята к публикации 24.11.2017.*

Об авторах:

Кузнецова Елена Геннадьевна, доцент кафедры русского и татарского языков ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» (420012, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Бутлерова, д. 49), кандидат филологических наук, egkuz@rambler.ru

Якубова Лилия Сяитовна, старший преподаватель кафедры русского и татарского языков ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» (420012, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Бутлерова, д. 49), YakubovaLS@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Кузнецова Елена Геннадьевна – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

Якубова Лилия Сяитовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Komissarov V.N. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya perevodu [Theoretical basis of the teaching methodology for translation]. Moscow, Rema, 1997. 112 p. (In Russ.)
2. Galperin I.R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. Moscow, Editorial URSS, 2004. 144 p. (In Russ.)
3. Breus E.V. Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo yazyka na anglijskij [Fundamentals of theory and practice of translation from Russian into English]. Moscow, URAO, 2000. 208 p. (In Russ.)

4. Vinogradov V.S. Perevod: obshchie i leksicheskie voprosy [Translation: general and lexical questions]. Moscow, KDU, 2004. 240 p. (In Russ.)

5. Shveytser A.D. Perevod i lingvistika [Translation and linguistics]. Moscow, Voenizdat, 1973. 280 p. (In Russ.)

6. Brandes M.P., Provotorov V.I. Predperevodcheskij analiz teksta [Pretranslation analysis of the text]. Moscow, NVI-TEZAURUS, 2001. 224 p. (In Russ.)

7. Shtanov A.V. Tekhnologiya perevoda i metodika prepodavaniya (kompetentnostnyj podhod) [Translation technology and teaching methods (competence approach)]. Moscow, MGIMO-Universitet, 2011. 250 p. (In Russ.)

8. Kade O. Problema perevoda v svete teorii kommunikacii [The problem of translation in the light of the theory of communication]. Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike = Problems of translation theory in foreign linguistics. Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniya, 1978. P. 69–90. (In Russ.)

*Submitted 07.11.2017;
revised 24.11.2017.*

About the authors:

Elena G. Kuznetsova, Docent, Department of Russian and Tatar languages, Kazan State Medical University (49 Butlerov St., Kazan, 420012, Russia), Ph.D. (Philology), egkuz@rambler.ru

Liliya S. Yakubova, Senior Lecturer, Department of Russian and Tatar languages, Kazan State Medical University (49 Butlerov St., Kazan, 420012, Russia), YakubovaLS@yandex.ru

Contribution of the authors:

Elena G. Kuznetsova – research supervision; a critical analysis and revision of text.

Liliya S. Yakubova – analysis of scholarly literature; preparation of the initial version of the text, resources provision.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016:811.161.1-054.7(045)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е. А. Кулебякина¹, О. А. Романенкова^{1*}

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

*ol.romanenkova@yandex.ru

Введение: в статье представлен качественный анализ проблемы языковой адаптации детей-мигрантов в условиях поликультурного региона.

Материалы и методы: в работе описаны формы, методы и приемы, направленные на развитие навыков общения на русском языке детей-инофонов в условиях поликультурной образовательной среды. Исследование проводилось на основе использования теоретических (изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы) и эмпирических методов (наблюдение, беседа с обучающимися и учителями-словесниками средних общеобразовательных школ).

Результаты исследования: в результате анализа опыта обучения русскому языку детей-инофонов в школах Республики Мордовия мы пришли к выводу о необходимости системной организации работы по развитию их коммуникативных умений и навыков.

Обсуждение и заключения: на сегодняшний день одной из основных задач обучения детей-инофонов в условиях общеобразовательной школы является развитие коммуникативной компетенции, т. е. способности и реальной готовности таких учащихся осуществлять общение в русскоязычной среде и добиваться взаимопонимания с носителями русского языка. Вместе с тем, работая в поликультурном, полиэтническом классе, учитель-словесник не может продуктивно организовать свою деятельность, так как все существующие учебники, программы и традиционные методики преподавания русского языка ориентированы на детей, для которых русский язык является родным. Такое противоречие во многом затрудняет работу с детьми-инофонами, требует разработанной системы их сопровождения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; инофон; полиэтническая образовательная среда.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках реализации проекта «Региональная модель языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов в образовательном пространстве школы» по мероприятию 5.4 «Поддержка инноваций в области развития и мониторинга системы образования» лоту 3 «Интеграция школьников из семей мигрантов в образовательный процесс» федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MIGRANT CHILDREN IN A MULTI-ETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. A. Kulebyakina^a, O. A. Romanenkova^{a}*

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**ol.romanenkowa@yandex.ru*

Introduction: the article presents a qualitative analysis of the problem of language adaptation of migrant children in conditions of multicultural region.

Materials and Methods: the article describes forms, methods and techniques aimed at developing communication skills in Russian children a foreign language in the multicultural educational environment. The study was conducted on the basis of use of theoretical (study and analysis of psycho-pedagogical, scientific-methodical and educational literature) and empirical methods (observation, conversation with students and teachers, language and literature of secondary schools).

The results of the study: as a result of the analysis of the experience of teaching Russian language to children inophones in the schools of the Republic of Mordovia, we came to the conclusion that it is necessary to organize a systemic work on developing their communicative skills and habits.

Discussion and Conclusions: today one of the main objectives of teaching children inophones at secondary school is the development of communicative competence, i.e. the ability and the readiness of such students to communicate in Russian-speaking environment and to achieve mutual understanding with native speakers of the Russian language. However, working with multicultural, multiethnic classroom, the teacher of language and literature cannot productively organize their activities as existing textbooks, curricula and traditional methods of teaching the Russian language aimed at children for whom Russian is the native language. This contradiction largely complicates the work with children inophones, the developed system requires their support.

Key words: communicative competence; foreign students; multi-ethnic educational environment.

Acknowledgements: the work was carried out with the financial support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in the framework of the event «Regional model of language and sociocultural adaptation of migrant children in educational space of school» event 5.4 «Assistance of innovation in the field of development and monitoring of the education system» lot 3 «Integration of pupils from migrant families into educational process» of the Federal Targeted Program of Development of Education for 2016–2020.

Введение

По данным различных источников сегодня в школах России обучается порядка 30 % (в крупных мегаполисах от 30 до 50 %) детей, плохо владеющих русским языком и являющихся представителями различных культур.

Распад Союза и, как следствие, изменение языковой политики отделившихся государств, привели к тому, что ранее развитая и актуальная билингвальная среда в странах бывшего СНГ была утеряна, ухудшилось знание русского языка в среде трудоспособного населения неславянских государств. Таким образом, в среде мигрантов сегодня условно выделяется две группы: билингвы, – одинаково хорошо владеющие русским и родным языками, и инофоны – мигранты, имеющие трудности с русским языком. Такая поликультурная образовательная среда предопределяет множество проблем и задач, стоящих перед современной школой. Первой в этом списке является задача достижения успешной коммуникации между всеми участниками образовательного процесса, независимо от их языковой (национальной) принадлежности.

Обзор литературы

Термин «коммуникативная компетенция» впервые был употреблен в отечественной науке М. Н. Вятютневым для обозначения способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы. Изначально данный термин использовался в методике обучения иностранным языкам, затем был заимствован представителями других отраслей науки. Разработкой понятия «коммуникативная компетенция» сегодня занимаются такие отечественные исследователи, как Н. И. Гез, Л. В. Казанцева, А. Н. Леонтьев, В. В. Сафонова и др. Содержательный анализ понятия представлен в работах О. Ф. Коробковой, М. А. Бочарниковой и др. Проблемы обучения русскому языку в поликультурной образовательной среде рассматриваются в статьях С. Н. Цейтлин, И. П. Лысаковой, А. В. Горелкиной и др.

Формирование коммуникативной компетенции школьника – процесс длительный и достаточно сложный. Главную роль в нем играет учитель-словесник, вынужденный корректировать процесс обучения русскому языку, так как в образовательных организациях не принято делить обучающихся на группы по уровню владения русским языком [1]. Н. Я. Ушакова отмечает, что на ступени общеобразовательной подготовки в школе в совместном обучении детей-мигрантов и русскоязычных детей есть положительные и отрицательные стороны: «С одной стороны, это правильно, так как только при взаимодействии у детей развивается толерантное уваже-

ние к другим нациям, культурам, выстраиваются взаимоотношения, создается комфортная, благоприятная атмосфера в классе. С другой стороны, эти дети не способны воспринимать материал на таком же уровне, как дети, для которых русский язык является родным ... Детям-инофонам тяжелее воспринимать русский язык, они допускают ошибки, которые русскоговорящие дети не допускают. Связано это с тем, что русский язык второй для них, а значит, определенная языковая система в них уже заложена, поэтому они воспринимают русскую речь, накладывая ее на систему родного языка»¹ [2]. Приходится констатировать, «что традиционные приемы и средства формирования коммуникативной компетенции не всегда оправдывают себя»² [3]. Поэтому построение системы работы по формированию речеведческих умений и навыков детей-инофонов, обучающихся в полиэтнических классах, является первостепенной задачей современной школы.

Материалы и методы

Исследование проводилось на основе использования теоретических (изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы) и эмпирических методов (наблюдение, беседа с обучающимися и учителями-словесниками средних общеобразовательных школ).

Одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования является обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования. В Международной конвенции о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей отмечается: «Каждый ребенок трудящегося-мигранта имеет основное право на образование на основе равенства обращения с гражданами соответствующего государства»³ [4]. В контексте статьи 14 закона «Об образовании в Российской Федерации», которая гласит, что образовательная деятельность осуществляется на русском языке, обучение детей мигрантов в российских школах, в том числе обучение русскому языку, становится приоритетной задачей и для ученых, и для учителей-практиков [5]. Актуальность проблемы обусловлена тем, что высокий уровень коммуникативной компетенции

¹ Ушакова Н. Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения // Молодой ученый. 2015. № 10.1. С. 30.

² Козырова А. А. Коммуникативно-речевые способности учащихся // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. Вып. 2. 2010. С. 61.

³ Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей. URL: <http://www.ohchr.org/RU/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx> (дата обращения: 13.11.2017).

мигрантов и их детей является основным условием для их комфортного существования в России. При этом возникает необходимость в решении нескольких ключевых проблем. Первая проблема связана с мониторингом исходного уровня подготовки обучающихся. Вторая, зачастую требующая инновационных решений, – с подбором методов и средств обучения мигрантов русскому языку, включения их в образовательный процесс. Она осложняется тем, что национальный состав детей мигрантов всегда неоднороден. Третья проблема связана с компетентностью самого педагога, его готовностью к решению инновационных задач.

В данной статье нами описаны формы, методы и приемы, направленные на развитие навыков общения на русском языке детей-инофонов в условиях поликультурной образовательной среды.

Результаты исследования

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) [6] включает изучение предметной области «Русский язык и литература», которая обеспечивает: сформированность представлений о роли языка в жизни человека, общества, государства, способности свободно общаться в различных формах и на разные темы; включение в культурно-языковое поле русской и общечеловеческой культуры, воспитание ценностного отношения к русскому языку как носителю культуры, как государственному языку Российской Федерации, языку межнационального общения народов России; сформированность осознания тесной связи между языковым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности и ее социальным ростом; сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания других культур, уважительного отношения к ним; приобщение к российскому литературному наследию и через него – к сокровищам отечественной и мировой культуры; сформированность чувства причастности к российским свершениям, традициям и осознание исторической преемственности поколений; свободное использование словарного запаса, развитие культуры владения русским литературным языком во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с нормами устной и письменной речи, правилами русского речевого этикета; сформированность знаний о русском языке как системе и как развивающемся явлении, о его уровнях и единицах, о закономерностях его функционирования, освоение базовых понятий лингвистики, аналитических умений в отноше-

нии языковых единиц и текстов разных функционально-смысловых типов и жанров. Таким образом, на первый план в качестве важнейших целей обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, навыков коммуникации в русскоговорящей среде.

Актуализируя проблему формирования языковой компетентности учащихся, следует обратить внимание на то, что русский язык большинство учащихся-инофонов начинают осваивать только в школе. Поэтому работа с этими детьми очень специфична. Прежде всего, речь идет об освоении минимума содержания по русскому языку для дальнейшего успешного обучения и социализации [7].

Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетенции детей-инофонов, проводившаяся нами в средних общеобразовательных школах г. о. Саранск, началась с диагностики исходного уровня владения русским языком. Этот процесс был строго регламентирован, проводился по специальным контрольно-измерительным материалам, направленным на выявление языковых проблем детей мигрантов.

Дальнейшее обучение строилось по индивидуальной траектории. Переход на индивидуальное обучение был необходим, так как дети-инофоны продемонстрировали бедный словарь, размытое представление о лексических процессах и явлениях, неумение вести диалог, пересказывать тексты. Выяснилось, что особую трудность для них представляют грамматические категории: рода, падежа, одушевленности / неодушевленности и др. Диагностика исходного уровня владения русским языком позволила также выявить ошибки в согласовании слов, недостаточные знания об управлении падежными формами имен существительных, ошибки в правописании падежных окончаний имен прилагательных, личных окончаний глаголов и т. п.

Исследования показывают, чтобы развивать у обучающихся коммуникативную компетенцию в незнакомой им или, чаще, в частично знакомой языковой среде, недостаточно насытить занятия по дисциплинам филологической направленности практическими упражнениями, решающими частные коммуникативные задачи. Важно предоставить им возможность рассуждать на русском языке, высказываться по поводу поставленной задачи [8–9]. Определяющая роль в этом случае отводится простейшим практическим умениям: умению «читать и высказываться на свободную или лингвистическую тему, опознавать изучаемые явления языка и речи, пользоваться словарем (найти справку в соответствующем словаре о значении, правописании, целесообразном упо-

треблении того или иного слова)»⁴ [10]. Основная идея подобного подхода к изучению русского языка заключается в том, чтобы перенести акцент со всякого рода упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся.

На начальном этапе экспериментальной работы по развитию коммуникативной компетенции инофонов особое место отводилось лексической работе: семантизация незнакомых слов осуществлялась с использованием наглядности, с помощью синонимов / антонимов, известных способов словообразования, перевода слова, самостоятельного поиска слова в словаре, а также языковой догадки через контекст.

Важно, чтобы дети не только усвоили как можно больше новых слов, но и научились использовать их в различных речевых ситуациях, в общении со сверстниками, учителями и др. В дальнейшем работа по развитию коммуникативных умений проводилась при помощи более сложных задач. В ходе эксперимента нами была разработана определенная система коммуникативных упражнений.

1. Работа со зрительной опорой. Как правило, в качестве зрительной опоры использовались картины, фотографии и т. п. Изображения должны быть тематически разнообразны, включать наиболее распространенные в жизни темы и сюжеты.

Предлагаемые виды работ:

А. Устный диалог, в котором каждый участвующий играет роль одного из персонажей картинки. При этом работа может оцениваться в соответствии со следующими критериями: сумел ли ученик понять речевую ситуацию; являются ли его реплики достоверными: может ли человек так мыслить и говорить в подобной ситуации; насколько хорошо ученик слышит реплики своих собеседников, являются ли его реплики действительно ответами на то, что он слышит, или они содержательно не связаны с услышанным; насколько интересно, ярко, лаконично он говорит; насколько разнообразную лексику использует; литературна ли, грамотна ли его речь.

Б. Устный рассказ. Это монологическая работа, поэтому она должна следовать за устным диалогом: кто-то из детей рассказывает (но не читает), остальные слушают его рассказ.

2. Пересказ художественного текста. Пересказ – устное изложение содержания текста. Тот или иной пересказ должен подчиняться определенным требованиям: в пересказе должна зву-

чать живая речь; при пересказе надо использовать определенную лексику, обороты речи и синтаксические конструкции; необходимо сохранять стиль текста; должны быть соблюдены последовательность событий, основные факты.

3. Творческие работы (сочинения) на основе личных впечатлений. Цель сочинения – интеграция знаний, представлений, опыта, которые получает ребенок. Ученик не должен писать и говорить о том, чего он не пережил лично, что не стало фактом его жизни, что он не пропустил через себя. Когда у ребенка есть личные впечатления, личные переживания, ему всегда есть что сказать. Личные впечатления могут быть разными:

А) Жизненные впечатления. Например, темой устного или письменного сочинения может быть: «Моя дорога в школу», «В школе» и т. п.

Б) Читательские впечатления. Это можно делать только по произведению, которое прочитано в классе и большинству детей понравилось. Читаются произведения на уроках литературы, но работа по развитию речи может происходить и на уроке литературы, и на уроке русского языка.

В) Фантазийные впечатления. Дети любят мечтать, и их мечты также могут стать темой устных и письменных рассказов в том случае, если эти мечты не носят интимного характера. Очень важным принципом этого вида работы является внимание и интерес к внутреннему миру каждого ребенка. Учитель стремится создать такую обстановку в классе, когда все, что связано с индивидуальностью каждого ребенка, его отличием от других, воспринимается положительно и с интересом.

4. Устные дискуссии. Основная цель этого вида работы – научить слушать и слышать, формулировать свои мысли и аргументировать их. Темы дискуссий должны быть интересны и в то же время хорошо знакомы детям, это может быть, например, то художественное произведение, которое они вместе читали, или какое-то волнующее их событие.

5. Языковые игры. Можно использовать как всем известные «На одну букву», «Города», «Съедобное – несъедобное»... , так и игры, придуманные вами лично. Они позволяют сделать уроки живыми, веселыми, отдохнуть от тяжелых для детей видов работы.

Все эти виды работ могут использоваться на каждом уроке русского языка наряду с обычным тренингом орфографических, пунктуационных навыков и лингвистической работой, однако развитие речи не должно восприниматься детьми только как довесок к обычной работе и не должно отделяться от других видов учебной работы.

⁴ Методические рекомендации для педагогов, работающих с детьми-мигрантами (инофонами) / сост. Ю. А. Мацквичене. 2014. URL : <http://www.psihdocs.ru/metodicheskie-rekomendacii-dlya-specialistov-i-roditelej-vospi.html> (дата обращения: 13.11.2017).

Обсуждение и заключения

Опыт экспериментальной работы в школах с полиэтническим составом обучающихся показал, что основная цель обучения русскому языку детей мигрантов – усвоение ими живой русской речи как фактор успешной социализации, адаптации в обществе. Обучение русскому языку инофонов призвано сформировать такой уровень владения русским языком, который необходим в жизненно важных ситуациях и послужит основой для развития и совершенствования русской речи.

Список использованных источников

1. Атарщикова Е. Н., Морозова А. В. Условия языкового развития детей-инофонов в полиэтнической школе // Гуманизация образования. 2016. № 1. С. 32–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-yazykovogo-razvitiya-detey-inofonov-v-polietnicheskoj-shkole> (дата обращения: 13.11.2017).
2. Ушакова Н. Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения // Молодой ученый. 2015. № 10.1. С. 30–32.
3. Козырова А. А. Коммуникативно-речевые способности учащихся // Вестник Казанского государственного ун-та культуры и искусств. 2010. Вып. 2. С. 61–64.
4. Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей. URL: <http://www.ohchr.org/RU/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx> (дата обращения: 13.11.2017).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017–2016 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 13.11.2017).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--plai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365> (дата обращения: 13.11.2017).
7. Уша Т. Ю. Формирование языковой компетенции инофонов в школьном коммуникативном пространстве // Научное мнение. 2014. № 9–2. С. 90–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22764807> (дата обращения: 07.10.2017).
8. Уланова С. А. Методические приемы обучения русскому литературному произношению в поликультурном классе // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 75–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28856773> (дата обращения: 07.10.2017).
9. Уша Т. Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики // Известия российского государственного педагогиче-

ского университета им. А. И. Герцена. 2014. № 170. С. 26–34. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22701462> (дата обращения: 07.10.2017).

10. Методические рекомендации для педагогов, работающих с детьми-мигрантами (инофонами) / сост. Мацкявичене Ю. А. 2014. URL: <http://www.psihdocs.ru/metodicheskie-rekomendacii-dlya-specialistov-i-roditelej-vosp.html> (дата обращения: 13.11.2017).

Поступила 13.11.2017;
принята к публикации 01.12.2017.

Об авторах:

Кулебякина Елена Анатольевна, заместитель декана по учебной работе факультета среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, a2811lena@yandex.ru

Романенкова Ольга Алексеевна, заместитель декана филологического факультета, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, ol.romanenkowa@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Кулебякина Елена Анатольевна – научное руководство, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, критический анализ и доработка текста.

Романенкова Ольга Алексеевна – сбор данных; подготовка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Atarshchikova E.N., Morozova A.V. Usloviya yazykovogo razvitiya detej-inofonov v polietnicheskoj shkole [The Conditions of language development of children inophones in a multi-ethnic school]. Gumanizaciya obrazovaniya = Humanization of education. 2016; 1: 32–36. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-yazykovogo-razvitiya-detey-inofonov-v-polietnicheskoj-shkole> (accessed 13.11.2017). (In Russ.)
2. Ushakova N.Ya. Obuchenie russkomu yazyku detej-migrantov na stupeni osnovnogo obshchego obrazovaniya v shkole s polietnicheskim sostavom: problemy i sposoby ih resheniya [Training of Russian language for migrant children at the stage of basic General education in schools with multi-ethnic composition: problems and ways of their solution]. Molodoj uchenyj = Young scientist. 2015; 10: 30–32. (In Russ.)

3. Kozyrova A.A. Kommunikativno-rechevye sposobnosti uchashchihsya [Communicative-speech abilities of students]. Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Vestnik of the Kazan state University of culture and arts. 2010; 2: 35–38. (In Russ.)

4. Mezhdunarodnaya konvenciya o zashchite prav vsekh trudyashchihsya-migrantov i chlenov ih semej [International Convention on the protection of the rights of all migrant workers and members of their families]. Available at: <http://www.ohchr.org/RU/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx> (accessed 13.11.2017). (In Russ.)

5. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2017–2016 goda [Federal law “On education in Russian Federation” № 273-FZ of December 29, 2012 with the changes 2017–2016 year]. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (accessed 13.11.2017). (In Russ.)

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya (utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. № 413) [Federal state educational standard of secondary (complete) General education (approved by order of Ministry of education of Russia from may 17, 2012 № 413)]. Available at: <http://xn-80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365> (accessed 13.11.2017). (In Russ.)

7. Usha T.Yu. Formirovanie yazykovej kompetencii inofonov v shkol'nom kommunikativnom prostranstve [Formation of the language competence of inophones in the school communicative space]. Nauchnoe mnenie = Scientific opinion. 2014; 9–2: 90–97. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22764807> (accessed 07.10.2017). (In Russ.)

8. Ulanova S.A. Metodicheskie priemy obucheniya russkomu literaturnomu proiznosheniyu v polikul'turnom klasse [Methodical methods of training in the Russian literary pronunciation in a polycultural class]. Gumanitarne nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 75–77. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=28856773> (accessed 07.10.2017). (In Russ.)

9. Usha T.Yu. Opyt yazykovej adaptacii inofonov kak otrazhenie migracionnoj politiki [Experience of language adaptation of inophones as a reflection of migration policy]. Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena = News of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2014; 170: 26–34. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22701462> (accessed 07.10.2017). (In Russ.)

10. Metodicheskie rekomendacii dlya pedagogov, rabotayushchih s det'mi-migrantami (inofonami) [Methodological recommendations for teachers working with migrant children (volunteer)]. 2014. Available at: <http://www.psihdocs.ru/metodicheskie-rekomendacii-dlya-specialistov-i-roditelej-vosp.html> (accessed 13.11.2017). (In Russ.)

*Submitted 13.11.2017;
revised 01.12.2017.*

About the authors:

Elena A. Kulebakina, Deputy Dean for educational work of the faculty of secondary vocational education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, a2811lena@yandex.ru

Olga A. Romanenkova, Deputy Dean of the philological faculty, Docent, Department of Russian language and methods of teaching the Russian language, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Docent, ol.romanenkowa@yandex.ru

Contribution of the authors:

Elena A. Kulebakina – scientific management, a theoretical analysis of the literature on the research problem, critical analysis and revision of the text.

Olga A. Romanenkova – the collection of data; drafting the initial version of the text.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 378.14

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ КАК ПОТЕНЦИАЛ МОДЕРНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

А. Т. Кулсариева^{1*}, М. Э. Султанова¹, Ж. Н. Шайгозова¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

г. Алматы, Казахстан

*aktolkyn777@mail.ru

Введение: в статье рассматривается феномен творческих молодежных субкультур и их роль в модернизации современного художественного образования Казахстана. Целью исследования представ-

ляется попытка изучить и охарактеризовать молодежные творческие субкультуры, а также выявить их потенциал в модернизации современного художественного образования.

Материалы и методы: в исследовании проведен анализ научно-педагогической литературы и практики казахстанского художественного образования, а также материалов наблюдения и опроса молодежи, активно участвующей в продвижении творческих субкультур Казахстана.

Результаты исследования: в результате проведенного исследования проанализирована научно-педагогическая литература, практика казахстанского художественного образования, а также материалы наблюдения и опроса творческой молодежи Казахстана. Авторы отмечают необходимость разработки педагогической стратегии, направленной на интеграцию содержания современного художественного образования Казахстана с достижениями молодежных творческих субкультур.

Обсуждение и заключения: в процессе исследования было выявлено следующее противоречие: с одной стороны, в крупных городах республики наблюдается активное развитие молодежных творческих субкультур, с другой стороны, практически их полное игнорирование академической (педагогической) средой. При этом молодежные творческие субкультуры Казахстана представляют собой одно из ярких проявлений современных субкультур вообще, что позволило квалифицировать молодежь как носителя огромного энергетического и творческого запаса, который на сегодня практически не используется в казахстанском художественном образовании. Авторы уверены, что для решения насущных задач модернизации отечественного художественного образования необходима выработка сбалансированной продуманной педагогической стратегии, благодаря которой весь потенциал молодежных творческих субкультур будет направлен в позитивное русло. Только поддержка и развитие инициативности молодых со стороны государства и педагогического сообщества сможет сформировать новые ценностные ориентации, те, что станут залогом процветания нации, так как информационное общество строится и поддерживается людьми с творческим, инновационным типом мышления, обладающих широтой и многополярностью взглядов, культурным многообразием с твердой этико-нравственной позицией. Среди значимых траекторий развития казахстанского художественного образования в заданном направлении важнейшими являются: во-первых, проведение социально-педагогического исследования, раскрывающего представления современной молодежи о траектории своего профессионального развития в контексте творческих субкультур; во-вторых, усиление работы по введению учебных дисциплин, раскрывающих фундаментальную основу молодежных творческих субкультур и изучающих новейшие виды творческого самовыражения, что приведет к слиянию традиции и инновации (академической системы подготовки специалистов художественного профиля с современными мировыми тенденциями арт-пространства); в-третьих, развитие спонсорской и информационной поддержки творческих молодежных объединений всех уровней: от дворовых клубов до официально зарегистрированных молодежных творческих сообществ.

Ключевые слова: молодежные субкультуры, модернизация, современное художественное образование, Казахстан.

Благодарности: авторы выражают благодарность Ягфарову Марату и другим молодым людям за предоставленные пояснения и сведения в контексте исследования.

YOUTH SUB-CULTURES AS A RESOURCE TO MODERNIZE ARTISTIC EDUCATION IN KAZAKHSTAN

A. T. Kulsariyeva^{a}, M. E. Sultanova^a, Z. N. Shaigozova^a*

^aAbai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

**aktolkyn777@mail.ru*

Introduction: the article is addressed to the phenomenon of creative youth subcultures and their role in modernizing modern artistic education in Kazakhstan. The article makes an attempt to look into the matter of and characterize the creative youth subcultures as well as to identify their potential in modernizing modern artistic education.

Materials and Methods: the scientific and pedagogical literature as well as best practices of Kazakh artistic education has been analyzed, in addition to the above, observations over and interviews of young people engaged in the promotion of Kazakhstan's creative subcultures have been held.

Results: the research has resulted in the analysis of scientific and pedagogical literature together with the best practice of Kazakh artistic education, and also observations and interviews of creative youth of Kazakhstan. The authors highlight the need to develop a pedagogical strategy aimed at integrating the content of contemporary artistic education in Kazakhstan and the achievements of youth creative subcultures.

Discussion and Conclusions: the studies revealed the following contradiction: on the one hand, there is a brisk growth of youth creative subcultures in large cities of the republic, while on the other hand, the academic (pedagogical) community largely disregards them. At the same time, the Kazakhstan's youth creative subcultures represent one of the brightest manifestations of modern subcultures in general, making it possible to qualify young people as a carrier of a huge energy and creative reserve, which is substantially not used in Kazakhstan artistic education today. The authors are confident that, to meet the pressing challenges of the national artistic education modernization it is necessary to develop a balanced, well-thought-out pedagogical strategy that may steer the youth creative subcultures' potential in the right direction. Only support and development of young people's initiative provided by the state and the pedagogical community can create the new value system, that will ensure the prosperity of the nation. Indeed, the information-oriented society is built and supported by people having creative, innovative way of thinking, possessing breadth of mind and multipolarity of views, cultural diversity with a strong ethical and moral stand. Among the relevant Kazakhstan artistic education development pathways in the intended direction, the following are the most important: first, it is necessary to undertake a social and pedagogical study to reveal the modern youth vision of their professional development path in the context of creative subcultures; second, it is necessary to enhance the activity in designing the content of the course units that clarify the mainstay of youth creative subcultures and aim at studying the most recent forms of creative self-expression, which eventually will lead to the merging of tradition and innovation (academic artistic specialist training system with modern world trends in the art space); third, it is necessary to exercise both sponsorship and information support of creative youth associations at all levels: from courtyard clubs to officially registered youth creative communities.

Key words: youth subcultures, modernization, contemporary artistic education, Kazakhstan.

Acknowledgments: the authors express gratitude to Yagfarov Marat and other young people for providing explanations and information in connection with this study.

Введение

Актуальность исследования обусловлена следующими теоретико-методологическими проблемами. Во-первых, в казахстанской академической среде молодежная субкультура рассматривалась как социальный феномен, существующий отдельно от общества и культуры в целом. Вместе с тем она представляет собой многогранное и многополярное социокультурное образование, которое влияет на культурные и социальные процессы общества и является одной из форм социальной реализации молодежи. С этой точки зрения проблематика молодежных субкультур в сфере казахстанского образования в достаточной степени не развивалась и не прорабатывалась. Во-вторых, среди множества субкультур вообще имеется особое «ответвление» – творческие молодежные субкультуры, которые и являются объектом нашего исследования.

В настоящей статье молодежная субкультура, в отличие от культуры вообще, рассматривается как одно из базовых измерений социальной структуры общества наряду с классовой принадлежностью, возрастом и другими характеристиками, организующими социальную систему. Авторы уверены в том, что для современной молодежи принадлежность к той или иной субкультуре – это своеобразный социальный статус, который определяет индивидуальные возможности в поведении, образовании, профессиональ-

ной деятельности, доступе к определенным сферам жизни и т. д.

Обзор литературы

Вопросы молодежных творческих субкультур вообще и Казахстана в том числе являются предметом рассмотрения прежде всего социологии и педагогики, а также философии, культурологии и психологии. Они затрагиваются в работах авторов данной статьи [1], а также А. А. Брешина [2], О. И. Карпухина [3], С. В. Косарецкой [4], А. Н. Тесленко [5] и др. Осмыслению многих компонентов исследования авторам статьи большую помощь оказали труды С. А. Сергеева [6], В. С. Любченко [7], А. Здравомыслова [8]. Немаловажное значение имели непосредственное наблюдение авторов за организацией работ танцевальных фестивалей, посвященных уличной культуре, и творческой деятельностью юных граффитистов г. Алматы, а также опрос представителей молодежных творческих субкультур Казахстана.

Материалы и методы

Методологической основой данной статьи стали две концепции: теория социальной конструкции субкультур и теория молодежных творческих субкультур как устойчивых систем. Если первая рассматривает динамическое измерение молодежной субкультуры – процесс ее создания и воспроизводство в процессе социализации, то вторая концентрируется на качественном изме-

рении интеллектуального потенциала творческих субкультур и их места в социальной структуре общества. В исследовании проведен анализ научно-педагогической литературы и практики казахстанского художественного образования, а также наблюдение и опрос молодежи, активно участвующей в продвижении творческих субкультур Казахстана. В нашей статье мы представляем те типы молодежных субкультур, которые, безусловно, могут считаться творческими, и в основном характерны для крупных городов Казахстана. Многие положения потенциала молодежных субкультур уже были предметом нашего внимания [1]. В данной статье мы развернули ракурс своего исследования на попытку обозначить вопросы использования потенциала молодежных субкультур для модернизации современного художественного образования Казахстана.

Результаты исследования

Молодежь везде и во все времена стремилась проявить себя с социально активной, творческой позиции, что часто шло вразрез с интересами большей части социума. Но это и есть один из ключевых факторов в развитии общества. Формы этого развития достаточно разнообразны, и их специфика во многом зависит от того культурного периода, в котором молодежь живет и развивается. И Казахстан, вернее казахстанская молодежь, в этом аспекте не является исключением. Она стремится ко всему новому и прогрессивному. Мы не можем утверждать, что творческие молодежные субкультуры Казахстана уже состоялись, скорее всего, эту стадию их развития можно квалифицировать как поиск «себя», как поиск и стремление найти «свое лицо», отличное от других. В этом контексте молодежная субкультура может рассматриваться как один из значимых этапов социальной адаптации нового поколения. Здесь мы наблюдаем особенность, где не только родители учат своих детей, но и дети передают свой опыт родителям. Иными словами, «современная молодежная субкультура выступает не только как форма эпатажа и неформального поведения, но и как способ интеграции молодежи в общество, а, следовательно, и как форма самореализации»¹.

Исследования молодежных субкультур последних лет подчеркивают тенденцию перехода от «контркультурной субкультуры» к субкультуре как способу самореализации, как одной из форм искусства². Сегодня можно утверждать,

что субкультура оказывает сильное влияние на жизнь общества. Легализация на государственном уровне ранее подпольных и полуподпольных движений, таких как граффити, флэш-моб приводит к новым серьезным изменениям в социальной сфере. Меняется менталитет населения, а вместе с тем и социальные нормы, поведение, культура людей. От первоначального неприятия ситуация меняется к стремлению понять молодежные субкультуры. Об этом красноречиво говорят последние разработки ученых и педагогов.

В середине XX в. исследователи субкультур и молодежных движений прибегали к изучению «замкнутых» коммуникативных систем (хиппи, панки и т. д.), однако сегодня следует говорить о «сокращении» или «вымирании» закрытых локальных групп³. Мы видим, что молодежные субкультуры середины XX в. создавались в основном как протестные и контркультурные образования. Они соотносимы в целом с теорией «индустриального общества». Интенсивное техногенное развитие, наращивание производства, в том числе и военно-промышленного комплекса, повлекло образование именно «протестных» молодежных субкультур, скандировавших «Make Love, Not War» (Занимайтесь любовью, а не войной), «Give Peace A Chance!» (Дайте миру шанс!), «All You Need Is Love!» (Все, что вам нужно, – это любовь!). Кстати, все эти лозунги – названия популярнейших шлягеров, ставших хитами и вошедших в состав мирового музыкального достояния. Но если хиппи в целом стояли на позиции пацифизма, то панки вообще отрицали все и вся. Субкультура сегодня – это огромное поле социальной реализации современной молодежи, создающее альтернативу общественным отношениям, но не отрицающее при этом «официальную» культуру. Это признаки постиндустриального, информационного общества с измененной идеологической направленностью. Мы наблюдаем сосуществование националистических, асоциальных и прочих антигосударственных молодежных организаций (скинхеды, нацболы и т. д.), относящихся к контркультурным явлениям общества (они составляют меньшинство) и совершенно новых молодежных субкультур, являющихся формой не только социальной, но и в большей степени творческой самореализации молодежи (их количество только увеличивается).

По мнению А. Н. Тесленко, «отношение общества к молодежи, положение и роль молодежи в обществе становятся сегодня лакмусовой бумажкой на его современность и способность быстро прогрессировать. Молодежь – своего ро-

¹ Брешин А. А. Субкультура современной российской молодежи: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2010. С. 7.

² Карпухин О. И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социологические исследования. 2000. № 3. С. 126.

³ Косарецкая С. В. О неформальных объединениях молодежи. М. : ВЛАДОС, 2004. С. 98.

да социальный аккумулятор тех трансформаций, которые всегда постепенно (день за днем, год за годом) и потому незаметно для общего взора происходят в глубинах общественной жизни, ускользая от внимания большинства»⁴. Мы полностью согласны с этим тезисом и хотим, в свою очередь, подчеркнуть, что наряду с общераспространенным мнением о молодежи как «движущей силе общества», «взрослое» поколение представляет собой «продукт» индустриального мира, уже не актуального в данный момент. А «поколение NEXT», родившееся и взрослеющее именно в постиндустриальный период, легко и гармонично вписалось в «дебри» информационного мира. Критическая жизненная позиция современной молодежи, ее энергия, способность к креативу – наиболее адекватный фактор развития социума, в том числе и казахстанского. А. Н. Тесленко особо подчеркивает, что «как носитель огромного интеллектуального потенциала, особых способностей к творчеству (повышенные чувственность, восприятие, образность мышления и т. п.), молодежь – ускоритель внедрения в практику новых идей, инициатив, новых форм жизни, ибо по природе она противник консерватизма и застоя»⁵. Поэтому мы рассматриваем творческие молодежные субкультуры как константу, имеющую огромный потенциал для развития современного художественного образования Казахстана.

Приведем некоторые характеристики молодежной субкультуры в целом, чтобы понять ее внутренний механизм и ресурсный потенциал для устойчивого развития Казахстана, а вернее современного арт-образования. Так, в отличие от субкультуры вообще, молодежная субкультура как социокультурная система обладает определенной спецификой. Она хоть и подчинена общему культурному контексту, тем не менее, всегда тяготеет к автономии и самодостаточности. Так как здесь идет речь именно о молодежи, такая субкультура актуальна «здесь и сейчас», субкультура же, напротив, может характеризоваться стремлением к постоянству и не зависит от возраста (неонацисты, футбольные фанаты, рок-музыканты и т. д.). Это ломает весьма устойчивый стереотип о значении молодежной субкультуры как локального социокультурного феномена, ограниченного пределами только молодежи как «мировоззренчески незрелой части населения»⁶ [9].

⁴ Тесленко А. Н. Социализация молодежи в республике Казахстан: субкультурный подход [Электронный ресурс]. URL: http://teslenko.kz/pages/y_culture.html (дата обращения: 21.10.2017).

⁵ Там же.

⁶ Щепанская Т. Б. Система: тексты и традиции субкультуры. М. : Объединенное гуманитарное издательство, 2004. С. 117.

Молодежная субкультура представляет собой некий «гомеостаз, отличающийся демократизмом и мобильностью»⁷ [10]. Она включает в себя ряд более или менее ярко выраженных признаков (ценностные ориентации, нормы поведения, жаргон, способы времяпрепровождения и т. п.), и выраженность тех или иных признаков, и мера оформления субкультуры в целом зависит от возраста и меры экстремальности условий жизни ее носителей. К примеру, к концу XX в. социологи знали, что «подавляющая часть фанатов музыкального направления хеви-металл (79 %) – подростки, 59 % которых – выходцы из неблагополучных и малообеспеченных семей. Примерно из этой же молодежной среды рекрутировались поклонники панк-рока»⁸ [11]. Напротив, близкие к поп-музыке стили рока (группы «Браво», «Секрет», «Доктор Ватсон» и др.) имели наибольший успех в среде молодых людей в возрасте 18–30 лет.

В исследовании молодежных субкультур важнейшим является понятие аутсайдерства. Это именно то общее, что сближает молодежное субкультурное сообщество и притягивает ее членов друг к другу. И если обществу не удастся «создать для всех молодых людей (независимо от того, какое место в обществе занимают их родители и в какой социально-территориальной зоне они проживают) одинаковые возможности для проявления и полной реализации, в будущем можно ожидать эскалацию молодежного насилия, цинизма, жестокости»⁹ [12]. Мы говорим здесь о последствиях необходимости реализации своего «Я», не подкрепленного никакими культурными традициями и потому бесцельного. Именно разрыв и отрыв от собственных корней, постепенная утрата культурной идентичности провоцирует культурное отчуждение между поколениями, а наибольшие потери несет культурное наследие.

Анализ исследований показал, что ситуация с молодежными субкультурами в Казахстане весьма специфическая. В целом ее можно рассматривать как «заимствованный», «уже готовый российский «полуфабрикат»¹⁰. Постепен-

⁷ Тесленко А. Н. «Молодежная экспансия» в контексте социализации новых поколений и социального здоровья общества // Социальная политика и социология. 2006. № 3. С. 157.

⁸ Громов Д. В. Фольклор молодежных субкультур: закономерности формирования и проблемы исследования // От конгресса к конгрессу: навстречу Второму Всероссийскому конгрессу фольклористов : сборник материалов. М. : Государственный республиканский центр русского фольклора, 2010. С. 139.

⁹ Тесленко А. Н. Культурная социализация молодежи в условиях транзитивного общества (на примере республики Казахстан) : дис. ... д-ра соц. наук. Саратов, 2009. С. 21.

¹⁰ Тесленко А. Н. Социализация молодежи в республике Казахстан: субкультурный подход [Электронный ресурс]. URL: http://teslenko.kz/pages/y_culture.html (дата обращения: 21.10.2017).

но захватывая все ниши на молодежном культурном рынке, этот «полуфабрикат» доводился до «готовности» в сфере отечественного арт-рынка, превратившись в неотъемлемую часть казахстанского культурного мейнстрима. Согласно С. А. Сергееву, общий обзор молодежных субкультур Казахстана может выглядеть так: романтико-эскапистские субкультуры (хиппи, индееанисты, толкинисты, с известными оговорками – байкеры); гедонистическо-развлекательные (мажоры, рокеры, рэйверы, рэпперы и т. п.); анархо-нигилистические (панки, экстремистские политизированные субкультуры «левого» и «правого» толка); криминальные (люберы, гопники)¹¹. Мы можем утверждать, что «субкультурный бум» конца XX в., пришедший в Казахстан из России, «практически не затронул казахстанскую молодежь, за исключением г. Алматы и некоторых крупных областных центров (Караганда, Павлодар, Кустанай). Это в известной мере оправдано, так как субкультурные инновации распространяются в первую очередь среди молодежи столиц. И так как, к примеру, Алматы – город не производственный, а культурный, финансовый и развлекательный центр страны, то и молодежь здесь не расположена к конфликтам и акциям протеста, свойственным контркультурам.

Согласно исследованиям В. С. Любченко, «представления о хорошей счастливой жизни молодежь, как и старшее поколение, в первую очередь связывает со здоровьем, семьей, достатком, во вторую – с законностью и стабильностью»¹². Молодые люди, в отличие от старшего поколения, чаще выбирают такие ценности, как успех, профессионализм, процветание, частная жизнь, собственность, прогресс. Возможности зарабатывать и выезжать за рубеж «стали для многих определять подход к собственной жизни, служат критерием оценки происходящих перемен»¹³. Однако вместе с объективными положительными аспектами способность к новациям развивается в ущерб усвоению долговременных социально-культурных норм и ценностей, способность ориентироваться в техногенной среде – в ущерб общекультурной интеграции. На первый план выходит проблема молодежного досуга. Это именно та сфера, которая в конечном итоге нивелирует пристрастия жителей разных ре-

гионов, не обязательно столичных. Культурно-развлекательные центры, можно сказать, задают тон, формируют определенную «моду» на времяпровождение, уравнивая здесь всех. Провинциальная молодежь, попадая в город, стремится не в музеи и картинные галереи, не в художественные салоны и парки, а в торгово-развлекательные центры, где они выглядят «как все», «свои», в то время как истинно культурные объекты несколько пугают их своей «элитностью». И если идентификация личности в истинно культурной среде, предполагающей возможность продемонстрировать свои личностные качества, то все уравнивающая «досуговая» идентификация только набирает силу.

На фоне субкультур вообще, в том числе и молодежных, особое место отводится творческим молодежным субкультурам. По своей природе они, безусловно, относятся к субкультурам, но имеют, на наш взгляд, ряд существенных отличий, характеризующих их как структуры, имеющие огромный положительный социокультурный потенциал, способный вывести художественное образование на качественно новый уровень развития. Во-первых, истоки субкультур (и здесь сходятся мнения всех специалистов) лежат в понятии аутсайдерства как проблеме социальной адаптации молодых. Но это не всегда справедливо для творческих и особенно спортивных субкультур, в рамках которых объединяются ребята, уже имеющие активную жизненную позицию или стремящиеся к ней. Во-вторых, творческие молодежные субкультуры не идут вразрез с культурными ценностями общества, в данном случае казахского. Напротив, зачастую именно они становятся объектами внимания «продвинутой» молодежи. Внимание к национальным танцам и видам спорта, таким, как борьба «казакша-курес», народным играм «асык ату», «тогыз кумалак»¹⁴ и др. влечет за собой желание найти и записаться в соответствующие секции, начать заниматься ими серьезно. По мнению А. Тесленко, «с одной стороны, значительная часть молодых казахстанцев в силу возрастной предрасположенности стремится к самореализации и самоутверждению, с другой – в казахстанском обществе велика потребность в харизматических личностях, которые проявить себя в полной мере и без опасных последствий могут лишь в youthculture»¹⁵. Авторы статьи считают, что оба этих аспекта могут превосходно ужиться и реализоваться в формате некоторых

¹¹ Сергеев С. А. К вопросу о классификации и некоторых особенностях молодежной субкультуры России // Социальное знание: формации и интерпретации : материалы международной научной конференции. Казань, 1996. С. 92–93.

¹² Любченко В. С. Российская молодежь: изменения в системе ценностей // Вестник ЮРГТУ (НПИ). 2012. № 3. С. 183.

¹³ Здравомыслов А. Молодежь России: что она ценит и что она умеет? // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. 1998. № 4. С. 6.

¹⁴ «Казакша курес» – национальный вид борьбы; «асык ату» – народная игра в астрагалы; «тогыз кумалак» – народная настольная игра.

¹⁵ Тесленко А. Н. Социализация молодежи в республике Казахстан: субкультурный подход [Электронный ресурс]. URL: http://teslenko.kz/pages/y_culture.html (дата обращения: 21.10.2017).

творческих субкультур. Важно, что, в отличие от контркультур, творческие субкультуры никогда не прибегают к насилию. Это противоречит их философии. Вдохновляясь и отталкиваясь от силы искусства, они выплескивают эмоции и свойственную подросткам и юношеству агрессию на сцене, в танце, на стенах города. Так, в последние годы Алматы превращается в город молодых граффитистов. Серые, скучные и жухлые места города (стены, заборы и т. д.) под их умелыми руками превращаются в эстетический объект, радующий горожан и гостей Южной Столицы. Их главный посыл деятельности – всеобъемлющая эстетика. Среди известных граффити-групп города Nomads, Repas и Worms, которые объединяют молодежь от 15 до 25 лет. Многие участники групп имеют базовое профессиональное художественное образование (художественные школы, колледжи и вузы). Немалую долю в развитие казахстанского граффити вносит и Школа искусств и технического дизайна им. А. Кастеева (г. Алматы), где под руководством преподавателей ученики реализовали более 10 интересных проектов.

Особого внимания в исследуемом нами контексте заслуживает масштабная молодежная акция «Snickers Урбания», ежегодно проводимая в Алматы. Этот яркий фестиваль молодежных творческих субкультур привлекает своей непринужденностью и свободой. Инициированный представителями молодежных движений и акимата г. Алматы и торговой маркой «Snickers», фестиваль пропагандирует почти все основные направления уличной культуры: *экстремальный спорт, граффити, брейк-данс, битбокс, фри-стайл*, а также некоммерческий конкурс для молодых музыкальных групп. Сейчас этот фестиваль стал популярен во многих крупных городах Казахстана. Набирает обороты в Алматы и фестиваль SSSH Fall 16 (Street Style Sneakerhead), посвященный опять же уличной культуре. В первый раз он прошел в 2016 г., собрав более 1000 участников. Привлекает внимание и фестиваль «Хозяин улиц: Almaty Street Activation», объединивший паркуровцев, стритболистов, рэперов, исполнителей брейкданса и приверженцев workout. На этом фестивале представлено до 10 уличных субкультур Алматы: брейк-данс, hip-hop, рэп, паркур, workout, граффити и многие другие. Нельзя не сказать и об опыте выпускника Института искусств, культуры и спорта КазНПУ имени Абая Марата Ягфарова, который, сам будучи прекрасным танцором, организовал в Алматы молодежную танцевальную студию в стиле хип-хоп «Funky Town». Он является организатором ряда танцевальных фестивалей: Almaty Dance Festival 2014–2017, Share Your Feeling Battles 2013–2017, Funky Summits

2012–2017, Sun Planet Music Festival, отборочных туров на UKB boy Championships 2016, Juste Debut 2014, Silk Way Dance Festival 2016–2017 и многих др. Сейчас в его студии занимается более 150 парней и девушек. На сайте студии записано: «Деятельность организации направлена на пропаганду здорового образа жизни, развитие творческого мышления у казахстанской молодежи, формирование пула талантливых молодых людей» [13]. Студия постоянно участвует и организует сама некоммерческие акции, посвященные популяризации современной уличной культуры – танцев, музыки, граффити. Все участники коллектива «Funky Town» учатся или работают, а танцы для них не только форма досуга, но и выражение гражданской позиции и способ внести свою лепту в общее дело.

Безусловно, это далеко не все примеры, но и они способны помочь обрисовать определенный портрет современного молодого человека, участника творческой субкультуры. Сейчас это подросток-школьник, студент или молодой работающий человек – модный, и как говорит сама молодежь, – продвинутый.

Обсуждение и заключения

На сегодняшний день в Казахстане существует множество различных молодежных субкультур. Из них можно выделить собственно субкультуры и контркультуры, чаще всего имеющие общий корень, но различное выражение. Субкультуры, в отличие от контркультур, не проповедуют насилие и агрессию. Причиной вхождения в пространство субкультуры для молодежи является, прежде всего, аутсайдерство. Это не касается некоторых субкультур гедонистически-развлекательного толка типа *мажоров, рейверов* и т. п. В отличие от остальных, творческие субкультуры имеют иную природу и проявления. Импульсом для их возникновения является не аутсайдерство как таковое, а напротив, стремление дать выход своим способностям, поделиться ими с другими. Главное же отличие заключается в том, что творческие молодежные субкультуры проповедуют философию созидания. Все больше развиваясь, они представляют сейчас лик современного *информационного*, а не индустриального города, что чрезвычайно важно для понимания их природы. Учитывая это, необходимо модернизировать систему казахстанского художественного образования, используя интеллектуальный и творческий капитал молодежных творческих субкультур. Молодежь как носитель огромного энергетического запаса нуждается в сбалансированной продуманной стратегии, благодаря которой весь ее потенциал будет направлен в позитивное русло. Только поддержка и развитие инициативности молодых со стороны государства и педагогической обществен-

ности сможет сформировать новые ценностные ориентации, те, что станут залогом процветания нации. Информационное общество строится и поддерживается людьми с творческим, инновационным типом мышления, обладающих широкой и многополярностью взглядов, культурным многообразием с твердой этически-нравственной позицией. На наш взгляд, сейчас Казахстану необходимо усилить интерес к молодежному движению через активное развитие спонсорской и информационной поддержки творческих молодежных объединений всех уровней: от дворовых клубов до официально зарегистрированных молодежных творческих сообществ.

Немаловажное значение отводится и системе художественного образования. Анализ и многолетний опыт практики позволяет авторам утверждать, что в профессиональных программах подготовки специалистов художественного профиля практически полностью отсутствуют как теоретические, так и практические курсы, изучающие и внедряющие опыт молодежных творческих субкультур. Поэтому назрела необходимость усиления работы по введению учебных дисциплин, раскрывающих фундаментальную основу молодежных творческих субкультур, изучающих новейшие виды творческого самовыражения, что приведет к слиянию традиции и инновации. Целесообразным также будет проведение социально-педагогического исследования, раскрывающего представления современной молодежи о траектории своего профессионального развития в контексте творческих субкультур, как продемонстрировано в статье о свободе выбора студентов разных квазипрофессиональных сред Е. И. Стояновой и О. А. Козыревой [14].

Подытоживая, мы хотим особенно подчеркнуть, что отличительной чертой творческих молодежных субкультур является этническое и культурное разнообразие, а также обусловленная этим толерантность. Искусство и творчество, объединяясь в особую форму духовной материи, стирает этнические, религиозные и прочие различия, не задевая, однако, понятий культурной идентификации и уникальности, способствует объединению людей на основе общих конструктивных созидательных интересов, патриотизма и чувства национальной гордости. И, если мы хотим воспитывать молодежь и быть им интересными, системе художественного образования нужно двигаться в ногу с XXI в. – веком экспериментаторства и новаторства.

Список использованных источников

1. Кулсариева А. Т., Султанова М. Э., Шайгозова Ж. Н. Молодежные субкультуры как форма искусства в современном информационном обществе //

Коммуникативные среды информационного общества: тренды и традиции : тр. Междунар. науч.-теор. конф. 28–29 окт. 2016 г. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2016. С. 25–33. URL: <https://istina.msu.ru/collections/35432055> (дата обращения: 21.10.2017).

2. Брешин А. А. Субкультура современной российской молодежи: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2010. 22 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003493484> (дата обращения: 21.10.2017).

3. Карпунин О. И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социологические исследования. 2000. № 3. С. 124–128. URL: http://www.isras.ru/socis_2000_03.html (дата обращения: 23.10.2017).

4. Косарецкая С. В. О неформальных объединениях молодежи. М. : Владос, 2004. 158 с.

5. Тесленко А. Н. Социализация молодежи в республике Казахстан: субкультурный подход [Электронный ресурс]. URL: http://teslenko.kz/pages/y_culture.html (дата обращения: 21.10.2017).

6. Сергеев С. А. К вопросу о классификации и некоторых особенностях молодежной субкультуры России // Социальное знание: формации и интерпретации : материалы международной научной конференции. Казань, 1996. С. 89–109.

7. Любченко В. С. Российская молодежь: изменения в системе ценностей // Вестник ЮРГТУ (НПИ). 2012. № 3. С. 183–190. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17801117> (дата обращения: 25.10.2017).

8. Здравомыслов А. Молодежь России: что она ценит и что она умеет? // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. 1998. № 4. С. 3–7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-rossii-chto-ona-tsenit-i-chto-ona-umeet> (дата обращения: 25.10.2017).

9. Щепанская Т. Б. Система: тексты и традиции субкультуры. М. : Объединенное Гуманитарное Издательство, 2004. 286 с.

10. Тесленко А. Н. «Молодежная экспансия» в контексте социализации новых поколений и социального здоровья общества // Социальная политика и социология. 2006. № 3. С. 155–163. URL: <http://teslenko.kz/ru/научные-труды-статьи/молодежная-экспансия-в-контексте-с> (дата обращения: 23.10.2017).

11. Громов Д. В. Фольклор молодежных субкультур: закономерности формирования и проблемы исследования // От конгресса к конгрессу: навстречу Второму Всероссийскому конгрессу фольклористов : сборник материалов. М. : Государственный республиканский центр русского фольклора, 2010. С. 134–150.

12. Тесленко А. Н. Культурная социализация молодежи в условиях транзитивного общества (на примере республики Казахстан) : дис. ... д-ра соц. наук. Саратов, 2009. 318 с.

13. Funky town dance center [Электронный ресурс]. URL: <http://www.http://funktowncenter.kz/tancy> (дата обращения: 21.10.2017).

14. Стоянова Е. А., Козырева О. А. Представление о свободе выбора студентов разных квазипрофессиональных сред // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1. С. 17–21. URL: http://he.mordgpi.ru/?page_id=67 (дата обращения: 25.10.2017).

*Поступила 25.12.2017;
принята к публикации 16.01.2018.*

Об авторах:

Кулсариева Актолкын Турлукановна, проректор по научной работе и международному сотрудничеству РГП на ПХВ «Казахский национальный педагогический университет имени Абая» (050010, Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, 13), доктор философских наук, профессор, aktolkyn777@mail.ru

Султанова Мадина Эрнестовна, ассоциированный профессор кафедры творческих специальностей РГП на ПХВ «Казахский национальный педагогический университет имени Абая» (050010, Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, 13), кандидат искусствоведения, madina-sultanova@yandex.ru

Шайгозова Жанерке Наурызбаевна, ассоциированный профессор кафедры теории и методики изобразительного и декоративно-прикладного искусства РГП на ПХВ «Казахский национальный педагогический университет имени Абая» (050010, Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, 13), кандидат педагогических наук, zanna_73@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Кулсариева Актолкын Турлукановна – научное руководство; подготовка начального варианта текста.

Султанова Мадина Эрнестовна – критический анализ и доработка текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Шайгозова Жанерке Наурызбаевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных, анализ полученных результатов.

*Все авторы прочитали и одобрили
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Kulsariyeva A.T., Sultanova M.E., Shaigozova Z.N. Molodezhnye subkul'tury kak forma iskusstva v sovremennom informatsionnom obshchestve: trudy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Kommunikativnye sredy informatsionnogo obshchestva: trendy i traditsii" [Youth subculture as a form of art in the modern information society: Proceedings of the International scientific-theoretical conference "Communication environments of the information society: trends and traditions"]. St-Petersburg, The Publishing House of Polytechnic University, 2016. P. 25–33. (In Russ.)
2. Breshin A.A. Subkul'tura sovremennoy rossiyskoy molodezhi: sotsiologicheskiy analiz: avtoref. dis. ... kand. sots. nauk [Subculture of modern Russia's youth:

sociological analysis: author's abstract of cand. soc. sci. dis.]. Moscow, RSSU, 2010. 35 p. (in Russ.)

3. Karpukhin O.I. Molodezh' Rossii: osobennosti sotsializatsii i samoopredeleniya [Youth of Russia: peculiarities of socialization and self-determination]. Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Research. 2000; 3: 124–128. Available at: http://www.isras.ru/socis_2000_03.html (accessed 23.10.2017). (In Russ.)

4. Kossaretskaya C.V. O neformal'nykh ob'edineniyakh molodezhi [About informal youth associations]. Moscow, Vldos, 2004. 158 p. (In Russ.)

5. Teslenko A.N. Sotsializatsiya molodezhi v respublike Kazakhstan: subkul'turnyy podkhod [Socialization of youth in the Republic of Kazakhstan: a subcultural approach]. Available at: http://teslenko.kz/pages/y_culture.html (accessed 23.10.2017). (In Russ.)

6. Sergeyev S.A. K voprosu o klassifikatsii i nekotorykh osobennostyakh molodezhnoy subkul'tury Rossii [On classification and some features of the Russia's youth subculture]. Sotsial'noe znanie: formatsii i interpretatsii: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii = Social knowledge: Formations and Interpretations: Proceedings, the International Scientific Conference. Kazan, 1996. P. 89–109. (In Russ.)

7. Lyubchenko V.S. Rossiyskaya molodezh': izmeneniya v sisteme tsennostey [Russian youth: changes in the value-system]. Vestnik YuRGTU (NPI) = The SRSTU (NPI) Bulletin. 2012; 3: 183–190. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17801117> (accessed 25.10.2017). (In Russ.)

8. Zdravomyslov A. Molodezh' Rossii: chto ona tsenit i chto ona umeet? [Russia's youth: What does it see value in and what does it know?]. Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: Monitoring obshchestvennogo mneniya = Economic and social changes: Monitoring of public opinion. 1998; 4: 3–7. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezh-rossii-chto-ona-tsenit-i-chto-ona-umeet> (accessed 25.10.2017). (In Russ.)

9. Shchepanskaya T.B. Sistema: teksty i traditsii subkul'tury [System: the subculture texts and traditions]. Moscow, 2004. 286 p. (In Russ.)

10. Teslenko A.N. «Molodezhnaya ekspansiya» v kontekste sotsializatsii novykh pokoleniy i sotsial'nogo zdorov'ya obshchestva ["Youth expansion" in the context of socialization new generations and the social health of society]. Sotsial'naya politika i sotsiologiya = Social Policy and Sociology. 2006; 3: 155–163. Available at: <http://teslenko.kz/ru/nauchnye-trudy-statyi/molodezhnaya-ekspansiya-v-kontekste-s> (accessed 23.10.2017). (In Russ.)

11. Gromov D.V. Fol'klor molodezhnykh subkul'tur: zakonomernosti formirovaniya i problemy issledovaniya [The youth subcultures' folklore: formation patterns and research problems]. Ot kongressa k kongressu: navstrechu Vtoromu Vserossiyskomu kongressu fol'kloristov: sbornik materialov = From Congress to Congress: Towards the Second All-Russian Congress of Folklorists. Moscow, 2010. P. 134–150. (In Russ.)

12. Teslenko A.N. Kul'turnaya sotsializatsiya molodezhi v usloviyakh tranzitivnogo obshchestva (na primere respubliki Kazakhstan): dis. ... d-ra soc. nauk [Youth cultural socialization in a transitional society (in the context of the Republic of Kazakhstan): dis. ... doctor soc. sciences]. Saratov, 2009. 318 p. (In Russ.)

13. Funky town dance center. Available at: <http://www.funkytowncenter.kz/tancy> (accessed 25.10.2017). (In Russ.)

14. Stoyanova E.I., Kozyreva O.A. Predstavlenie o svobode vybora studentov raznykh kvaziprofessional'nykh sred [Students' idea of freedom choice of different quasiprofessional environments]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education. 2017; 1: 17–21. Available at: http://he.mordgpi.ru/?page_id=67 (accessed 25.10.2017). (In Russ.)

*Submitted 25.12.2017;
revised 16.01.2018.*

About the authors:

Aktolkyn T. Kulsariyeva, Vice-Rector for Research and International Cooperation Abai Kazakh National Pedagogical University (13 Dostyk av., Almaty,

050010, Kazakhstan), Dr. Sci. (Philosophy), Professor, aktolkyn777@mail.ru

Madina E. Sultanova, Associated Professor of the Creative Specialties Department Abai Kazakh National Pedagogical University (13 Dostyk av., Almaty, 050010, Kazakhstan), Ph.D. (Art History), madina-sultanova@yandex.ru

Zhanerke N. Shaigozova, Associated Professor of the Fine and Applied Arts Theory and Methods Department Abai Kazakh National Pedagogical University (13 Dostyk av., Almaty, 050010, Kazakhstan), Ph.D. (Pedagogy), zanna_73@mail.ru

Contribution of the authors:

Aktolkyn T. Kulsariyeva – research supervision; preparation of the initial version of the text.

Madina E. Sultanova – a critical analysis and revision of text; computer work; resources provision.

Zhanerke N. Shaigozova – analysed scholarly literature, collected data in the group of postgraduate students, analysed data.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

М. Д. Лаптева^{1}, А. О. Павлова¹*

¹ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, Россия

**m.lapteva@hotmail.ru*

Введение: профессия устного переводчика стрессогенна, поэтому возникает проблема формирования стрессоустойчивости как необходимого профессионального качества в процессе подготовки будущих специалистов, становящаяся еще более актуальной в связи с переходом к компетентностной парадигме результата образования. Однако для большинства компонентов стрессоустойчивости адекватным способом формирования является введение специальных психологических тренингов, чего нельзя обеспечить в ходе сложившегося образовательного процесса без изменения учебного плана. Для рассмотрения выделена деятельностная саморегуляция как компонент стрессоустойчивости, который можно формировать непосредственно в ходе образовательного процесса.

Материалы и методы: на уровне методики и техники исследования использованы методы: качественного контент-анализа образовательных документов и научной литературы, экспертного опроса и анкетирования; результаты анкетирования обработаны посредством шкалирования. При разработке материалов анкетирования и экспертного опроса использованы комплексы умений для функциональных звеньев саморегуляции, выделенные А. К. Осницким. Проведены две серии эмпирических исследований: анкетирование студентов и экспертный опрос преподавателей.

Результаты исследования: основная тенденция, выявленная по результатам анкетирования студентов, представляет собой спад с первого по второй или третий курсы и последующий подъем со второго или третьего курса по четвертый по частоте и по легкости выполнения рассматриваемых умений. В результате опроса преподавателей составлен перечень используемых педагогических приемов и выявле-

на их специфика в зависимости от уровня подготовки студентов и преподаваемого аспекта иностранного языка.

Обсуждение и заключение: анализ выявленных тенденций дополнен сравнительным анализом результатов опроса студентов IV курса бакалавриата и магистратуры (выпускников других программ бакалавриата), продемонстрировавшим, что формирование умений деятельностной саморегуляции к IV курсу происходит в том числе благодаря специальной работе преподавателей и используемым ими педагогическим приемам. Гипотеза о возможности интегрировать педагогические приемы формирования деятельностной саморегуляции в образовательный процесс без нарушения его целостности подтвердилась.

Ключевые слова: профессиональная стрессоустойчивость, жизнестойкость, деятельностная саморегуляция, устный перевод, педагогические приемы.

Благодарности: авторы благодарят руководство МГИМО МИД России за поддержку исследований в области педагогики и преподавателей кафедры английского языка № 7 за заинтересованное содержательное участие в данном исследовании.

TECHNIQUES FOR TEACHING SELF-REGULATION SKILLS TO STUDENT INTERPRETERS FOR THEIR PROFESSIONAL STRESS RESILIENCE

M. D. Lapteva^{a}, A. O. Pavlova^a*

^aMoscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation, Moscow, Russia

**m.lapteva@hotmail.ru*

Introduction: as interpreter's activity is stressful, the issue of developing professional stress resilience in student interpreters within their professional education arises. The question of developing professional stress resilience in student interpreters has become more relevant because of the changeover to the competency paradigm of educational outcome. However, the most relevant way to form most of stress resilience components is to introduce a psychological training, which goes beyond teaching foreign languages and interpretation. So, the concept of activity self-regulation is addressed. Activity self-regulation is found to be a component of stress resilience, that can be developed in students within the process of teaching interpretation.

Materials and Methods: the method of qualitative content-analysis was used to examine the educational documents and scientific literature; the methods of expert survey and questionnaire survey were used in the empirical part of the research; the questionnaire survey data were assessed by using numerical rating scales. Instruments developed for both the expert survey and the questionnaire survey were based on the skills complexes for each "functional element" ("funkcional'noe zveno") of the self-regulation process proposed by A. K. Osnickij.

Results: the results of questionnaire survey illustrate several trends, and the main among them shows a decline in both frequency of self-regulation skills usage and easiness of their practice (as assessed by the students) from first year to second or third year, followed by a growth in the third and fourth years. Expert survey resulted in the list of educational techniques used by the interviewed teachers to develop self-regulation skills in students. The techniques were also analysed in the context of students' level of language knowledge and the subjects taught.

Discussion and Conclusion: the revealed trends are analysed, besides, the data elicited from fourth-year students and from students at masters programme who come from various undergraduate programmes were compared. The comparative analysis demonstrates that fourth-year students' activity self-regulation skills are largely due to the intentional use of specific educational techniques by their teachers. The hypothesis about the possibility to harmoniously integrate the techniques for teaching self-regulation skills to student interpreters for their professional stress resilience into the process of education without its integrity, structure and logic violation is confirmed.

Key words: professional stress resilience, hardiness, activity self-regulation, interpreting, educational techniques.

Acknowledgements: authors are thankful to MGIMO University administration for supporting research in the field of education and to the faculty of the English Department No 7 for their interested participation in the study.

Введение

Актуальность формирования стрессоустойчивости или ее компонентов во время обучения будущих устных переводчиков обусловлена следующими факторами: во-первых, в связи с активной международной деятельностью нашей страны по различным направлениям повышается потребность в услугах переводчика и требования к его работе. Во-вторых, высокие требования к работе устного переводчика также обусловлены и спецификой его профессиональной деятельности, а именно: «устный перевод – сложный рецептивно-продуктивный вид речевой деятельности»¹ [1]; профессия устного переводчика относится к типу «человек-человек», подтипу «посредник»² [2]; в ходе выполнения профессиональных обязанностей устный переводчик сталкивается с необходимостью самостоятельно решать проблемные задачи³ [3]; работа устного переводчика также отличается и наличием внешних факторов, повышающих стрессогенность данной профессии⁴ [4]. Многие исследователи [4–5] отмечают, что упомянутые особенности профессии устного переводчика требуют высокой профессиональной подготовленности с точки зрения как профессиональных навыков и умений, так и личностных качеств, включая стрессоустойчивость. В связи с этим существует немало психологических тренингов и курсов специальной подготовки для устных переводчиков, что, однако, требует в большей или меньшей степени дополнительных времени, усилий и финансовых средств. Вместе с тем, на наш взгляд, возможно ввести элементы формирования стрессоустойчивости в сложившийся образовательный процесс, при этом не нарушая его целостности, в частности, в обучение иностранному языку и переводу.

Актуальность темы подтверждается вниманием к отдельным ее аспектам со стороны исследователей в различных научных дисциплинах. Так, с точки зрения теории перевода и психолингвистики рассмотрены особенности переводческой деятельности и многие аспекты подготовки переводчиков (Т. В. Воеводина,

И. А. Зимняя, В. Н. Комиссаров, и др.), а с точки зрения психологии – сущность стресса, стрессоустойчивости и саморегуляции, проблема формирования стрессоустойчивости и умений саморегуляции (В. А. Бодров, С. Б. Величковская, О. А. Конопкин, Д. А. Леонтьев, А. К. Осницкий, Г. Селье и др.); с позиции педагогики рассматриваются проблемы формирования стрессоустойчивости в ходе процесса обучения и в среднем образовании, и в высшем – по различным направлениям профессиональной подготовки (С. В. Книжникова, О. В. Лозгачева, И. И. Нагирнер и Г. И. Железовская и др.). Однако проблема формирования профессиональной стрессоустойчивости устного переводчика или какого-либо ее компонента непосредственно в ходе обучения иностранному языку в вузе еще не изучалась.

Обзор литературы

Анализ литературы по проблеме показывает, что одной из наиболее глубоко разработанных концепций стрессоустойчивости является концепция, предложенная В. А. Бодровым [6], согласно которой стрессоустойчивость – это сложное качество, проявляющееся на разных уровнях: деятельностном, поведенческом, психологическом и физиологическом. Проявление этого личностного свойства зависит от нескольких факторов (мотивации и целенаправленного поведения, функциональных ресурсов и уровня их активации, личностных черт и когнитивных возможностей, эмоционально-волевой реактивности, профессиональной подготовленности и работоспособности), из которых мы выделяем для исследования мотивацию и целенаправленное поведение, профессиональную подготовленность и работоспособность, так как именно на них можно влиять в ходе образовательного процесса. В. А. Бодров также выделяет три условия, в которых протекает процесс преодоления стресса. Из них мы рассматриваем личностные и социальные ресурсы и специфические когнитивные и поведенческие стратегии, так как, на наш взгляд, третье условие – индивидуальные стили преодоления стресса – являются результатом регулярного использования личностных и социальных ресурсов и применения стратегий преодоления стресса. Среди личностных ресурсов В. А. Бодров выделяет восприятие собственных способностей, умение решать различного рода проблемы, чувство оптимизма, уверенность в себе, решительность и т. д.; в качестве социальных ресурсов выступают социальные связи, обеспечивающие эмоциональную и практическую поддержку и помощь; специфические когнитивные и поведенческие стратегии, которые использует субъект для управления стрессовыми условиями и своими эмоциональными реакциями, они направлены на поиск помощи и информации, от-

¹ Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : МОДЭК, 2001. С. 123.

² Мазаева И. А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста (на материале профессий «человек-человек») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2003. С. 6.

³ Величковская С. Б. Особенности развития профессионального стресса в деятельности переводчиков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 586. С. 82.

⁴ Аликина Е. В., Швецова Ю. О. Обучение будущих переводчиков методике предварительной подготовки к ситуации устного последовательного перевода // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 12. С. 94.

влечение внимания от события и другие формы поведения. «Механизм реализации этих усилий основан на процессах когнитивного оценивания как ситуации, так и личных ресурсов, главным результатом которого является заключение о степени подконтрольности субъекту той или иной ситуации, о возможности использования той или иной стратегии в трудной ситуации»⁵.

Проблема формирования стрессоустойчивости именно в образовательном процессе становится более актуальной в связи с переходом к компетентностной парадигме результата образования. Согласно определению одного из ведущих теоретиков современного образования И. А. Зимней, «компетентность – интегративное качество личности и многоуровневая структура», неотъемлемой частью которой является блок личностных качеств, в частности, и стрессоустойчивость⁶ [7]. Кроме этого, анализ Федерального государственного стандарта по направлению «Перевод и переводоведение» показывает, что некоторые требуемые в результате образования компетенции связаны с профессиональной стрессоустойчивостью, например, «способность проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремальных ситуациях, в том числе быстро переключаясь с одного рабочего языка на другой» (ПК-14), «способность выявлять и устранять причины дискоммуникации в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия» (ПСК-3.2), «способность адаптироваться к новым условиям деятельности, творчески использовать полученные знания, навыки и компетенции вне профессиональной сферы» (ПСК-3.3) и др., что доказывает необходимость формирования стрессоустойчивости у работников в данной сфере [8].

В научной литературе уже есть немало работ, посвященных формированию стрессоустойчивости в образовательном процессе, и из всех предложенных моделей формирования стрессоустойчивости одной из наиболее перспективных является модель жизнестойкости С. Мадди [9], так как ее компоненты, а именно трансформационный копинг, система жизнестойких установок и жизнестойкое отношение с окружающими людьми, возможно формировать в педагогическом процессе по иностранному языку. Рассмотрим более детально названную модель. Ключевым понятием в ней является, собственно, «жизнестойкость» («hardiness») – система представлений о себе, о мире и об отношениях с ми-

ром. Модель состоит из следующих взаимосвязанных компонентов:

- жизнестойкого, т. е. трансформационного копинга;
- жизнестойких установок («attitudes»): вовлеченности («commitment»), контроля («control»), принятия риска («challenge»);
- жизнестойкого отношения с окружающими людьми («social support»);
- самозащиты и заботы о себе.

Автор настаивает, что для полноценной реализации данной модели необходимо наличие всех четырех компонентов одновременно. В своей модели С. Мадди рассматривает следующие жизнестойкие установки («attitudes»):

- вовлеченность («commitment») – поддержание активного участия в решении проблемы вопреки ее трудности, уделение ее решению максимума усилий, времени и внимания. Кроме того, для эффективного предотвращения стрессу необходимо сохранять отношения и связи с окружающими людьми: оставаться дружелюбным и по возможности принимать предложения о помощи (противоположной реакцией на стресс является отчужденность);
- контроль («control») – убежденность в возможности сохранять ситуацию под контролем и прикладывать максимум усилий для того, чтобы повлиять на исход событий. Если же повлиять на ход событий не получается, человек с данной установкой может изменить свое отношение к происходящему, чем также укрепит свою стрессоустойчивость. (Противоположная установка – беспомощность);
- принятие риска («challenge») – исходя из названия понятно, что эта установка направлена на принятие ситуации риска и стресса как естественной части жизни, что по меньшей мере окажется полезным опытом, а может и принести пользу в виде новых знаний и умений. (Противоположностью этой установки является ощущение угрозы.)

Жизнестойкие установки в модели С. Мадди тесно связаны с жизнестойким преодолением стресса (перевод Д. А. Леонтьева, букв.: «превращение стресса в преимущество» – *turning stresses to advantage*), состоящим из: жизнестойкого отношения с окружающими («socially supportive interaction»), трансформационного копинга («problem-solving coping») и самозащиты и заботы о себе («beneficial self-care»). Так, трансформационный копинг подразумевает: 1) рассмотрение перемен как проблем, ожидающих своего решения; 2) осуществление необходимых когнитивных и поведенческих шагов для эффективного решения проблемы; в когнитивные шаги входит расширение перспективы при

⁵ Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕРСЭ, 2006. С. 158.

⁶ Зимняя И. А. Компетентность и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 6–7

рассмотрении проблемы и углубление понимания сути проблемы; 3) извлечение из опыта решения проблемы максимальной пользы: наблюдений, находок, мудрости, чтобы расти и развиваться как личности.

Жизнестойкое отношение с окружающими предполагает готовность помочь и принять помощь от значимых других. Самозащита и забота о себе представляет собой физическую составляющую жизнестойкости: занятия медитацией и другими расслабляющими практиками; правильное и сбалансированное питание; умеренная физическая активность⁷.

Важно отметить, что данная модель стрессоустойчивости направлена не только на формирование способности выдержать стрессовую ситуацию и пережить ее, но и на развитие себя во всех возможных аспектах, несмотря на стрессогенные факторы.

В ходе анализа исследований, посвященных формированию стрессоустойчивости, и сопоставления компонентов предложенных моделей, программ и технологий ее формирования со структурой модели стрессоустойчивости по Бодрову и модели жизнестойкости по Мадди был сделан вывод, что для большинства компонентов стрессоустойчивости и жизнестойкости адекватными способами формирования является введение специальных психологических тренингов, что не может быть использовано преподавателем непосредственно в процессе обучения иностранному языку и переводу без дополнительных учебных часов и привлечения профессиональных психологов. Именно поэтому необходимо определить тот компонент стрессоустойчивости, который мог бы быть инкорпорирован в образовательный процесс, не нарушая его целостности, структуры и логики. Поиск такого компонента побудил обратиться к концепции саморегуляции О. А. Конопкиной и А. К. Осницкого.

Осознанная саморегуляция представляет собой «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей»⁸ [10]. Различают два вида саморегуляции – «саморегуляция деятельностная и саморегуляция, осуществляемая в личностном плане»⁹ [11], из кото-

рых мы рассматриваем именно деятельностную, так как задача – сформулировать педагогические приемы формирования умений саморегуляции в рамках сложившегося образовательного процесса без изменения учебного плана, а личностная саморегуляция требует индивидуальной работы со смыслами студента.

Материалы и методы

В исследовании проверялась гипотеза о том, что формирование умений деятельностной саморегуляции как компонента профессиональной стрессоустойчивости устного переводчика может стать органичной частью процесса обучения иностранному языку. На уровне методики и техники исследования были использованы метод качественного контент-анализа образовательных документов и научной литературы, эмпирические методы экспертного опроса и анкетирования; результаты анкетирования обработаны посредством шкалирования. Сопоставление моделей стрессоустойчивости В. А. Бодрова, жизнестойкости С. Мадди и саморегуляции О. А. Конопкиной, А. К. Осницкого позволило выделить для дальнейшего эмпирического исследования их пересечение (см. рис. 1), которым оказалось содержание деятельностной саморегуляции.



Рис. 1. Сопоставление моделей стрессоустойчивости, жизнестойкости и деятельностной саморегуляции

Для данного исследования важно, что А. К. Осницкий выделяет функциональные звенья процесса саморегуляции, для каждого из которых представлены комплексы умений:

- *целеполагания*: умения «целеформулирования, переформулирования целей, целеудержания, целеосуществления, целезавершения и др.»;
- *моделирования условий*: умения «логического анализа, классификации, систематизации, абстрагирования, выявления существенного, сопоставления значений» и т. д.;

⁷ Maddi S. R. Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth. NY : Springer, 2012. P. 8–9.

⁸ Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 6

⁹ Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. М.; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. С. 64

- *программирования действий*: умения, связанные «с применением тех или иных способов решения задач, использованием орудий, согласованием пространственно-временных характеристик движений и осуществляемых преобразований, применением усилий в изменчивых, требующих упреждающего моделирования условиях», специфические умения конкретных предметных преобразований;

- *оценивания результатов*: умения извлекать многогранную информацию о результатах, «пользоваться шкалами и устанавливать субъективные критерии успешности»;

- *коррекции*: «умения вносить своевременные коррективы в осуществляемые действия», владение субъективными критериями соответствия достигаемых результатов эталону, пространственно-временная координация привносимых изменений [12].

Было проведено две серии эмпирических исследований. Первая серия – анкетирование студентов, обучающихся в бакалавриате (политология) и в магистратуре на кафедре английского языка № 7 МГИМО (всего 151 чел.). Каждый вопрос подразумевал выбор варианта ответа по двум критериям: насколько часто приходится выполнять действия, входящие в состав функциональных звеньев саморегуляции, и насколько это легко (см. рис. 2).

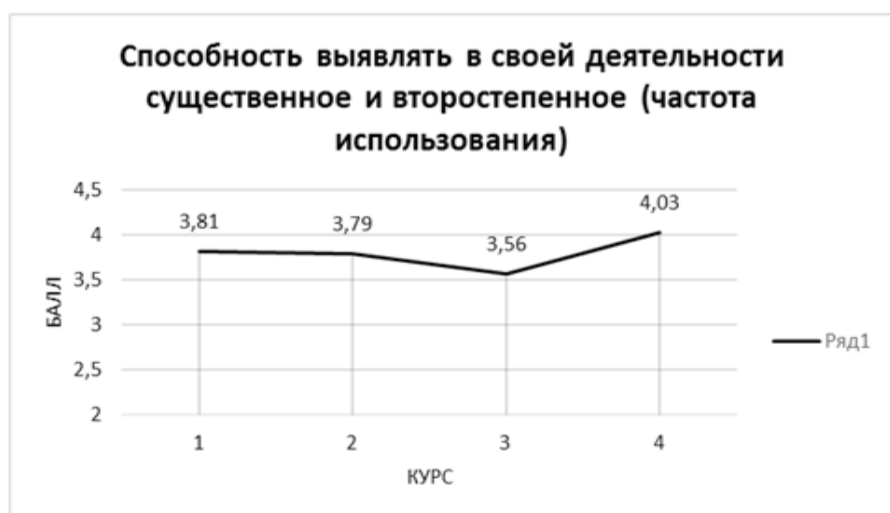
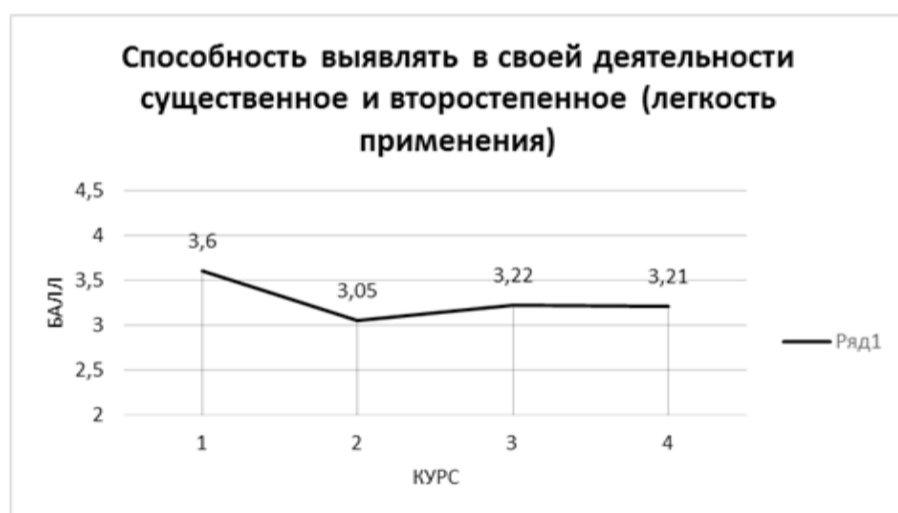


Рис. 2. Пример обработки ответов студентов бакалавриата на вопрос № 6 анкеты (средние баллы по курсам)

Второй серией эмпирического исследования был экспертный опрос преподавателей кафедры английского языка № 7 с целью выявле-

ния используемых в образовательном процессе педагогических приемов формирования умений деятельностной саморегуляции.

Результаты исследования

По результатам анкетирования студентов выяснилось, что наиболее частотная тенденция представляет собой спад с первого по второй или третий курсы и последующий подъем со второго или третьего курса по четвертый и по частоте, и по легкости выполнения (см. выше рис. 2).

По результатам экспертного опроса преподавателей, для формирования умений деятельностной саморегуляции преподаватели кафедры английского языка № 7 МГИМО в основном используют такие педагогические приемы, как технология «Портфолио», критериальное оценивание и различные виды групповых творческих и проблемных заданий, проектной деятельности и ролевых игр, а также листы контроля во время само- и взаимооценки. Преподаватели, которые ведут курсы «общий язык» и «язык специальности», также используют систему стратегического чтения, в то время как преподаватели общественно-политического перевода вводят принципы поэтапного анализа переводимого текста: предпереводческий анализ, анализ трансформаций и постпереводческий анализ.

Анализ результатов. Высокие показатели в ответах студентов на первом курсе говорят о несколько эйфорическом состоянии после поступления; на втором курсе многие показатели резко снижаются, что, скорее всего, связано с процессом адаптации к условиям обучения в вузе и с переоценкой уровня владения названными умениями; подъем же к четвертому курсу свидетельствует о том, что студенты учатся данным умениям саморегуляции и владеют ими достаточно уверенно. По некоторым параметрам наблюдается и другая динамика. Так, стабильный рост с первого по четвертый курс бакалавриата наблюдается по единственному параметру – частота применения специальных умений, необходимых при работе с иностранным языком, что свидетельствует о том, что знания и умения, связанные с владением им, по самооценке студентов, формируются достаточно успешно (см. рис. 3).



Рис. 3. Результат обработки ответов студентов бакалавриата на вопрос № 12 анкеты

Отдельного внимания заслуживают результаты, полученные в ходе сравнения ответов студентов бакалавриата и магистратуры. По 26 из 36 параметров результаты в бакалавриате выше, чем в магистратуре (см. табл. 1), что, возможно, связано с тем, что в магистратуру приходит немало людей из других вузов, либо уже после опыта работы, и им необходимо заново привыкать к учебной ситуации, однако сделать это уже сложнее, чем в бакалавриате, в силу меньшего

времени обучения (в магистратуре учатся 2 года, а в бакалавриате – 4). Также необходимо отметить, что студенты магистратуры не проходили такой подготовки, как студенты бакалавриата, и для них достаточно трудно применение тех умений, которым учили студентов бакалавриата в течение 4 лет, в связи с чем обучение иностранному языку на кафедре английского языка № 7 для них является новым и непривычным.

Таблица 1

Сравнение результатов анкетирования студентов IV курса бакалавриата и I и II курсов магистратуры

Умение	Бакалавр. / частота	Магистр. / частота	Бакалавр. / легкость	Магистр. / легкость
1. Самостоятельно формулировать цель	3,43	3,11	3,36	3,07
2. Изменять формулировку цели в ходе работы	2,39	2,04	3,32	3,04
3. Доводить дело до достижения поставленной цели	3,86	4,11	2,89	2,81
4. Возвращаться к достижению первоначальной цели, несмотря на отвлекающие обстоятельства	3,18	3,07	2,75	2,52
5. Анализировать условия своей деятельности	3,28	3,70	3,43	3,48
6. Выявлять в своей деятельности существенное и второстепенное	4,03	3,59	3,21	3,66
7. Систематизировать условия своей деятельности	3,57	3,48	2,93	3,11
8. Самостоятельно выбирать те или иные способы решения задач	3,89	3,74	3,57	3,07
9. Самостоятельно находить и использовать вспомогательные средства в решении задачи	3,64	3,78	3,53	3,37
10. Согласовывать с другими людьми пространственно-временные характеристики своих действий	2,86	2,96	3,18	2,89
11. Прилагать дополнительные усилия при изменении условий	3,36	2,67	2,93	2,55
12. Применять специальные умения, необходимые при работе с иностранным языком	4,07	3,52	3,43	3,30
13. Извлекать разнообразную информацию о результатах своей деятельности	2,93	3,07	3,36	3,55
14. Пользоваться предложенными критериями успешности своей деятельности	2,60	2,85	3,32	3,26
15. Устанавливать и использовать собственные критерии успешности своей деятельности	2,71	3,11	3,39	3,37
16. Оценивать промежуточные результаты своей деятельности	3,43	3,26	3,21	3,33
17. Выбирать действия в соответствии с изменениями текущей ситуации	3,32	3,07	3,18	2,96
18. Вносить своевременные коррективы в осуществляемые действия	3,32	3,07	3,32	3

Анализ результатов второй серии – экспертного опроса преподавателей – показал, что задания, направленные на формирование умений саморегуляции, применяются целенаправленно и систематически, а также различаются по направлению обучения и уровню подготовки студентов.

Обсуждение и заключение

В результате проведенного исследования выдвинутая гипотеза подтвердилась. Исследование позволяет сделать следующие выводы: 1) интегрировать педагогические приемы формирования деятельностной саморегуляции в образовательный процесс без нарушения его целостности возможно; 2) функциональные звенья деятельностной саморегуляции (их бо́льшая

часть) в ходе образовательного процесса в бакалавриате факультета политологии МГИМО формируются; 3) формирование умений деятельностной саморегуляции происходит в том числе благодаря специальной работе преподавателей английского языка и используемым ими приемам формирования данных умений; 4) формирование данных умений – сложный нелинейный процесс, который зависит не только от работы преподавателей, но и от многих внешних факторов.

Список использованных источников

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : МОДЭК, 2001. 432 с.

2. *Мазаева И. А.* Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста (на материале профессий «человек-человек») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2003. 32 с.

3. *Величковская С. Б.* Особенности развития профессионального стресса в деятельности переводчиков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 586. С. 79–92.

4. *Аликина Е. В., Швецова Ю. О.* Обучение будущих переводчиков методике предварительной подготовки к ситуации устного последовательного перевода // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 12. С. 93–100.

5. *Мирам Г. Э.* Профессия переводчик. Киев : Ника-Центр, 1999. 160 с.

6. *Бодров В. А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : ПЕРСЭ, 2006. 108 с.

7. *Зимняя И. А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета) от 17 октября 2016 г. URL: <https://cdnimg.rg.ru/pril/133/04/64/44245.pdf> (дата обращения: 30.08.2017).

9. *Maddi S. R.* Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth. NY: Springer, 2012. 88 p.

10. *Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

11. *Осницкий А. К.* Психологические механизмы самостоятельности. М.; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.

12. *Осницкий А. К.* Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 // Психологические исследования. 2009. № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 26.04.2017).

*Поступила 03.11.2017;
принята к публикации 20.11.2017.*

Об авторах:

Лаптева Марина Дмитриевна, доцент кафедры английского языка № 6 ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (119454, Россия, г. Москва, проспект Вернадского, д. 76), кандидат психологических наук, доцент, m.lapteva@hotmail.ru

Павлова Анна Олеговна, магистрант направления подготовки «Педагогическое образование»

программы «Подготовка переводчиков для международных организаций» ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (119454, Россия, г. Москва, проспект Вернадского, д. 76), anyuta.pavlo2012@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Лаптева Марина Дмитриевна – научное руководство; проведение эмпирического исследования; критический анализ и доработка текста.

Павлова Анна Олеговна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; проведение эмпирического исследования; подготовка начального варианта текста; подготовка таблиц и графиков.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. *Zimnjaja I.A.* Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti [The linguistic psychology of speech activity]. Moscow, Moskovskij psihologo-social'nyj institute; Voronezh, MODJeK. 2001. 432 p. (In Russ.)

2. *Mazaeva I.A.* Professional'naja kommunikativnaja kul'tura v soderzhanii podgotovki specialista [Professional communicative culture within specialist education]: author's abstract of Ph.D. dissertation. Moscow. 2003. 32 p. (In Russ.)

3. *Velichkovskaja S.B.* Osobennosti razvitija professional'nogo stressa v dejatel'nosti perevodchikov [The specifics of professional stress development in interpreters' activity]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Vestnik of Moscow state linguistic university. 2010; 586: 79–92. (In Russ.)

4. *Alikina E.V., Shvecova Yu.O.* Obuchenie budushhix perevodchikov metodike predvaritel'noj podgotovki k situacii ustnogo posledovatel'nogo perevoda [Teaching the methods of preliminary preparation for the situation of consecutive translation to student interpreters]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian pedagogical journal. 2011; 12: 93–100. (In Russ.)

5. *Miram G.E.* Professija perevodchik [The translation profession]. Kiev, Nika-Centr. 1999. 160 p. (In Russ.)

6. *Bodrov V.A.* Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie [Psychological stress: developing and overcoming]. Moscow, PERSJe, 2006. 108 p. (In Russ.)

7. *Zimnjaja I.A.* Kompetencija i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Competence and competency in the context of competency approach to education]. Inostrannye jazyki v shkole = Foreign languages at school. 2012; 6: 2–10. (In Russ.)

8. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart vysshego obrazovaniya po spetsialnosti 45.05.01 Perevod i perevodovedenie (uroven spetsial-

iteta) ot 17 oktyabrya 2016 g. [Federal state educational standard of higher education in Translation and Interpretation studies 45.05.01 dated 17th October 2016]. Available at: <https://cdnimg.rg.ru/pril/133/04/64/44245.pdf> (accessed 30.08.2017). (In Russ.)

9. Maddi S. R. *Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth*. NY, Springer. 2012. 88 p.

10. Konopkin O.A. Psihicheskaja samoreguljacija proizvod'noj aktivnosti cheloveka (strukturno-funkcional'nyj aspekt) [Psychic self-regulation of human voluntary activity]. *Voprosy psihologii = Psychological issues*. 1995; 1: 5–12. (In Russ.)

11. Osnickij A.K. Psihologicheskie mehanizmy samostojatel'nosti [Psychological mechanisms of autonomy]. Moscow, Obninsk, IG-SOCIN. 2010. 232 p. (In Russ.)

12. Osnickij A.K. Reguljatornyj opyt, subyektnaja aktivnost' i samostojatel'nost' cheloveka, chast' 1 [Regulatory experience, subject activity and human autonomy, part 1]. *Psihologicheskie issledovanija = Psychological*

researches], 2009; 5 (7). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 26.04.2017). (In Russ.)

*Submitted 03.11.2017;
revised 20.11.2017.*

About the authors:

Marina D. Lapteva, Docent, English Department No 6, Moscow State Institute of International Relations (University) (76 Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia), Ph.D. (Psychology), m.lapteva@hotmail.ru

Anna O. Pavlova, Master in Education, Moscow State Institute of International Relations (University) (76 Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia), anyuta.pavlo2012@yandex.ru

Contribution of the authors:

Marina D. Lapteva – research supervision; empirical part of the research; a critical analysis and revision of text.

Anna O. Pavlova – analysis of scholarly literature; empirical part of the research; preparation of the initial version of the text, tables and graphs.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 378(045)

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ М. М. БАХТИНА ПО ВОПРОСАМ
ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ
(на основе архивных материалов)**

В. И. Лаптун

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
pedagogics@mordgpi.ru*

Введение: в статье на основе анализа протоколов заседаний кафедры всеобщей / русской и зарубежной литературы МГПИ имени А. И. Полежаева и Мордовского университета прослеживаются взгляды М. М. Бахтина на некоторые аспекты подготовки студентов в вузе. Целью работы является изучение практики преподавания М. М. Бахтиным литературоведческих курсов в вышеназванных вузах Мордовии.

Материалы и методы: в исследовании использовались методы ретроспективного описания и системного анализа.

Результаты исследования: проанализированы протоколы заседаний кафедры всеобщей / русской и зарубежной литературы и другие сопутствующие материалы в научно-методическом аспекте их содержания, исследована практика преподавания М. М. Бахтиным литературоведческих курсов в МГПИ имени А. И. Полежаева и в Мордовском университете.

Обсуждение и заключения: пока еще малоизученный пласт педагогического наследия М. М. Бахтина сегодня требует более тщательного исследования и осмысления. Изучение опыта преподавания М. М. Бахтиным литературоведческих курсов в вузах Мордовии, безусловно, имеет практическую значимость, ибо способствует диалогизации процесса обучения в высшей школе в условиях модернизации гуманитарного образования.

Ключевые слова: М. М. Бахтин, студенты, преподаватели, протоколы заседания кафедры, литература, лекция, спецсеминар, самостоятельная работа.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы и МГПИ имени М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические идеи М. М. Бахтина о преподавании в вузе (на основе архивных материалов)».

**M. M. BAKHTIN'S SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS
FOR TEACHING LITERATURE DISCIPLINES
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
(on archival documents)**

V. I. Laptun

*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
pedagogics@mordgpi.ru*

Introduction: based on the analysis of the minutes of the meetings of the Department of General / Russian and Foreign Literature in A. I. Polezhaev Mordovia State Pedagogical Institute and the Mordovia University, the author describes the M. M. Bakhtin's views on certain aspects of training students in higher school. The aim of the work is to study M. M. Bakhtin's practice of teaching literary courses in the above-mentioned higher education institutions of Mordovia.

Materials and Methods: the methods of retrospective description and system analysis are used in the study.

Results: the minutes of the meetings of the Department of the General / Russian and Foreign Literature and other related materials have been analyzed in scientific and methodical context; M. M. Bakhtin's practice of teaching the literary courses in A. I. Polezhaev Mordovia State Pedagogical Institute and the Mordovia University.

Discussion and Conclusions: today, the insufficiently studied layer of M. M. Bakhtin's pedagogical heritage requires more thorough research and reflection. The study of M. M. Bakhtin's experience of teaching literary courses in the higher education institutions of Mordovia has practical significance, since it promotes the dialogization of the education process in higher school under the conditions of the modernization of humanitarian education.

Key words: M. M. Bakhtin, students, lecturers, minutes of the meeting, department, literature, lecture, special seminar, individual work.

Acknowledgements: the research was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partners in networking (Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic of «M. M. Bakhtin's scientific and methodological ideas about teaching in higher education institutions (on archival documents)».

Введение

Несколько десятилетий тому назад едва ли кто-то мог подумать, что мало кому известный кандидат филологических наук, много лет заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы провинциального вуза – Мордовского пединститута (с 1957 г. – университета) *Михаил Михайлович Бахтин* (1895–1975) встанет в один ряд с крупнейшими мыслителями XX в., а его труды получат признание у международного сообщества гуманитариев и ныне будут считаться классическими.

Исследователи стремятся осмыслить, изучить эту многогранную творческую личность с разных сторон: и как философа, и как литературоведа, и как культуролога. Однако до сих пор остается в тени такой, на наш взгляд, весьма важный аспект его деятельности, как педагоги-

ческий. Ведь Михаил Михайлович был не только выдающимся ученым, но и блестящим педагогом, лектором, наставником.

Обзор литературы

К настоящему времени опубликовано лишь несколько небольших исследований, в которых авторы так или иначе затрагивали отдельные стороны педагогической деятельности М. М. Бахтина. В частности, некоторые аспекты данной проблематики рассматривались в статьях Н. Н. Плеханковой [1], В. И. Лапуна [2], С. С. Конкина и Л. С. Конкиной [3], Н. В. Васильева [4]. Однако до сих пор исследователями не проводилось специального изучения педагогического наследия М. М. Бахтина, которое, на наш взгляд, представляет значительный интерес в плане методики преподавания литературоведческих дисциплин в вузе.

Материалы и методы

Материалами для изучения педагогического наследия М. М. Бахтина послужили архивные документы, главным образом протоколы заседаний кафедры русской и зарубежной литературы Мордовского пединститута (с 1957 г. – университета). В исследовании использовались методы ретроспективного описания и системного анализа.

Результаты исследования

Как известно, М. М. Бахтин приезжал в Саранск дважды: осенью 1936 г. и осенью 1945 г. Если первый период его пребывания в столице Мордовии был кратковременным – менее года, то второй оказался весьма продолжительным – почти четверть века. С 1945 по 1961 гг. Михаил Михайлович возглавлял кафедру сначала всеобщей литературы, а затем русской и зарубежной литературы Мордовского государственного педагогического института имени А. И. Полежаева (с 1957 г. – Мордовского университета).

В Центральном государственном архиве Республики Мордовия сохранились документы, в которых М. М. Бахтин предстает и как великолепный руководитель кафедры, и как мягкий, интеллигентный критик, и как талантливый педагог, методист. Приводимые ниже выдержки из протоколов заседаний кафедры русской и зарубежной литературы отражают взгляды М. М. Бахтина на некоторые аспекты подготовки студентов в вузе. Эти скупые, подчас торопливые записи протоколистов, зафиксировавших суть его выступлений перед коллегами, на наш взгляд, не потеряли своей значимости и сегодня.

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры 14 января 1952 г.: «Нужно вести борьбу со школярством. Для вуза как можно меньше лекций, а больше практических занятий. Лекции нужно сократить. Если есть хорошо разработанный материал в учебнике, то его только указать, а освещать только тот материал, который плохо разработан. Студенты больше отвечают по лекциям, а нужно воспитывать инициативность работы. Как можно больше проводить диспутов, конференций... Нужно еще отметить, что студенты очень плохо разбираются в эстетике, живописи... На лекциях нужно говорить о музыке, живописи. Коллоквиумы необходимы, хотя их и отрицают...» [5].

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры 6 февраля 1953 г.: «Посещены экзамены. В основном студенты имеют более глубокие знания, работают серьезнее, чем в прошлом году. Но студенты плохо понимают тексты, не чувствуется настоящего знания их, любви к ним. Не чувствуется настоящей любви к художественной литературе. Это главный недостаток ...

Воспитательное значение литературы иногда в лекциях забывается. В лекциях мало уделяется внимания вопросам языка...

На экзаменах студенты отвечают абстрактно, сухо, боятся конкретности. Студенты совершенно не знают истории, не имеют представления об эпохе. Общая культура студентов низка, например, студенты не знают, кто такой Моцарт, Бетховен, Бородин, не могут назвать картин Репина...»¹.

Из выступления М. М. Бахтина на объединенном заседании кафедры русской и зарубежной литературы, русского языка, мордовских языков и литературы 29 октября 1953 г.: «Преподавателям института необходимо знать мордовский язык и литературу, для чего и предлагается цикл лекций по мордовскому языку и литературе. Главный недостаток школы и института – неумение привить вкус к языку. Надо привить любовь к звуку. Основой пробуждения к орфографии является привитие интереса к звуку. В речи студентов поражает бедность интонаций. Например, в речи студентов почти нельзя услышать интонацию иронии. Для привития любви к языку должны большую роль сыграть преподаватели ...

Студенты не умеют работать со словарем. Преподавателям литературы надо указать студентам те места в произведении, которые отличаются какими-либо достоинствами. Большая работа предстоит в области орфоэпии. В речи студентов много недочетов и орфоэпического характера ... М. М. Бахтин отмечает, что грамотности обучать вуз не должен как будто бы, но должны этим заниматься потому, что получаем неграмотных людей из средней школы. Нужно продумать мероприятия, повышающие грамотность учащихся»².

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры 15 января 1954 г.: «Следует заметить, что в лекциях на заочном отделении нет специфики заочного отделения, надо больше давать литературы, больше установок, и это надо давать по каждой теме. Надо сказать, что практические занятия на заочном отделении недооцениваются. Практические занятия следует планировать заранее, в летнюю сессию. Студенты должны подготовиться к практическим занятиям заранее. Нельзя практические занятия заменять лекционными.

Плохо то, что планируется курс не на весь год, а только на одну сессию. Короткие курсы в 2–4 часа должны использоваться для установок, можно начать тему, но это менее целесообразно,

¹ Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). Ф р-546. Оп. 1. Д. 257. ЛЛ. 177–178.

² Там же. ЛЛ. 202, 208.

так как летом приходится возвращаться к ним ... Надо тщательнее проверять прочитанные тексты, студенты должны прочесть минимум литературы и необходимо требовать знания текстов. Серьезнее надо относиться к контрольным работам, в них должен быть использован минимум материала, так как иначе контрольные работы превращаются в формальность. На заочном отделении перед экзаменами следует создать комиссию для защиты курсовых работ»³.

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры 3 февраля 1954 г.: «При изучении древней русской литературы приходится теснее иметь дело с языком произведения. Это хорошая школа для преподавателей других курсов, для изучения языка в историческом аспекте...

Почти у всех членов кафедры посещены экзамены... Недостатки: 1) студенты не умеют рассуждать, это значит, что преподаватели на лекциях сами меньше рассуждают, а больше сообщают; 2) мало используются лекции для воспитания общей культуры студентов; 3) знание текстов совершенно недостаточно; 4) студенты часто говорят о произведениях, которые они не читали, но выдают за прочитанные; 5) стиль ответов студентов очень плох»⁴.

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры русской и зарубежной литературы Мордовского государственного университета 6 января 1958 г.: «Чем разнообразнее методы, тем лучше, но главное, чтобы они приносили пользу. Практические занятия имеют чисто учебную цель. Спецсеминар имеет научно-исследовательскую цель. Нужно стремиться, чтобы спецсеминары были научными. Практические занятия: здесь применяются доклады и метод беседы, а особенно анализ текстов. Очень мало уделяется внимания библиографии. Для спецсеминара очень важно выбрать тему, и она должна быть максимально сужена. Нужно ставить перед студентами дискуссионные вопросы. Каждый студент должен иметь дневник или записную книжку, куда он должен записывать свои мнения, мысли. Доклады должны писаться, так как это научно-исследовательская работа, но читать по тексту не обязательно. Необходимо научить студентов читать монографии» [6].

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры литературы 3 марта 1958 г.: «Из посещенных мною курсов и экзаменов видно, что многие студенты вместо разбора произведений делают пересказ. Необходимо нам больше уделять внимания для художественных форм. Наши студенты совершенно лишены самостоятельного подхода, эстетического сужде-

ния, очень мало знают наизусть, не умеют обосновать свое мнение. Нужно эти недостатки искоренять»⁵.

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры 15 октября 1958 г.: «Нашим студентам на практических занятиях нужно указывать, чтобы они овладевали всеми видами и приемами практической работы. Педпрактика должна стать стажерской... Большое внимание нужно уделять эстетическому воспитанию. В средних школах будут читать историю искусств. Мы в университете будем готовить не только преподавателей литературы, но и воспитателей художественного вкуса. Нужно приучить студентов следить за всей выпускаемой литературой. В воспитательных целях нужно постоянно подчеркивать студентам в лекциях воспитательное значение литературы»⁶.

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры 15 июля 1959 г.: «Нужно самое серьезное внимание обратить на спецкурсы. Студенты не знают научных разделов курса: текстологию, стилистику, источниковедение. На это сейчас нужно обращать большое внимание. Студенты не знают библиографию. Наши рабочие планы нужно не переписывать, а творчески разрабатывать...»⁷.

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры 3 февраля 1960 г.: «Очень важным является вопрос о знании литературных текстов студентами. Обязательная литература для студентов очень огромна. Лучше наши студенты пусть не все бы читали, но читали бы глубже. Наши студенты не владеют искусством медленного чтения. Пусть кое-что читают наизусть, но делать это критерием знаний нельзя. Студенты нашего вуза не знают и не ценят текстологию. В лекциях наших преподавателей это надо усилить. Это поднимет общий научный уровень преподавания. Мало также уделяется внимания библиографии и источниковедению. На все это нужно уделять самое серьезное внимание. Нам надо овладеть университетским стилем работы»⁸.

Из выступления М. М. Бахтина на заседании кафедры 27 декабря 1960 г.:

Вузовская лекция по литературе ставит перед собой три цели:

1) Сообщение необходимых положительных сведений по данному вопросу, определение круга знаний по данной теме.

2) Воспитание научного мышления студентов.

⁵ ЦГА РМ. Ф р-2542. Оп. 1. Д. 24. Л. 142.

⁶ Там же. Л. 164.

⁷ Там же. Л. 176.

⁸ Там же. Л. 192.

³ Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). Ф р-546. Оп. 1. Д. 257. ЛЛ. 231–232.

⁴ Там же. ЛЛ. Л. 235.

3) Воспитание эстетического восприятия и вкуса студентов.

Первая цель. Знания всегда можно разделить на два рода:

1. Основные знания, проверенные наукой, установившиеся.

2. Спорные знания.

В своих лекциях преподаватели должны сообщать и основные знания и спорные, хотя и существует другая точка зрения, что преподаватель должен давать только основные знания, а всех спорных вопросов избегать.

Научное мышление студентов воспитывается в ознакомлении с борьбой мнений, с научными дискуссиями. Но преподаватель в своих лекциях всегда должен подчеркивать и отделять первый вид знаний от второго. Особо в лекции нужно выделять те вопросы, над которыми работает сам преподаватель. Тогда он сможет сказать много нового студентам.

Время на чтение курсов дается очень мало, поэтому весь материал осветить невозможно. Следовательно, в своих лекциях преподаватель должен дополнять, а не дублировать учебник. Лекции их тогда уже не интересуют, они начинают заниматься на лекциях посторонними делами. Многие работы уже устарели, их нужно дополнять новыми научными знаниями.

Преподавателям нужно избегать в своих лекциях элементаризации ($2 \times 2 = 4$), сообщения сведений биографического характера. Другое дело, если есть новое в биографии писателя. Об этом нужно рассказать студентам. Биографию нужно использовать в той мере, в какой она необходима при анализе, освещении того или иного момента.

Об анализе произведений

В лекциях преподавателей анализ произведений носит элементарный, школьный характер. Некоторые преподаватели поддерживают то мнение, что в лекциях нужно давать студентам только те сведения, которые им нужны для школы. Такие сведения можно найти в любом школьном учебнике. Другое дело, если вопрос касается изучения методических приемов анализа. Этот вопрос широко освещается в курсе методики. Преподаватели в лекциях должны давать научный анализ без элементарщины.

Истолкование произведения ограничено субъективностью. Каждое произведение имеет свои источники. Они должны быть раскрыты в лекции. Преподаватели должны раскрыть историю текста.

Проблеме жанра нужно уделять особое внимание. Студенты часто не имеют никакого представления о жанре того или иного произведения. Анализ произведения всегда нужно начинать с жанра. Анализ художественной формы

нужно всегда подчеркнуть, выдвинуть в лекции, пояснить, и обязательно показать свое мнение (о любой книге).

Вторая цель. Как надо научно мыслить?

Это преподаватель должен показать на своей работе, а не только говорить об этом. Нужно мыслить перед студентами в аудитории (сомневаться, взвешивать доводы и т. д.). Лекции должны давать живой процесс мышления.

Третья цель. Эстетическое воспитание студентов.

Литературоведение – наука, а предметом этой науки являются эстетические явления. Литература является одним из искусств (как музыка), нужно воспитывать эстетическое восприятие и вкус студентов. Большинство студентов кончают вуз и плохо понимают литературу. Нужно в лекциях раскрывать художественную природу литературы, сравнивать литературу и музыку, живопись... Мы должны дать максимум научных знаний. Историзм нужен, эпоха нужна, но подробной характеристики эпохи мы не можем дать. Нужно отсылать студентов к учебнику. Лекция звено всего курса. Нужно каждую лекцию увязывать с предыдущей и указывать на последующую. Импровизация – момент лекции, результат хорошего знания материала, хорошего знания своего предмета»⁹.

Следует заметить, что М. М. Бахтин уделял большое внимание самостоятельной работе студентов. Он предлагал преподавателям кафедры строже контролировать самостоятельную работу студентов, в частности следить за своевременным ознакомлением с текстами литературных произведений. Михаил Михайлович учил их правильно работать с научной литературой. Некоторые мысли по этому поводу им были высказаны на страницах университетской газеты в ноябре 1958 года: «В зависимости от специальности существуют различные виды самостоятельной работы студента в вузе. Но основная и обязательная при всех специальностях форма – это работа над научной книгой.

Главное условие продуктивного чтения книги – активная заинтересованность в ее предмете. Чем выше и настойчивее наши требования к ней, тем больше скажет книга. Равнодушных же она не любит и не отвечает им. Настоящая, заинтересованная работа над книгой – это не пассивное усвоение, а живой и страстный диалог с ней.

Изучая любой научный труд, студент должен стремиться, прежде всего, к более полному и глубокому его пониманию, а не к запоминанию словесных формулировок для последующего пересказа их на экзамене. Само собой ясно, что многие тексты легче запомнить наизусть,

⁹ ЦГА РМ. Ф р-2542. Оп. 1. Д. 24. ЛЛ. 102–105.

чем по-настоящему их осмыслить. В молодом возрасте, когда память свежа, а интеллект еще недостаточно развит, запоминание часто опережает понимание. Но все что мы запомнили без глубокого понимания, и непрочное, и – главное – совершенно бесполезно.

Приступая к изучению научной книги, никогда не следует рассчитывать на быстрое и легкое ее усвоение. Наука всегда сложна, и серьезную монографию или даже учебник нельзя понять сразу: они требуют большой умственной сосредоточенности и напряженного труда.

Работая над любой книгой, важно усвоить не только содержащиеся в ней факты и готовые положения науки, но и методы, с помощью которых они найдены, установлены, доказаны. Надо овладеть самой логикой науки.

В ходе самостоятельной работы нельзя забывать о практике. Все теоретические положения необходимо связывать с жизнью, давать себе отчет в их возможном практическом приложении. Конечно, нельзя это делать упрощенно, вульгарно: некоторые положения науки не имеют непосредственного применения и получают его лишь через другие положения данной научной дисциплины. Но установка на практику – обязательное условие продуктивного усвоения всякой научной книги.

Научному работнику, инженеру, преподавателю потребуется в их работе такое количество научных сведений, которое невозможно удержать в памяти. Поэтому очень важно знать, где и как можно найти эти сведения. Для этого необходимо изучить библиографию своего предмета, приобрести умение пользоваться разного рода справочными пособиями, умение обращаться с книгами, быстро находить в них то, что нам нужно.

И в самой книге есть нечто выводящее нас за пределы текста. Это ее научный аппарат, которым обладают почти все научные издания.

Научный аппарат находится вне текста книги: перед ним, после него и в конце страницы за чертой. В его состав обычно входят следующие элементы: заглавный лист, предисловия и послесловия, примечания и ссылки в конце страницы, отделенные от текста чертой. Сюда относятся также примечания, вынесенные в конец книги (их называют иногда комментариями), оглавление или содержание, всякого рода указатели, и, прежде всего, именной и предметный, карты, различные таблицы и чертежи.

Различия в составных элементах книги зависят от ее специальности. Однако работу над любым научным трудом надо начинать с предварительного ознакомления с его аппаратом, чтобы затем систематически пользоваться им с первой и до последней страницы текста.

Работа с научным аппаратом приучает студента к точности, строгой систематичности и прививает интерес к библиографии. Чтение книги без тщательного и полного использования ее научного аппарата является непродуктивным и научно неполноценным.

В наших замечаниях мы совершенно не касались важного вопроса о записях (конспектах, планах, выписках и т. п.), которые делаются в процессе работы над книгой. Но это уже тема особой беседы» [7].

Обсуждение и заключения

Вышеприведенные фрагменты выступлений М. М. Бахтина на заседаниях кафедры, а также на страницах вузовской газеты красноречиво свидетельствуют о том, что он был не только выдающимся ученым, но и талантливым педагогом, наставником, щедро делившимся своими фундаментальными знаниями, оригинальными мыслями и педагогическим опытом с коллегами по работе и со студентами.

Список использованных источников

1. Плеханкова Н. Н. Уроки Бахтина // Советская Мордовия. 1989. 12 марта.
2. Лаптун В. И. М. М. Бахтин. Вузовская лекция по литературе // Вестник Мордовского университета. 1992. № 3. С. 14–15.
3. Конкин С. С., Конкина Л. С. Михаил Бахтин: страницы жизни и творчества. Саранск. 1993. 400 с.
4. Васильев Н. В. М. М. Бахтин как вузовский преподаватель // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 2000. № 1. С. 45–52.
5. Центральный государственный архив Республики Мордовия (далее – ЦГА РМ). Ф р-546. Оп. 1. Д. 257.
6. ЦГА РМ. Ф р-2542. Оп. 1. Д. 24.
7. Бахтин М. Некоторые замечания // Мордовский университет. 1958. 18 ноября.

Поступила 09.02.2018;
принята к публикации 18.02.2018.

Об авторе:

Лаптун Владимир Иванович, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, доцент, pedagogics@mordgpi.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Plekhankova N.N. Uroki Bakhtina [The Lessons of Bakhtin]. Sov. Mordoviya. 1989. 12 marta = The Soviet Mordovia. 1989. 12 March. (In Russ.)

2. Laptun V.I. M.M. Bakhtin. Vuzovskaya lektsiya po literature [M.M. Bakhtin. The University lecture on literature]. Vestnik Mordovskogo universiteta = Mordovian University bulletin. 1992; 3: 14–15. (In Russ.)

3. Konkin S.S., Konkina L.S. Mikhail Bakhtin: Stranitsy zhizni i tvorchestva [Mikhail Bakhtin: stages of life and creativity]. Saransk. 1993. 400 p. (In Russ.)

4. Vasilyev N.V. M.M. Bakhtin kak vuzovskiy prepodavatel [M.M. Bakhtin as a University teacher]. Dialog. Karnaval. Khronotop = Dialogue. Carnival. Chronotope. 2000; 1: 45–52. (In Russ.)

5. Tsentralny gosudarstvennyy arkhiv Respubliki Mordoviya (daleye – TsGA RM) [Central State Archive of the Republic of Mordovia (CSA of RM)]. F r-546. Inventory 1. Case 257. (In Russ.)

6. TsGA RM [CSA of RM]. F r-2542. Inventory 1. Case 24. (In Russ.)

7. Bakhtin M. Nekotorye zamechaniya [Some remarks]. Mordovsky Universitet. 1958. 18 noyabrya = Mordovian University bulletin. 1958. 18 November. (In Russ.)

*Submitted 09.02.2018;
revised 18.02.2018.*

About the author:

Vladimir I. Laptun, Docent, Department of Pedagogics, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya Str., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), Docent, pedagogics@mordgpi.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

УДК 070

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ И АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

Л. С. Макарова^{1}, Т. Е. Новикова¹*

¹ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, Россия

**limakar@bk.ru*

Введение: в статье анализируются деонтологические проблемы современной российской журналистики. Цель исследования – выявить особенности нарушений деонтологических норм в современных российских СМИ и показать пути их преодоления через совершенствование системы подготовки журналистов в соответствии с требованиями профессиональных и образовательных стандартов.

Материалы и методы: в исследовании использовался сравнительно-типологический метод, направленный на выявление подходов к проблемам профессиональной деятельности и подготовку будущих журналистов со стороны профессионального и академического сообществ. Для обработки публикаций в СМИ применялся метод контент-анализа.

Результаты исследования: в результате проведенного исследования были проанализированы основные деонтологические документы, принятые профессиональным сообществом журналистов РФ, а также практика применения деонтологических норм в современных медиатекстах. Авторы отмечают необходимость включения деонтологических дисциплин в учебный план подготовки как бакалавров, так и магистров по направлению «Журналистика».

Обсуждение и заключения: истоки деонтологии как свода «правил о должном», формирующей сознание и профессиональное поведение журналиста, появились в XVIII в. в трудах М. В. Ломоносова. По истечении более двух столетий с момента написания этих строк проблемы морально-этического содержания журналистских текстов не только не были устранены, но и усугубились. Сегодня параллельно развитию информационно-коммуникационных технологий растёт и многообразие правовых, этических нарушений, а речевая культура журналистов падает. Следствием этих процессов является постепенное снижение индекса доверия к СМИ, о чем свидетельствуют исследования ВЦИОМ. Кроме того, проблемы медиаправа как регулятора медиасистемы волнуют общественность. Один из способов разрешения ситуации заключается в необходимости популяризации, всестороннего изучения деонтологических документов в рамках совершенствования подходов к современному журналистскому образованию, в том числе в соответствии с требованиями профессиональных стандартов.

Ключевые слова: деонтология, профессиональная этика, медиаправо, речевая культура, медиатекст, современная российская журналистика, журналистское образование, профессиональные стандарты, образовательные стандарты.

**DEONTOLOGICAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY JOURNALISM
AND RELEVANT ASPECTS OF THE TRAINING OF FUTURE JOURNALISTS****L. S. Makarova^{a*}, T. E. Novikova^a**^a*Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia*^{*}*limakar@bk.ru*

Introduction: the article examines ethical issues in contemporary journalism. The purpose of the study is to show possible ways of forming civic duty and social responsibility of future journalists through professional and educational standards.

Materials and Methods: the study used the comparative-typological method, aimed to identify principles of professional activities of academic and professional journalistic communities. For the treatment of media publications we have used the method of content analysis.

Results: in the result of the study were analyzed the main ethical documents of journalism, influencing the formation of media texts. The authors note the need to include deontological ethical disciplines in the curriculum of education of bachelors and masters on direction of training «Journalism».

Discussion and Conclusions: the origins of deontological ethics as a set of «rules of the proper» shaping the minds and professional conduct of the journalist, appeared in the XVIII century, in the writings of M. V. Lomonosov. After more than two centuries since the writing of these lines, the problems of moral and ethical content of the journalistic texts have not been resolved, but aggravated. Today, parallel to the development of information and communication technologies, there is a growing diversity of legal and ethical violations, and the speech culture of journalists is falling. The consequence of these processes is the gradual decrease of trust in media, as evidenced in research of All-Russia Public Opinion Research Center (VCIOM). Furthermore, problems of media law as a regulator of the media system are of concern to the public. One of the ways of resolving the situation is the need to promote a comprehensive study of deontological documents in the framework of improvement of modern approaches to journalism education, including in accordance with the requirements of professional standards.

Key words: deontology, professional ethics, media, language culture, mass media, modern journalism, journalism education, professional standards, educational standards.

Введение

В середине XVIII в. М. В. Ломоносовым была опубликована статья «Рассуждение об обязанностях журналистов при изложении ими сочинений, предназначенное для поддержания свободы философии» [1], где в форме тезисов изложены этические правила деятельности журналистов и литераторов. Основная идея, пронизывающая первый в истории «кодекс чести», заключалась в рдении Ломоносова о просвещении читателя и популяризации науки, а также был впервые поставлен вопрос о необходимости присутствия в журналистском творчестве этических норм.

Почти столетие спустя термин «деонтология» (от греч. *deontos* – должное и *logos* – учение) ввел в научный лексикон английский философ-моралист Иеремия Бентам. Смысл этической концепции, которая впоследствии наложила отпечаток на моральный аспект разнообразных профессий, объясняется Бентамом в произведении «Деонтология, или Наука о морали» (1834 г.): «Под деонтологией в широком смысле слова понимается тот вид искусства и науки, который направлен на совершения во всех случаях правильных действий и того, что должно быть

сделано»¹ [2]. Категория «долженствования», лежащая в основе понятия «деонтология журналистики», предполагает комплекс морально-нравственных требований к представителям журналистской профессии: понимание социальной и гражданской ответственности, наличие мировоззренческой позиции, знание правовых, этических, речевых норм в совокупности с интеллектуальными возможностями.

Обзор литературы

Как научная дисциплина деонтология журналистики получила развитие уже на постсоветском пространстве, по окончании монополии Гостелерадио СССР на вещание и ликвидации моноидеологии. И сегодня журналистиковедческое научное сообщество всерьёз обеспокоено вопросами деонтологии. Так, исследованию правового поля журналистской деятельности посвящают свои работы А. Г. Рихтер, И. А. Панкеев, Е. П. Прохоров, В. В. Ворошилов. Речевая культура журналиста анализируется в сочинениях Л. В. Рацибурской, О. Б. Сиротининой, Г. Я. Солганик, Б. И. Есина и других. Проблемами мораль-

¹ Рыскельдиева Л. Т. Деонтология в истории философии. Симферополь : Таврия, 2004. С. 203.

но-этического характера занимаются И. В. Киреева, Е. П. Прохоров, Г. В. Лазутина, Д. С. Авраамов, И. М. Дзялошинский. Остановимся подробнее на каждом из перечисленных аспектов журналистской деонтологии в контексте их ответственности.

Морально-этические стандарты журналистики в нашей стране начинают формироваться в 1991 г. Приведем следующее определение Дэвида Рэндалла: «... под этикой подразумевается ... кодекс принципов, которых должны придерживаться либо стыдиться, что не придерживаются, все работники прессы»² [3]. Впоследствии Е. П. Прохоров конкретизировал его: «Профессиональная этика журналиста – это юридически не фиксируемые, но принятые в журналистской среде и поддерживаемые силой общественного мнения, профессионально-творческими организациями моральные предписания – принципы, правила и нормы нравственного поведения журналистов»³ [4].

Материалы и методы

Для достижения поставленной задачи в исследовании использовался сравнительно-типологический метод, направленный на выявление подходов к проблемам профессиональной деятельности и подготовку будущих журналистов со стороны профессионального и академического сообществ. Для обработки публикаций в СМИ применялся метод контент-анализа.

В настоящее время в российском медиапространстве функционируют следующие этические стандарты: Кодекс профессиональной деятельности российского журналиста (Союз журналистов России, 1994 г.), Декларация Московской хартии журналистов (1994 год), Хартия телерадиовещателей (1999 г.), Антитеррористическая конвенция Индустриального комитета СМИ (2003 г.), Медиаэтический стандарт Общественной коллегии по жалобам на прессу (2015 г.). Существует немало исследований о проблемах действенности обозначенных этических кодексов. Как правило, они связаны с информационной концепцией издания / канала, личной готовностью журналиста сознательно искажать информацию и вести себя определенным образом. Обращает на себя внимание тенденция «пожелтения», бульваризации в погоне за аудиторией, сознательный выбор «трэш-эстетики» в качестве идейно-содержательного фундамента СМИ. Такова концепция изданий «Комсомольская правда», «Мегаполис-экспресс», «Жизнь»; агрессивного-провокационного контента телеканала НТВ в период с 2006 по 2016 гг.; телевизион-

ная «псевдодокументалистика» «РЕН ТВ» («Военная тайна», «Совершенно секретно») и развлекательный шоу-контент каналов «Ю» (передачи «Беременная в 16», «Обмен женами»), «Пятница» («Пацанки», «Хулиганы»), «Че» (шоу «Решала», «Машина»).

За последние три года нарушения этического свойства стали частым явлением в журналистских материалах некоторых изданий, следует указать на общероссийские масштабы распространения и тиражирования безнравственности, циничного отношения к чужому горю, чужой жизни. Одним из положений Хартии телерадиовещателей признаётся «максимально тактичное отношение к пострадавшим от преступлений и несчастных случаев, а также к их родным и близким» [5]. Однако журналистская практика подчас демонстрирует негативные примеры при освещении трагедий современной действительности. Так, авиакатастрофа под Синаем 31 октября 2015 года стала примером спекуляции и смакования имен жертв, подробностей их личной жизни, эмоциональных выступлений участников и свидетелей. Возмущение общественности достигло пика, когда журналисты буквально атаковали родственников и близких в аэропорту, которые были вне себя от ожидания и страха, бестактно задавая им вопрос: «Кого вы ждёте?». Во время военных событий в Дебальцево зимой 2015 г. российские телеканалы демонстрировали крупным планом тела убитых, сопровождая показ шокирующих кадров надписью: «Не рекомендуется к просмотру детям до 16 лет, беременным женщинам и людям со слабыми нервами», что несопоставимо с постулатом «Отказ от демонстрации либо описания в телерадиопрограммах чрезмерной жестокости и насилия» [5]. Тема издевательств над животными становится привычным явлением в информационной картине дня; более того, формируются устойчивые фразеологизмы для достижения эффекта «узнавания» («собачий концлагерь» в Нижнем Новгороде», «хабаровские живодерки»). Тиражируется девиантное поведение так называемых представителей «золотой молодежи»: имена Руслана Шамсуарова, Виктора Ускова («дело о гонках на «Гелендвагене»»), Мары Багдасарян («известная стриттрейсерша») регулярно попадают в «топовые» новости всех СМИ. Весьма показательной является «история Дианы Шурыгиной», спровоцированная её выступлением в эфире программы «Пусть говорят» и получившая широчайший общественный резонанс.

Отдельного внимания заслуживает одно из важнейших положений этических кодексов. Многочисленные нарушения принципов объективности, сознательная информационная мистификация – явления, превратившиеся в полно-

² Рэндалл Д. Универсальный журналист. СПб. : Национальный институт прессы, 2000. С. 98.

³ Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики. М. : Аспект Пресс, Изд-во МГУ, 2003. С. 346.

ценную отрасль современной медиаиндустрии. «Фейковые» новости на сегодняшний день составляют огромный содержательный пласт современных СМИ. В сети существуют ресурсы, создающие фальшивые новости (<http://www.fakenewswatch.com/>); ресурсы, ставящие задачу верификации новости (<https://www.snopes.com/>). Среди русскоязычных наиболее известен сайт Алексея Ковалёва «Лапшеснималочная». Но ещё более распространены не собственно «фейковые» новости в форме источников информации, а результаты нежелания журналистов тратить время на верификацию фактов и некорректных методов работы с источниками, цитатами.

Обращает на себя внимание, что разнообразные нарушения этики происходят на фоне попыток совершенствования законодательной практики, регламентирующей журналистскую деятельность: «Закон о СМИ», «Закон об авторском праве и смежных правах», «Закон о рекламе», «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации», «О связи». Отдельные аспекты журналистской деятельности регулируются Гражданским, Уголовным кодексами Российской Федерации. По самым скромным подсчетам, всего это свыше полутысячи законодательных и подзаконных актов. С одной стороны, они служат детализации контроля государства за медиасферой, а с другой – размывают ответственность и делают её бессубъектной. Добавим, что действующий с разными поправками с 1991 г. «Закон о СМИ» подразумевает наличие самостоятельного «Закона о телевидении». Его нет до сих пор, а нормативное регулирование телевидения происходит за счет различных поправок в действующий Закон. Так, главные изменения 2016 г., согласно отраслевому докладу Роспечати, коснулись так называемой «21 кнопки» (место фиксации региональных телеканалов в цифровом мультиплексе). 03.07.2016 был принят Федеральный закон № 280-ФЗ «О внесении изменений в статью 32.1 Закона Российской Федерации «О средствах массовой информации» и статью 46 Федерального закона «О связи». Поправки касаются дефиниции «обязательного общедоступного телеканала и (или) радиоканала» [6].

Согласно данным, полученным в результате инициативного всероссийского опроса ВЦИОМ, популярность телевидения как основного источника информации снижается (62 % в 2015 г., 57 % в 2016 г.). Индекс доверия центральному телевидению сегодня составляет 52 п., при диапазоне от -100 до 100 п. (для сравнения, в 2007 г. – 53 п⁴): три четверти россиян (75 %)

⁴ П. (пункт) – индекс доверия СМИ. Меняется в диапазоне от -100 до 100 пунктов.

выражают доверие данному виду СМИ. Показатель регионального ТВ ещё ниже (37 п.), другие СМИ вызывают доверие менее чем у половины опрошенных, а абсолютным аутсайдером являются зарубежные телепередачи, газеты, журналы и т. д. – индекс доверия к ним лежит глубоко в области отрицательных значений (-42 п.) [7].

Союз журналистов России, Медиасоюз, Общественная коллегия по жалобам на прессу – органы саморегулирования СМИ, призванные содействовать повышению профессионально-этического статуса российского журналиста. Но результативность деятельности данных организаций всё же довольно низка. В проблемной ситуации, сложившейся в российских СМИ, журналистское сообщество подчас обнаруживает беспомощность в борьбе за сохранение права выполнять свои профессиональные обязанности в контексте социально-общественного предназначения журналистики.

Результаты исследования

В первой части исследования были проанализированы основные деонтологические документы, принятые профессиональным сообществом журналистов РФ, а также практика применения деонтологических норм в современных медиатекстах. Были исследованы деонтологические дисциплины в учебных планах подготовки бакалавров и магистров по направлению «Журналистика».

Несомненно, что современное журналистское образование в России должно быть включено в контекст мировых тенденций. В данном случае своеобразным «ориентиром» для академического сообщества становится Тартуская декларация Европейской ассоциации подготовки журналистов (European Journalism Training Association) 2006 года, включающая систему компетенций, освоение которых предполагается в рамках учебного процесса. Текст данного документа с изменениями, принятыми в 2013 г., размещен на сайте <http://www.ejta.eu> [8]. «Преамбула документа свидетельствует о том, что профессия журналиста понимается, прежде всего, как служение обществу, выполнение общественных обязанностей: «Журналисты должны служить обществу с целью обеспечения понимания политических, экономических, социально-культурных условий, стимулирования и укрепления демократии на всех уровнях. Помимо этого, журналист должен:

1. Иметь чувство ответственности за свободу выражения мнений;
2. Уважать индивидуальные особенности людей;
3. Критически относиться к источникам информации и не зависеть от корыстных интересов;

4. **Использовать общепринятые этические нормы»⁵** (здесь и далее – выделено авторами).

Таким образом, этические нормы и следование им в профессиональной деятельности являются важными компонентами подготовки будущих журналистов в соответствии с представлениями о профессии в контексте европейского журналистского образования.

Начиная с 2009 г., в нашей стране сменились три Государственных образовательных стандарта подготовки журналистов: ФГОС ВПО по направлению подготовки 031300 – Журналистика, квалификация (степень) «бакалавр», приказ № 775 от 21.12.2005 г. (ФГОС-3); ФГОС ВО по направлению подготовки 42.03.02 – Журналистика (уровень бакалавриата), приказ № 951 от 14.08.2014 г. (ФГОС-3+); ФГОС ВО бакалавриата по направлению подготовки 42.03.02 – Журналистика, приказ № 524 от 08.06.2017 г. (ФГОС-3++) вступает в силу с 30.12.2017 года. Создание данных образовательных стандартов связано с реализацией компетентного подхода. При этом анализ содержания компетенций, предусмотренных указанными документами, свидетельствует, что требования к знаниям в области профессиональной этики у будущих журналистов становятся с каждым разом все более «размытыми». Например, ФГОС ВПО (ФГОС-3) включал в перечень профессиональных компетенций ПК-12 и ПК-22. Формулировки предполагали вполне конкретные требования к процессу их освоения: «понимание значения этических ориентиров и регуляторов журналистской деятельности, знание основных российских и международных документов по профессиональной этике» (ПК-12) и «осведомленность о базовых отечественных и зарубежных профессиональных стандартах работы журналиста» (ПК-22). Также ФГОС-3 четко формулировал ЗУН (знания, умения и навыки), которыми должен владеть бакалавр по направлению «Журналистика»: «Понимать значение этических регуляторов в журналистской деятельности; знать российские и международные этические нормы, кодексы профессиональной этики; уметь использовать их в своей повседневной практике» [10]. Также следует отметить, что дисциплина «Профессиональная этика журналиста» в рамках ФГОС-3 включалась в базовую часть профессионального цикла, что предполагало ее обязательное изучение будущими журналистами.

⁵ Макарова Л. С. Формирование карт компетенций по направлению «Журналистика» в соответствии с требованиями профессиональных стандартов «Корреспондент средств массовой информации» и «Редактор средств массовой информации» // Журналистика в системе альтернативных источников информации : сб. материалов науч. конф. кафедры журналистики 14 марта 2017 г. Н. Новгород, 2017. С. 142.

В ФГОС ВО (ФГОС-3+) количество ПК-компетенций существенно сократилось: с 57 в ФГОС-3 до 7. Соответственно, в большинстве своем их содержательная часть была включена в раздел ОПК (общепрофессиональные компетенции)⁶ [11]. Формирование у будущих журналистов ЗУН, имеющих отношение к теоретическим и практическим аспектам профессиональной этики, связано в ФГОС-3+ с освоением компетенций ОПК-1 и ОПК-8. При этом содержание данных компетенций носит, на наш взгляд, более широкий характер, нежели в предыдущем стандарте: оно в основном связано с формированием у студентов представления о социальной миссии журналистики и ответственности журналиста (ОПК-1). Содержание компетенции ОПК-8, имеющей непосредственное отношение к проблеме профессиональной этики журналиста – «способность следовать в профессиональной деятельности основным российским и международным документам по журналистской этике» [12] – не включает параметр понимания значения этических регуляторов в профессиональной деятельности журналиста. Следует отметить, что в соответствии с положениями стандарта ФГОС-3+, формирование ЗУН в контексте карт компетенций стало прерогативой образовательного учреждения. Карта компетенций по направлению 42.03.02 «Журналистика» в рамках реализации ОПОП в Институте филологии и журналистики Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (представлена доц. Л. С. Макаровой, утверждена Методической комиссией Института филологии и журналистики) предполагает формирование следующих ЗУН компетенции ОПК-8: **знать** основные российские и международные документы по журналистской этике; **уметь использовать** в профессиональной деятельности основные российские и международные документы по журналистской этике; **владеть навыками** анализа и самоанализа практики применения в профессиональной деятельности положений российских и международных документов по журналистской этике. Несомненно, что формирование ЗУН данной компетенции возможно в полной мере в процессе анализа как позитивных, так и негативных практик современных зарубежных и российских СМИ, в том числе посредством деловых игр, кейс-стади, эссе.

Утвержденный ФГОС-3++, вступающий в силу с 30.12.2017 г., ориентирован на подготовку

⁶ Макарова Л. С. Сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС-3 и ФГОС-3+) по направлению «Журналистика»: к проблеме повышения качества профессионального образования // Знак. Проблемное поле медиаобразования. 2016. № 5 (22). С. 26.

будущих журналистов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. В Приложении к ФГОС-3++ указаны профессиональные стандарты, соответствующие профессиональной деятельности выпускников. Они относятся к следующим видам профессиональной деятельности: 06 – Связь, информационные и коммуникативные технологии: 06.009 – «Специалист по продвижению и распространению продукции СМИ» и 06.013 – «Специалист по информационным ресурсам»; 11 – Средства массовой информации, издательство и полиграфия – включает семь профессиональных стандартов, в том числе «Корреспондент СМИ», «Ведущий телевизионной программы», «Редактор СМИ». Давая общую характеристику данного ФГОС-3++, следует отметить, что, в отличие от обязательного набора УК (универсальных компетенций), во ФГОС-3+ были ОК (общекультурные компетенции) и ОПК (общепрофессиональные компетенции) в рамках указанной выше группы направлений подготовки, набор и формулирование содержания профессиональных компетенций, будучи привязанным к требованиям профессионального стандарта, становится во ФГОС-3++ прерогативой образовательной организации. Это, с одной стороны, дает вузам определенную свободу в реализации понимания задач профессиональной подготовки будущих журналистов, но в то же время накладывает особую ответственность за судьбу выпускников и их дальнейшую востребованность в профессиональном и творческом плане.

Профессиональный стандарт предполагает характеристику трудовых функций (содержит функциональную карту вида профессиональной деятельности). Реализуя их, работник выполняет свои профессиональные обязанности. Анализ профессиональных стандартов «Корреспондент СМИ» и «Редактор СМИ» свидетельствует, что реализация практически всех трудовых функций предполагает в качестве необходимых знаний понятие о профессиональной этике. Например, в стандарте «Редактор СМИ» реализация обобщенной трудовой функции 3.1. «Работа над содержанием публикаций СМИ» включает четыре трудовые функции: «Выбор темы публикации / разработка сценариев», «Подготовка к публикации собственных материалов / работа в эфире», «Отбор авторских материалов для публикации», «Редактирование материалов». В функциональной карте каждой из вышеперечисленных трудовых функций в качестве необходимых знаний указана «Профессиональная журналистская этика» [13]. Реализация этого требования обусловила наличие во ФГОС-3++ компетенций ОПК-5:

«способен учитывать в профессиональной деятельности тенденции развития медиакоммуникационных систем региона, страны и мира, исходя из политических и экономических механизмов их функционирования, **правовых и этических норм регулирования**» и ОПК-7: «способен учитывать эффекты и последствия своей профессиональной деятельности, **следуя принципам социальной ответственности**» [14]. Несомненно, что в процессе формирования структуры профессиональных компетенций ОПОП по направлению «Журналистика» (все профили) следует обязательно выделить в качестве ПК-компетенций позиции, уточняющие набор знаний, умений и навыков, имеющих отношение к теоретическим и практическим аспектам профессиональной этики журналиста.

Рассмотрим реализацию обобщенной трудовой функции 3.2. «Организация работы подразделения СМИ», в состав которой входят функции «Разработка концепции проекта», «Планирование и координация деятельности подразделения», «Анализ результатов деятельности подразделения», «Установление и поддержание контактов с внешней средой». Следует уточнить, что реализация обобщенной функции 3.2. предполагает, согласно профессиональному стандарту, работу в качестве «ведущего редактора» и «руководителя подразделения». Выполнение указанных профессиональных обязанностей связано с наличием высшего образования уровня специалитета и магистратуры. В качестве необходимых знаний для успешного осуществления последней функции в стандарте указана «Профессиональная журналистская этика». В ФГОС-3++ направления «Журналистика» (магистратура) также включены компетенции ОПК-5 и ОПК-7.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы. Требования профессионального и образовательного стандартов определяют необходимость включения дисциплин в учебный план подготовки как бакалавров, так и магистров по направлению «Журналистика». Наличие в профессиональных и в образовательных стандартах требований к формированию знаний, умений и навыков в области профессиональной журналистской этики связано как с общемировыми тенденциями и пониманием социальной ответственности журналистики, так и со стремлением академического и профессионального журналистского сообщества преодолеть негативные тенденции, связанные с нарушением этических норм в современном информационном пространстве России.

Список использованных источников

1. Ломоносов М. В. Рассуждение об обязанностях журналистов при изложении ими сочинений, предназначенное для поддержания свободы философии // М. В. Ломоносов. Полное собрание сочинений. Т. 3. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1952. С. 217–232.

2. Рыскельдиева Л. Т. Деонтология в истории философии. Симферополь : Таврия, 2004. С. 203.

3. Рэндалл Д. Универсальный журналист. СПб. : Национальный институт прессы, 2000. С. 98.

4. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики. М. : Аспект Пресс, Изд-во МГУ, 2003. 346 с.

5. Хартия телерадиовещателей // Общественная коллегия по жалобам на прессу. URL: <http://www.presscouncil.ru/index.php/teoriya-i-praktika/dokumenty/756> (дата обращения: 26.10.2017).

6. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 280-ФЗ «О внесении изменений в статью 32 Закона Российской Федерации «О средствах массовой информации» и статью 46 Федерального закона «О связи» // Российская газета. URL: <https://rg.ru/2016/07/08zakon-dok.html> (дата обращения: 26.10.2017).

7. Пресс-выпуск № 3098. ТВ, Интернет, газеты, радио: доверяй, но проверяй? // Всероссийский опрос «ВЦИОМ-СПУТНИК». URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115679> (дата обращения: 20.10.2017)

8. Tartu Declaration of European Journalism Training Association URL: <http://www.ejta.eu/tartu-declaration> (дата обращения: 07.11.2017).

9. Макарова Л. С. Формирование карт компетенций по направлению «Журналистика» в соответствии с требованиями профессиональных стандартов «Корреспондент средств массовой информации» и «Редактор средств массовой информации» // Журналистика в системе альтернативных источников информации : сб. материалов науч. конф. кафедры журналистики. Н. Новгород, 2017. С. 139–146.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031300 Журналистика, квалификация (степень) «бакалавр». URL: <https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/2011115115353.pdf> (дата обращения: 07.11.2017).

11. Макарова Л. С. Сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС-3 и ФГОС-3+) по направлению «Журналистика»: к проблеме повышения качества профессионального образования // Знак. Проблемное поле медиаобразования. 2016. № 5 (22). С. 24–29.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «Бакалавриат». Направление подготовки 42.03.02 Журналистика. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m951.pdf (дата обращения: 07.11.2017).

13. Средства массовой информации, издательство и полиграфия. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professional-nykh-standartov/reestr-oblastey-i-vidov-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 05.11.2017).

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/420302_Gurnal.pdf (дата обращения: 07.11.2017).

Поступила 13.11.2017;

принята к публикации 18.11.2017.

Об авторах:

Макарова Людмила Сергеевна, доцент кафедры журналистики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Большая Покровская, д. 37), кандидат филологических наук, доцент, limakar@bk.ru

Новикова Татьяна Евгеньевна, старший преподаватель кафедры журналистики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Большая Покровская, д. 37), кандидат философских наук, tatyananovikova@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Макарова Людмила Сергеевна – исследование компетентностного подхода в федеральных образовательных стандартах по направлению «Журналистика», профессиональных стандартах, обзор международных деонтологических журналистских документов.

Новикова Татьяна Евгеньевна – теоретический анализ литературы по проблематике исследования, критический анализ публикаций в СМИ, изучение этических стандартов в российском медиапространстве.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Lomonosov M.V. Rassuzhdenie ob obyazannostyakh zhurnalistov pri izlozhenii imi sochineniy, prednaznachennoe dlya podderzhaniya svobody filosofii [The Argument about the responsibilities of journalists in presenting their works, designed to maintain freedom of philosophy]. M.V. Lomonosov. Polnoe sobranie sochineniy = M.V. Lomonosov. Complete works T. 3. Moscow-Leningrad, AN SSSR Publ., 1952. P. 217–232. (In Russ.)

2. Ryiskeldieva L.T. Deontologiya v istorii filosofii [Deontology in the history of philosophy]. Simferopol, Tavriya, 2004. 203 p. (In Russ.)

3. Rendall D. Universalnyi zhurnalists [Universal journalist]. St. Petersburg, Natsionalnyi institut pressyi = The national press Institute, 2000. 98 p. (In Russ.)

4. Prohorov E.P. Vvedenie v teoriyu zhurnalistiki [Introduction to journalism]. Moscow, Aspekt Press, Izdvo MGU, 2003. 346 p. (In Russ.)

5. Hartiya teleradioveschateley [The Charter of broadcasters]. Obschestvennaya kollegiya po zhalobam na pressu = Public Board on complaints against the press. Available at: <http://www.presscouncil.ru/index.php/teoriya-i-praktika/dokumenty/756> (accessed 26.10.2017). (In Russ.)

6. Federalnyi zakon ot 3 iyulya 2016 g. № 280-FZ «O vnesenii izmeneniy v statyu 32 Zakona Rossiyskoy Federatsii «O sredstvakh massovoy informatsii» i statyu 46 Federalnogo zakona «O svyazi»» [Federal law of 3 July 2016 № 280-FZ «On amendments to article 32 of the law of the Russian Federation «On mass media» and article 46 of the Federal law «On communications»]. Rossiyskaya gazeta = The Russian newspaper. Available at: <https://rg.ru/2016/07/08zakon-dok.html> (accessed 26.10.2017). (In Russ.)

7. Press-vyipusk № 3098. TV, Internet, gazetyi, radio: doveryay, no proveryay? [Press release No. 3098. TV, Internet, Newspapers, radio: trust, but verify?]. Vserossiyskiy opros «VTSIOM-SPUTNIK» = The poll «VTSIOM-SPUTNIK». Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115679> (accessed 20.10.2017). (In Russ.)

8. Tartu Declaration of European Journalism Training Association. Available at: <http://www.ejta.eu/tartu-declaration> (accessed 07.11.2017). (In Russ.)

9. Makarova L.S. Formirovanie kart kompetentsiy po napravleniyu «Zhurnalistika» v sootvetstvii s trebovaniyami professionalnykh standartov «Korrespondent sredstv massovoy informatsii» i «Redaktor sredstv massovoy informatsii» [Formation of maps of competencies «Journalism» in accordance with the requirements of professional standards», the Correspondent of the media» and Editor «Mass media»]. Zhurnalistika v sisteme alternativnykh istochnikov informatsii: Sbornik materialov nauchnoy konferentsii kafedry zhurnalistiki = Journalism in alternative sources of information Revolution: proceedings of the scientific conference. N. Novgorod, 2017. P. 139–146. (In Russ.)

10. Federalnyi gosudarstvennyi obrazovatelnyy standart vysshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 031300 Zhurnalistika, kvalifikatsiya (stepen) «bakalavr» [Federal State educational standards of higher vocational education in training 031300 Journalism, qualification (degree) «bachelor»]. Available at: <https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115353.pdf> (accessed 07.11.2017). (In Russ.)

11. Makarova L.S. Sravnitelnyy analiz federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov (FGOS-3 i

FGOS-3+) po napravleniyu «Zhurnalistika»: k probleme povysheniya kachestva professionalnogo obrazovaniya [Comparative analysis of Federal state educational standards (FGOS-3 and FGOS-3+) in the direction of «Journalism»: to the problem of improving the quality of vocational education]. Znak. Problemnoe pole mediaobrazovaniya = Sign. The problem field of media education. 2016 ; 5 (22): 24–29. (In Russ.)

12. Federalnyi gosudarstvennyi obrazovatelnyy standart vysshego obrazovaniya. Uroven vysshego obrazovaniya «Bakalavriat». Napravlenie podgotovki 42.03.02 Zhurnalistika [Federal State educational standard of higher education. Higher education level «Bachelor». Training direction 42.03.02 Journalism]. Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m951.pdf (accessed 07.11.2017). (In Russ.)

13. Sredstva massovoy informatsii, izdatelstvo i poligrafiya [Media, publishing and printing]. Available at: <http://profstandart.ros-mintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-oblastey-i-vidov-professionalnoy-deyatelnosti> (accessed 05.11.2017). (In Russ.)

14. Federalnyi gosudarstvennyi obrazovatelnyy standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat» po napravleniyu podgotovki 42.03.02 Zhurnalistika [Federal state educational standard of higher education bachelor training direction 42.03.02 Journalism]. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/420302_Gurnal.pdf (accessed 07.11.2017). (In Russ.)

*Submitted 13.11.2017;
revised 18.11.2017.*

About the authors:

Ludmila S. Makarova, Docent, Department of journalism of the Nizhny Novgorod state University (37 Bolshaya Pokrovskaya St., Nizhny Novgorod, 603000, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, limakar@bk.ru

Tatyana E. Novikova, senior lecturer, Department of journalism of the Nizhny Novgorod state University (37 Bolshaya Pokrovskaya St., Nizhny Novgorod, 603000, Russia), Ph.D. (Philosophy), tatyananovikova@yandex.ru

Contribution of the authors:

Ludmila S. Makarova – a study of the competence approach in state educational standards in the direction of «Journalism», professional standards, review of international ethical journalistic documents.

Tatyana E. Novikova – theoretical analysis of the literature on the problems of research, critical analysis of publications in mass media, the study of ethics standards in the Russian media space.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

И. М. Осмоловская

*ФГБНУ «Институт стратегии развития образования
Российской академии образования», г. Москва, Россия
didactics@instrao.ru*

Введение: в дидактике существует ряд проблем, которые не могут быть решены в рамках ее традиционного проблемного поля. Эти проблемы связаны с особенностями развития современного социума, жизнь в котором характеризуется динамичностью, неопределенностью, многозадачностью. Ряд проблем связан с быстрым развитием информационных и коммуникационных технологий, информационных сред; психологическими особенностями «цифрового» поколения. В этих условиях проектирование и реализация процесса обучения должны осуществляться по-новому, дидактика призвана определить теоретические основания для этого. Но ресурсов одной дидактики недостаточно, необходимо использовать возможности таких наук, как нейрофизиология, когнитивистика, психолингвистика и т. д. Для этого необходимы междисциплинарные исследования процесса обучения.

Материалы и методы: в проведенном исследовании поставлена задача выявления междисциплинарных областей исследования обучения, которые расширяют проблемное поле дидактики и дают возможность решить те проблемы, которые в прежних проблемных рамках не решаются. Был рассмотрен ряд междисциплинарных областей (психодидактика, лингводидактика, когнитивная дидактика, социодидактика, кибердидактика и другие), охарактеризован их научный статус и определена роль дидактики в междисциплинарных исследованиях. Для этого использовались методы анализа научной литературы, описывающей междисциплинарные исследования в области процесса обучения; сравнение положений, выдвигаемых в различных источниках; обобщение с целью выявления приоритетных направлений исследований, моделирование исследований в междисциплинарных областях.

Результаты исследования: результаты исследования показаны на примере рассмотрения психодидактики. Установлено, что эта область исследований отличается междисциплинарностью, о чем свидетельствует соответствие ее характеристик признакам междисциплинарных исследований: общий предмет исследования, нацеленный на конструирование такого обучения, которое обеспечит развитие психики ребенка; взаимодополняющиеся методы исследования; опора на теоретические положения, взятые и из дидактики, и из психологии; принадлежность результатов интегрирующимся наукам (дидактике – различные модели обучения), психологии (закономерности развития обучающихся в различных моделях обучения). Указано, что становящейся областью междисциплинарных исследований является когнитивная дидактика, рассмотрены примеры расширения проблемного поля дидактических исследований за счет когнитивной лингвистики, языкознания, физиологии, медицины, эргономики.

Обсуждение и заключения: перспективы развития дидактики связаны с междисциплинарными исследованиями обучения. Они дают возможность усилить доказательность дидактических знаний, а также повысить успешность конструирования современного учебного процесса на основе прогнозирования конкретных результатов обучения.

Ключевые слова: дидактика, дидактическое знание, психодидактика, междисциплинарные исследования, полидисциплинарность, предмет исследования, методы научного исследования.

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы «Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования» (№ 27.8520.2017/БЧ).

DEVELOPMENT OF DIDACTIC KNOWLEDGE IN CROSS-DISCIPLINARY RESEARCHES

I. M. Osmolovskaya

*Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
didactics@instrao.ru*

Introduction: in didactics there are a number of problems that can not be solved within the framework of its traditional problem field. These problems are associated with the particularities of the development of modern society, life in which is characterized by dynamism, uncertainty, multitasking. A number of problems are associated with the rapid development of information and communication technologies, information environments; psychological features of the «digital» generation. In these conditions, the design and implementation of the learning process must be carried out in a new way, didactics is called upon to determine the theoretical grounds for this. But the resources of one didactics are not enough, it is necessary to use the capabilities of such sciences as neurophysiology, cognitivism, psycholinguistics, etc. This requires interdisciplinary studies of the learning process.

Materials and Methods: in the conducted research the task is set to identify interdisciplinary areas of study of learning that expand the problem field of didactics and provide an opportunity to solve those problems that are not solved in the previous problematic framework. A number of interdisciplinary areas (psychodidactics, linguodidactics, cognitive didactics, socio-didactics, cyberdidactics and others) were examined, their scientific status was characterized and the role of didactics in interdisciplinary research was defined. For this purpose, methods of analyzing scientific literature describing interdisciplinary studies in the field of the learning process were used; comparison of the positions put forward in various sources; generalization in order to identify priority areas of research, modeling of research in interdisciplinary areas.

Results: the results of the study are shown on the example of considering psychodidactics. It is established that this area of research is interdisciplinary, as evidenced by the consistency of its characteristics with the characteristics of interdisciplinary research: the general subject of research aimed at designing such training that will ensure the development of the child's psi; complementary research methods; reliance on theoretical positions taken from both didactics and psychology; the relevance of the results to integrating sciences (didactics – different models of teaching), psychology (the patterns of development of students in different models of learning). It is pointed out that the emerging field of interdisciplinary research is cognitive didactics, examples of the expansion of the problem field of didactic research due to cognitive linguistics, linguistics, physiology, medicine, ergonomics are considered.

Discussions and Conclusions: the prospects for the development of didactics are related to interdisciplinary studies of learning. They make it possible to strengthen the evidence of didactic knowledge, as well as to increase the success of designing a modern educational process on the basis of forecasting specific learning outcomes.

Key words: didactics, didactic knowledge, psychodidactics, cross-disciplinary researches, polydisciplinarity, an object of research, methods of scientific research.

Acknowledgement: work is performed within the FGBNU state task «Institute of the strategy of development of formation of the Russian Academy of Education» for 2017–2019 «Methodological providing cross-disciplinary types of research in education» (No. 27.8520.2017/BCh).

Введение

Перед дидактикой в настоящее время стоит ряд проблем, решение которых требует проектирования и реализации процесса обучения на новой теоретической основе. Эти проблемы возникают вследствие вызовов со стороны современного социума, жизнь в котором характеризуется динамичностью, неопределенностью, многозадачностью, необходимостью быстро принимать решения, работать в команде.

Мощное развитие информационных и телекоммуникационных технологий, информационных сред, конструирование самообучающихся нейронных сетей, научные изыскания в области искусственного интеллекта настоятельно ставят перед дидактикой вопросы: каким должен быть процесс обучения в новых реалиях, как решить проблему резкого падения интереса детей к обучению в школе, как интегрировать формальное, информальное и неформальное образование, как

должна измениться информационная составляющая содержания образования, допустима ли геймификация обучения? Изменение психологических особенностей современного поколения, связанное с развитием детей с первых дней жизни в информационно-образовательной среде с многочисленными и привычными им гаджетами, вызывает появление «клипового» мышления, мышления образами, снижение уровня развития логического мышления и ставит перед дидактикой вопросы: как не навредить ребенку, переводя обучение в формат общения с электронными устройствами, что делать с «клиповым» мышлением – учитывать его или преодолевать, развивать ли логическое мышление, и какие средства для этого лучше всего использовать?

Решение указанных проблем исключительно в рамках дидактики затруднено, необходимы междисциплинарные исследования с привлечением психологии, социологии, физиологии, ки-

бернетики, лингвистики и других наук. Необходимо отметить, что в настоящее время происходит процесс размывания границ наук, появление междисциплинарных областей научного знания не только в естественных науках, но и в гуманитарных. Наука развивается от монодисциплинарности к полидисциплинарности, далее – к междисциплинарности.

В монодисциплинарных науках предмет исследования не выходит за рамки предметного поля самой науки, используется инструментарий данной науки, исследование проводится с опорой на научные положения, сформулированные в ее исследовательском поле.

Полидисциплинарные науки характеризуются тем, что какой-либо феномен или объект изучается одновременно и с разных сторон несколькими научными дисциплинами [1]. Результаты исследований объекта в этих науках используются в полидисциплинарной области научного знания. Так, например, дидактика традиционно полидисциплинарна: для построения результативного процесса обучения необходимо знать, как протекает процесс познания у человека, как развиваются его психические функции, насколько соответствуют возрастным особенностям формируемые у учащихся действия и средства, применяемые для этого. Таким образом, происходит интеграция научных знаний по психологии, возрастной физиологии, а также социологии, лингвистике и другим наукам в решении теоретических проблем, стоящих перед дидактикой.

Для междисциплинарных исследований характерно применение понятий, средств и методов, выработанных в разных науках и синтезируемых в новой науке или научной области для решения ее специфических задач [1; 2]. Междисциплинарное исследование не просто применяет знания, ранее полученные в разных науках, но и в ходе самого исследования открывает эти знания, пользуясь понятийным аппаратом, инструментарием интегрирующихся в междисциплинарном исследовании наук.

Интересной представляется идея шкалы междисциплинарности, выдвинутая Г. Л. Тульчинским, который пишет, что междисциплинарные исследования могут представлять собой интегрированную мозаику дисциплинарно точных описаний и объяснений на одном конце шкалы и новый синтез в процессе возникновения новой научной дисциплины на другом ее конце¹ [3].

¹ Тульчинский Г. Л. Междисциплинарность, метафизика и перспективы «глубокой семиотики». Философия культуры и уровни междисциплинарности // Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков / под ред. Г. Л. Тульчинского и М. С. Уварова. СПб. : Алетейя. 2000. С. 247.

Необходимо отметить также различное взаимодействие научных дисциплин в междисциплинарном исследовании. Как отмечает И. Т. Касавин, одна из дисциплин может выступать как «целеполагающая дисциплина» (инициатор междисциплинарного взаимодействия), а другая – как «ресурсная дисциплина» (материал междисциплинарного взаимодействия) [4].

Материалы и методы

Проведенное нами исследование было направлено на выявление междисциплинарных областей в исследовательском поле дидактики, попытку охарактеризовать их и определить роль дидактики в таких исследованиях. Были рассмотрены следующие междисциплинарные области: психодидактика, лингводидактика, когнитивная дидактика, социодидактика, кибердидактика и другие с целью выявления соответствия их признакам междисциплинарного исследования, которые были установлены нами ранее:

1. Общий предмет исследования, который конструируется специально для конкретного междисциплинарного исследования.

2. Взаимодополнение методов исследования, характерных для каждой из участвующих в междисциплинарном исследовании наук.

3. Опора в исследовании на теоретические положения, которые принадлежат интегрирующимся наукам.

4. Принадлежность полученного результата не одной из участвующих в междисциплинарном исследовании науке, а внесение научного вклада в каждую [5].

Результаты исследования

В данной статье изложение результатов исследования проводится на основании работ по психодидактике, с дополнением материала сведениями о других научных областях.

В психодидактике существует ряд фундаментальных исследований (Э. Г. Гельфман, А. Н. Крутский, В. П. Лебедева, В. И. Панов, А. З. Рахимов, А. И. Савенков, М. А. Холодная). Предпосылками возникновения психодидактики являются: появление междисциплинарной науки «педология» в начале XX в., идеи Н. А. Менчинской о перестройке учебного материала с учетом психологических закономерностей познавательной деятельности учащихся, публикация книги Э. Стоунса «Психопедагогика», выход книги Л. М. Фридмана «Психопедагогика общего образования», в которой было указано, что психопедагогика – это область знаний, в которой направленность является педагогической (что и как должно быть сформировано у учащихся), а базой служит психология (возможности развития у школьников психических качеств, наличие которых обеспечит формирование личности с учетом

заявленных педагогических целей). По его мнению, необходимость психопедагогики обусловлена тем, что традиционная педагогика бездетна, т. е. имеет дело с абстрактными учащимися, тогда как педагогическая психология не учитывает реальные особенности учебно-воспитательного процесса.

Современные исследования в области психодидактики инициированы в основном психологами и рассматриваются ими как возможность построить процесс обучения на строго научной (психологической) основе.

Излагая основы психодидактики, А. И. Савенков в качестве ее предмета называет «изучение психологических закономерностей и механизмов воздействия на психику человека образовательной среды²» [6]. В более развернутом виде предмет формулируется им как изучение психологических закономерностей и механизмов целеполагания, разработки содержания, форм организации, методов и средств образовательной деятельности в процессах усвоения и передачи социально-культурного опыта. Таким образом, на первый план выдвигается психология, по мнению А. И. Савенкова, в психодидактике изучаются психологические закономерности в решении дидактических проблем (разработке содержания, методов и средств образовательной деятельности). Отдавая также первостепенную роль психологии, В. И. Панов возникновение психодидактики связывает с расширением объекта психологической науки и практики. В дополнение к традиционному объекту – психика человека и животных – в качестве объекта изучения начинают выступать образовательные технологии, образовательная среда, образовательное учреждение. Таким образом, объект изучения психодидактики, по мнению В. И. Панова, берется из дидактики. Традиционные отношения дидактики и психологии – психологические знания помогают решать дидактические задачи, связанные с усвоением учащимися нового материала, – В. И. Панов называет дидактико-психологическим подходом, в котором дидактика играет первостепенную роль, а психология – второстепенную.

Психодидактический же подход (который реализуется в психодидактике) требует построение процесса обучения осуществлять на основе психологических закономерностей, обеспечивая развитие личности средствами усвоения учебного материала. Таким образом, на первый план выходит развитие ученика, т. е. проектирование процесса обучения начинается с психологических закономерностей, и только потом целе-

² Савенков А. И. Психодидактика. М. : Национальный книжный центр. 2012. С. 12.

сообразно обращение к закономерностям дидактическим.

«Прежде чем говорить о дидактическом проектировании урока, необходимо осуществить его психологическое проектирование. Это означает, что сначала нужно определить: какие психологические задачи будут решаться на данном уроке и посредством каких психологических особенностей (закономерностей, новообразований) и методов развития учащихся, и лишь затем облекать их в дидактическую форму учебно-методического комплекта и т. п.»³ [7].

Объектом психодидактики В. И. Панов называет конкретную образовательную систему и ее отдельные компоненты (подсистемы): образовательные технологии, образовательная среда, образовательные учреждения данного вида, система управления учреждением, учебно-методические материалы (учебники, учебные пособия и т. д.).

Интересным представляется понимание психодидактики Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной: «Психодидактика – это область педагогики, в рамках которой конструируются содержание, формы и методы обучения, основанные на интеграции психологических, методических и предметных (соответственно определенному учебному предмету) знаний с приоритетом использования психических закономерностей развития личности в качестве основы организации учебного процесса и образовательной среды в целом»⁴ [8].

Необходимо отметить, что здесь суть психодидактики как междисциплинарной области научных исследований выражена более четко – указана интеграция психологических, методических и предметных знаний. В самом тексте книги «Психодидактика школьного учебника» значительное место занимает изложение дидактических положений в понимании сущности, функций, состава и структуры школьного учебника, т. е. к интеграции подключается дидактика. Знаменательным также является совместное участие в исследовании и психолога М. А. Холодной, и крупного специалиста в области преподавания математики Э. Г. Гельфман.

Психодидактика междисциплинарна, о чем свидетельствует наличие у нее тех признаков междисциплинарного исследования, которые были указаны выше:

1. Общий предмет исследования. Предмет исследования психодидактики конструируется на основе выделения из психологии особен-

³ Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер. 2007. С. 62.

⁴ Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб : Питер. 2006. С. 37.

ностей психического развития человека; из дидактики – закономерностей построения процесса обучения / создания образовательной среды. Получается гибридный предмет – изменения в психике человека под воздействием обучения. Психодидактика нацелена на конструирование такого процесса обучения, который обеспечит развитие психики ребенка.

2. Взаимодополнение методов исследования. Если проанализировать методы исследования психодидактики, то это – общенаучные методы, применяющиеся и в педагогике, и в психологии (анализ, синтез, сравнение, моделирование, наблюдение, эксперимент, анализ продуктов деятельности обучающихся), дополненные методами, чаще применяемыми в психологии, нежели в педагогике: лонгитюд, методы оценки психофизических индикаторов психических явлений; стандартизированные тесты, методы интроспекции, проективные и ассоциативные методы.

3. Теоретические основания исследования принадлежат интегрирующимся наукам. Из двух наук берется теоретическая основа психодидактики: общие представления о процессе обучения – из дидактики (структура, последовательность этапов, закономерности обучения); психологические теории обучения (как указывает В. И. Панов) – Н. А. Менчинской, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Ю. В. Громыко и т. д. – из психологии.

4. Результаты психодидактических исследований вносят вклад в две науки: дидактику (различные модели процесса обучения) и в психологию (как происходит развитие обучающихся в тех или иных условиях).

Итак, анализ психодидактики с позиции признаков междисциплинарного исследования показывает, что психодидактика – междисциплинарная область знания. Приоритетными направлениями исследования в ней являются проблемы, актуальные и для дидактики, и для психологии: проблемы одаренности и развития познавательных способностей детей; обучение и творчество, развитие креативности; мотивация учения; усвоение как комплекс процессов приобретения, закрепления, модификации и воспроизведения когнитивного опыта и способов деятельности индивида; психологические аспекты моделирования содержания школьного образования.

Рассмотрение научного статуса психодидактики в некоторых исследованиях приводит исследователей к мысли, что основные теоретические положения в психодидактике берутся из психологии и на них основе строится процесс обучения. Тем самым дидактика приобретает прикладной характер, нормируя процесс обучения на основе психологических теорий. Это в

корне неверная точка зрения, что неоднократно доказывалось в классической дидактике [9].

Без знания закономерностей обучения, его структуры, особенностей разворачивания в дидактическом цикле невозможно построить результативный процесс обучения. Взаимосвязи компонентов процесса обучения: цели, содержания образования, методов, средств, форм обучения, его результатов исследуются в дидактике, ее научно-теоретической части (выполняющей описательную, объяснительную, прогностическую функции). В случае решения дидактических проблем в области психодидактики теоретические аспекты проектирования и реализации процесса обучения также решаются дидактикой, но на основе выявленных в междисциплинарном исследовании закономерностей развития психики человека в тех или иных условиях. Специфика дидактики как науки в том, что она включает также конструктивно-техническую часть, в которой разрабатываются нормативные предписания практике – как построить процесс обучения для достижения тех или иных целей, в случае психодидактики – целей развития интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфер личности.

К области междисциплинарных исследований относятся исследования по когнитивной дидактике. Во второй половине XX в. появилось направление междисциплинарных исследований – когнитивистика, включающая теорию познания, когнитивную психологию, нейрофизиологию, когнитивную лингвистику, когнитивную антропологию, теорию искусственного интеллекта. Предметом когнитивистики выступают различные аспекты познания: познавательные и мыслительные процессы, происходящие в мозгу человека и выполняющие функцию рационального познания; познавательные способности, обеспечивающие познание; организация структур знания в процессе познания и их моделирование; системы репрезентации знаний; языковые образования, репрезентирующие когнитивные структуры; когнитивные стратегии; нейронная активность мозга в процессах познания. Когнитивно-дидактические исследования актуальны в связи с тем, что процесс обучения, изучаемый дидактикой, является разновидностью познавательного процесса, и поэтому, проектируя процесс обучения, дидактика учитывает общие закономерности познавательной деятельности обучающихся. Л. А. Краснова пишет: «Когнитивное обучение трактуется сейчас как обучение, направленное на когнитивное развитие обучающегося – совершенствование всей совокупности его умственных способностей и стратегий. Ученик рассматривается как познающая система, которая работает с определенным набором индивидуальных средств, увеличивающих и развива-

ющих его когнитивные возможности ... Когнитивные технологии обучения направлены на освоение обучающимися способов умственных действий с информацией в процессе ее использования. Когнитивная визуализация дидактических объектов предполагает наглядное представление когнитивных схем (структур) в виде когнитивных карт, фреймов, семантических сетей, кластеров для быстрой ориентировки в поступающей учебной информации, ее понимания и анализа. Дидактический дизайн представлен разработкой емких визуальных изображений, позволяющих передать большой объем информации в сжатом и лаконичном виде»⁵ [10].

Изучение результатов исследований в когнитивной дидактике дает возможность сделать вывод, что они носят в основном прикладной характер. Если исходить из вышеуказанных признаков междисциплинарности, можно сделать вывод, что в настоящее время когнитивная дидактика не отвечает статусу самостоятельной научной дисциплины, междисциплинарное взаимодействие отсутствует: нет единого сложноорганизованного предмета исследования, общей проблематики, совместных проектов, взаимодополняющих методов исследования. Результаты исследований в нейрофизиологии, когнитивной лингвистике, когнитивной психологии используются в дидактике, но значимых совместных исследований специалистов в нейронауках и дидактов не наблюдается.

Расширение проблемного поля исследований процесса обучения связано и с применением теоретических положений, а также инструментария лингводидактики и языкознания для решения дидактических проблем. Так, в исследовании Ю. Г. Куровской разработана стратегия лингводидактического анализа текстов учебника, позволяющая сделать вывод о формирующейся у учащихся языковой картине мира в процессе работы с учебником по конкретному учебному предмету [11].

В качестве примера междисциплинарного исследования процесса обучения, объединившего физиологов, медиков, психологов, эргономистов и педагогов, можно привести исследование, проведенное группой специалистов под руководством Е. Н. Дзятковской. Решалась проблема доступности освоения учебных программ, осуществлялся поиск ответа на вопрос: почему один и тот же школьник с легкостью осваивает одно содержание и испытывает затруднения с другим? При переходе от одного учителя к другому проблемы не исчезают, при измене-

нии методической системы обучения предмету затруднения могут исчезать, но появляться другие. Исследователи исходили из того, что учебные программы, содержание обучения – способ управления учебной деятельностью школьника. Но есть еще один способ управления – путем непроизвольной регуляции со стороны организма ребенка. Возможно, проблема доступности учебного материала связана с особенностями регуляции, когда возникает конфликт управления и регуляции учебно-познавательной деятельности школьника, осваивающего тот или иной учебный материал. Далее из разных наук были отобраны конкретные показатели, которые изучали бы регуляцию учебно-познавательной деятельности ученика. Исследования показали, что причина снижения доступности учебного материала связана с незрелостью разных звеньев центральных регуляторных систем или с особенностями их функционального состояния. И тогда принятые перед началом обучения или в самом его начале действия педагога, предупреждающие или преодолевающие незрелость регуляции, помогали предотвратить затруднения в освоении учебного материала [12].

Обсуждение и заключения

Перспективы развития дидактики связываются с междисциплинарными исследованиями процесса обучения. Для дидактики традиционно была характерна полидисциплинарность, т. е. опора на результаты научных исследований таких дисциплин, как психология, физиология, социология, лингвистика. В настоящее время наблюдается тенденция расширения в дидактических исследованиях инструментария психофизиологии, нейрофизиологии, когнитивной лингвистики. В проблемном поле дидактических исследований развиваются междисциплинарные области: психодидактика, нейродидактика, когнитивно-дидактические исследования, социодидактика и другие.

Изучение междисциплинарных исследований в области процесса обучения позволяет сделать вывод, что наиболее результативной формой являются комплексные исследования, проводимые исследовательскими коллективами ученых – специалистов в различных областях научного знания.

Любое междисциплинарное исследование обучения сопряжено с рядом трудностей: трудность понимания друг друга учеными различных специализаций (даже общие понятия в различных научных дисциплинах могут быть представлены по-разному, в зависимости от того, какой аспект в исследовании выходит на первый план); трудность согласования исследовательских программ (в рамках одной науки не всегда

⁵ Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. 2017. № 7. С. 18–19.

приверженцы одной научной школы понимают представителей другой); адаптация полученных результатов к проблемным полям тех наук, которые объединились в междисциплинарном исследовании. Вместе с тем междисциплинарные исследования процесса обучения в настоящее время необходимы: они дают возможность усилить доказательность дидактических знаний, а также повысить успешность конструирования современного учебного процесса на основе прогнозирования конкретных результатов обучения.

Список использованных источников

1. Князева Е. Н. Пробуждающее образование // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М. : Прогресс-Традиция, 2007. С. 369–387.
2. Степин В. С. О философских основаниях синергетики // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М. : Прогресс-Традиция, 2007. С. 96–102.
3. Тульчинский Г. Л. Междисциплинарность, метафизика и перспективы «глубокой семиотики». Философия культуры и уровни междисциплинарности // Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков / под ред. Г. Л. Тульчинского и М. С. Уварова. СПб. : Алетейя, 2000. 415 с.
4. Касавин И. Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии // Вопросы философии. 2010. № 4. С. 61–73.
5. Lyubov A. Krasnova, Anna A. Mamchenko, Irina M. Osmolovskaya, Anatoliy N. Zakhlebniyv. Interdisciplinary Researches of the Process of Training [Электронный ресурс] // International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7–8, 2017. P. 388–396. Doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.46.
6. Савенков А. И. Психодидактика. М. : Национальный книжный центр, 2012. 360 с.
7. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер. 2007. 352 с.
8. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб. : Питер, 2006. 384 с.
9. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995. 49 с.
10. Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. 2017. № 7. С. 9–24.
11. Куровская Ю. Г. Языкознание и когнитивная лингвистика как инструменты анализа особенностей педагогического дискурса // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 65–77.
12. Kolesnikova L., Dzyatkovskaya E., Rychkova L., Polyakov V. New approaches to identifying children

of psychosomatic disorders risk group Procedia. Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 214. Pp. 882–889.

Поступила 22.12.2017;
принята к публикации 17.01.2017.

Об авторе:

Осмоловская Ирина Михайловна, заведующий лабораторией общих проблем дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (105062, Россия, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16), доктор педагогических наук, osmolovskaya@instrao.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Knyazeva E.N. Probuzhdayushchee obrazovanie [The awakening education]. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya = The synergetic paradigm. Education synergetics. Moscow, Progress-Traditsiya, 2007. P. 369–387. (In Russ.)
2. Stepin V.S. O filosofskikh osnovaniyakh sinergetiki [About the philosophical bases of synergetics]. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya = Synergetic paradigm. Education synergetics. Moscow, Progress-Traditsiya, 2007. P. 96–102. (In Russ.)
3. Tul'chinskiy G.L. Mezhdistsiplinarnost', metafizika i perspektivy «glubokoy semiotiki». Filosofiya kul'tury i urovni mezhdistiplinarnosti [Interdisciplinarity, metaphysics and prospects of “deep semiotics”. Philosophy of culture and levels of interdisciplinarity]. Perspektivy metafiziki: Klassicheskaya i neklassicheskaya metafizika na rubezhe vekov / pod red. G.L. Tulychinskogo i M.S. Uvarova = Prospects of metaphysics: Classical and nonclassical metaphysics at the turn of the century. Ed. G.L. Tulychinsky and M.S. Uvarov. St. Petersburg, Aleteyya, 2000. 415 p. (In Russ.)
4. Kasavin I.T. Mezhdistsiplinarnoe issledovanie: k ponyatiyu i tipologii [Cross-disciplinary research: to a concept and typology]. Voprosy filosofii = Questions of philosophy. 2010; 4: 61–73. (In Russ.)
5. Lyubov A. Krasnova, Anna A. Mamchenko, Irina M. Osmolovskaya, Anatoliy N. Zakhlebniyv. Interdisciplinary Researches of the Process of Training [Digital resource]. International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7–8, 2017. P. 388–396. Doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.46.
6. Savenkov A.I. Psikhodidaktika [Psychodidactics]. Moscow, Natsional'nyy knizhnyy tsentr = National book center, 2012. 360 p. (In Russ.)
7. Panov V.I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. St. Petersburg, Piter, 2007. 352 p. (In Russ.)

8. Gel'fman E.G., Kholodnaya M.A. Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya [Psychodidactics of the school textbook. Intellectual education of pupils]. St. Petersburg, Piter, 2006. 384 p. (In Russ.)

9. Lerner I.Ya. Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya [Philosophy of didactics and didactics as philosophy]. Moscow, 1995. 49 p. (In Russ.)

10. Osmolovskaya I.M., Krasnova L.A. Problema mezhdistsiplinarnosti v issledovaniyakh protsessa obucheniya [Interdisciplinarity problem in training process researches]. *Obrazovanie i nauka = Science and education*. 2017; 7: 9–24. (In Russ.)

11. Kurovskaya Yu.G. Yazykoznanie i kognitivnaya lingvistika kak instrumenty analiza osobennostey pedagogicheskogo diskursa [Linguistics and cognitive linguistics as tools of the analysis of features of a pedagogical discourse]. *Tsenosti i smysly = Values and meanings*. 2015; 6 (40): 65–77. (In Russ.)

12. Kolesnikova L., Dzyatkovskaya E., Rychkova L., Polyakov V. New approaches to identifying children of psychosomatic disorders risk group *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 214. P. 882–889.

*Submitted 22.12.2017;
revised 17.01.2017.*

About the author:

Irina M. Osmolovskaya, Head of the Laboratory of General Problems of Didactics, Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of the Education Development of the Russian Academy of Education" (5/16 Makarenko St., Moscow, 105062, Russia), Dr. Sc. (Education), didactics@instrao.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

УДК 378.126

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ РИСКОВ В ОБУЧЕНИИ

Л. М. Перминова

*ГОУ ВО МО «Московский государственный
областной университет» (МГОУ), г. Москва, Россия
lum1030@yandex.ru*

Введение: в условиях глобальных процессов, модернизации социальных институтов (экономики, политики и др.) появление рисков неизбежно, поскольку на их возникновение влияет множество факторов объективного и субъективного характера. Образование – наиболее тонкая сфера модернизации общества, тем более значимым является обучение – базовая инновация в развитии государства, общества, конкретного человека. Цель статьи: показать, что возможность рисков в обучении существенно снижается, если учитель понимает необходимость философско-педагогического и дидактического обоснования преподавания предмета, построения системы учебных занятий, включая конкретный урок в его значении и смыслах для учащихся.

Материалы и методы: в статье использованы оригинальные источники по проблеме исследования (философские, социологические, педагогические) и научные методы (теоретические и эмпирические): изучение литературы, ее анализ, абстрагирование и обобщение данных, включая авторские научно-теоретические и прикладные разработки; педагогический эксперимент и опытно-экспериментальная работа. Базой исследования послужила ГБОУ «Гимназия № 1504» г. Москвы.

Результаты исследования: на основе решения дидактической проблемы о предметности обучения в контексте культурологической теории содержания образования и представления учебного материала в виде вариативных предметных модальностей разработана инновационная система реализации ФГОС общего образования с позиций системно-деятельностного подхода, включая поурочное планирование, тем самым осуществлен вклад в совершенствование урока как устойчивой системы, поскольку в структуре урока имеют место три осевые линии: 1) *содержательная*, обеспечиваемая культурологическим форматом содержания образования как сцепление предметных модальностей, 2) *структурная*, обеспечиваемая системой дидактических задач в контексте деятельностного подхода и соотносимая с 3) *целостностью психолого-педагогического цикла* усвоения знаний. Определение условий снижения рисков в обучении способствовало благоприятному эмоционально-психологическому климату в классе, повышению работоспособности учащихся и активизации учения.

Ключевые слова: риск, педагогический риск; модернизация; обучение, образовательный стандарт; закономерности обучения; эксперимент; философия, дидактика, прогноз.

Благодарности: автор выражает искреннюю благодарность руководителям и учителям общеобразовательных учреждений как инновационным площадкам для экспериментальной и опытно-экспериментальной работы.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL AND DIDACTIC FOUNDATIONS OF RISKS PREVENTION IN TRAINING

L. M. Perminova

*SEI VO MO Moscow State Regional University, Moscow, Russia
lum1030@yandex.ru*

Introduction: in the context of global processes, the modernization of social institutions (economy, politics, etc.), the emergence of risks is inevitable, since many factors of objective and subjective nature influence their occurrence. Education is the most subtle sphere of modernization of society – the more meaningful is education – the basic innovation in the development of the state, society, a particular person. The purpose of the article: to show that the possibility of risks in training is significantly reduced if the teacher understands the need for a philosophical-pedagogical and didactic justification for teaching the subject, constructing a system of training sessions, including a specific lesson in its meaning and meanings for students.

Materials and Methods: the original sources on the research problem (philosophical, sociological, pedagogical) and scientific methods (theoretical and empirical) are used in the article: literature research, analysis, abstraction and generalization of data, including author's scientific theoretical and applied developments; pedagogical experiment and experimental work. The base of the study was GGBU Gymnasium No. 1504 in Moscow.

Results: on the basis of the didactic problem decision of the objectivity of teaching the cultural theory context of educational content and the presentation of educational material in the form of variational subject modalities, an innovative system for the implementation of the GEF of general education was developed in terms of the system-activity approach, including punctual planning, thereby contributing to the improvement of the lesson stable system, since there are three axial lines in the structure of the lesson: 1) a meaningful, culturally-based skim content format formation as a clutch subject modalities, 2) structural, provided a system of teaching tasks in the context of active approach and mapped to 3) integrity psychological pedagogical knowledge mastering cycle. Determining the conditions for reducing risks in training has contributed to a favorable emotional and psychological climate in the classroom, improving the efficiency of students and enhancing learning.

Key words: risk, pedagogical risk; modernization; training, educational standard; patterns of learning; experiment; philosophy, didactics, forecast.

Acknowledgements: the author expresses sincere gratitude to the leaders and teachers of general educational institutions as innovative sites for experimental work.

Введение

Проблема рисков в развитии общества в «эпоху перемен» (транзитивный период – согласно социальной философии) становится актуальной для всех сфер развития общества. Социологами выделены сущностные стороны риска как понятия социальной теории в виде характерологических признаков. Так, Г. Бехманн отмечает, что рискам присущи: 1) неопределенность и будущность. Неопределенными являются последствия, связанные с принятием решений, поскольку риск как решение ведет к нестабильному состоянию системы в будущем; 2) с помощью рискованных решений хотят связать время и тем самым сделать зависимым будущее от настояще-

го, так как видится «горизонт деятельности», отсюда – легитимность риска («цель – средство»); 3) важнейшей характеристикой рискованных решений является их **зависимость от знаний**. Можно формулировать их на основе интуиции, но сделать **поддающимися расчету**; 4) в принятии рискованных решений имеет место субъективирование опасений, однако хотя они и появляются независимо от человеческих действий, но возникают сознательно; 5) рискованные решения являются саморефлексивными и парадигмальными¹ [1]. Всё это имеет место в образо-

¹ Бехманн Г. Современное общество как общество риска // Вопросы философии. 2007. № 1. С. 41–42.

вательной деятельности, и конкретно – в обучении.

Обзор литературы

В российском образовании проблема рисков стала актуальной в начале 90-х гг. прошлого века. Ее исследование связано с педагогическими и психологическими условиями поведения педагога в ситуациях профессионального выбора (И. Г. Абрамова), полифункциональностью образования в структуре человеческой деятельности (Л. Н. Лесохина), поиском путей профессионального саморазвития (В. А. Сластенин). Решение проблемы преодоления рисков не только в образовании, но и в сфере науки, в жизни общества требует междисциплинарности и комплексного подхода (У. Бек, Г. Бехман, Дж. Гэлбрейт, В. И. Аршинов, Т. А. Заславская, Е. Н. Князева, Н. Н. Моисеев, О. Б. Иванов, В. А. Ядов, В. Якунин и др.). Преодоление рисков связано с выбором решений, обеспечивающих устойчивое развитие системы, и нуждается в надежном методологическом и теоретическом обосновании.

Материалы и методы

При проведении исследования нами использованы оригинальные источники (философские, социологические, педагогические) и научные методы (теоретические и эмпирические): изучение литературы, ее анализ, абстрагирование и обобщение данных, включая авторские научно-теоретические и прикладные разработки; педагогический эксперимент и опытно-экспериментальная работа. Базой исследования послужила ГБОУ «Гимназия № 1504» г. Москвы.

Результаты исследования

Проблема риска нигде не стоит так остро, как в обучении, поскольку перед лицом глобальных вызовов времени оказывается школьник (ребенок 7–17 лет), для которого риск сегодня – это многократно умноженная перспектива завтрашнего дня, содержащая последствия этого риска (а время, как известно, не повернуть вспять). Вот почему следует говорить о предупреждении рисков, т. е. необходимости предвидеть их, «место» и время их возникновения и проявления. Немало необходимых знаний о возможных рисках дают психология и возрастная психология, а также новейшие научные направления, возникшие на стыке наук о человеке – нейропсихология и нейрофизиология. Современная дидактика тесно связана с философией, логикой, психологией, а теперь и с нейрофизиологией и нейропсихологией, что позволяет продвинуть учебный процесс в область снижения ситуаций риска при решении образовательных, воспитательных, развивающих задач обучения в условиях глобальных процессов, протекающих в информационном обществе как системе с большим количеством неопределенностей (временных,

пространственных), требующих интеграции ресурсов (аксиологических, когнитивных, материальных, человеческих и др.).

В обучении как социокультурной, целе- и ценностно-ориентированной, специально организованной трехсторонней и двусубъектной системе «учитель-ученик-содержание образования» риски касаются: а) условий образования, воспитания и развития ученика; б) структурирования учителем содержания образования (учебного материала), детерминирующего выбор технологий, методов и форм обучения; в) готовности учителя осуществлять профессиональную деятельность. Эти позиции взаимозависимы и требуют научного обоснования в условиях инновационного развития образования.

Что же является фактором риска в обучении, в образовательной ситуации? Какие риски допущены в реформировании современного обучения? Ответ на этот вопрос лежит в плоскости исследования того, что есть модернизация, как ее признаки отражаются в образовании и обучении? какие инновации управляют современным обучением? какова концепция обучения без рисков? Обратимся к ним на примере актуальной темы – стандартизации в образовании, затронувшей всю систему непрерывного образования.

Проблема модернизации общества и его институтов хотя и обсуждалась активно в стране на рубеже эпох (XX–XXI вв.), однако в отечественной научной литературе отсутствовало целостное ее описание (условия и причины возникновения, природа модернизации, системные признаки). Наиболее полная ее характеристика дана Дж. де Болтом [2], применительно к образованию – Н. И. Яковлевой [3]. Итак: «Согласно Эйзенштадту и Парсонсу, эволюция человеческого общества приводит к модернизации, когда в системе усиливается институциональная дифференциация до такой степени, что социальная система соответствует функциональным требованиям с ростом адаптивности к более широкому и более сложному окружению. Институциональная дифференциация – это процесс, в ходе которого социальные институты разделяются, и важные общественные функции выполняются всё более специализированными коллективами»². Сказанное однозначно характеризует ситуацию в российском образовании, когда школьная моносистема перестала удовлетворять запросы общества (ситуация риска для образовательной системы) и возникла потребность в организации видового многообразия системы и функциональной дифференциации образова-

² Болт де Дж. У. Причины и следствия неудач модернизации в России. Социологический анализ // Социс. 2006. № 1. С. 21.

тельных учреждений. «Возвратная модернизация» гимназий, лицеев, кадетских корпусов, к которым добавились центры образования и школы с углубленным изучением отдельных предметов, создали новый облик системы образования в России. Таким образом, с понятием и явлением «модернизация» следует связывать системные характеристики процесса модернизации: а) эволюционность, б) динамичность, в) адаптивность (адаптация к усложнению мира), г) инновационность, д) функциональная дифференциация структур системы как специализация ролей, е) внутренняя интеграция, ж) согласованное взаимодействие элементов системы и их сцепление, з) самоорганизация (организованное распределение ролей)³. Экстраполяция приведенных признаков модернизации на образовательную систему России как социальный институт, чрезвычайно значимый для успешного развития общества (общества знаний), достаточно убедительно показывает их адекватное отражение в современной системе образования России; модернизация образования детерминировала необходимость изменений дидактического характера на основе концептуальных подходов.

Новые условия требовали научно обоснованных концепций гимназического и лицейского образования, однако гимназии и лицеи были определены в нормативных документах РФ как образовательные учреждения повышенного уровня (налицо неопределенность характеристик), что следует признать недостаточным для модернизации школьного образования. На практике особенности гимназий и лицеев выразились в необоснованной многопредметности и учебных перегрузках учащихся; их адаптация к новым условиям опиралась преимущественно на *самоорганизацию*. Однако инновационные образовательные учреждения требовали не только активности эмпирических исследований, но и научного обоснования принципиальных отличий гимназии и лицея от общеобразовательной школы, поскольку гимназия и лицей не «вырастают» идейно из школы (но могут строиться на ее ресурсной базе) – ведь исторически гимназия ориентирована на университет («гимназия-университет-академия» – вот триада, которую русский царь Петр Первый «импортировал» в Россию из Пруссии). Поэтому были разработаны: концепция содержания гимназического образования [4], учебный план в виде модульной структуры и гимназическим модулем, модель гимназического образовательного стандарта в единстве четырех аспектов – методологического, техноло-

гического, ценностного, личностного⁴, а также концепция гимназического образования, включающая концепцию управления развитием гимназического образования [5]. Также были разработаны концепция лицейского образования [6] и научные основы интеграции в системе «лицей-вуз-производство» [7]. Эти разработки как инновационные сыграли адаптивную роль в развитии ряда гимназий и лицеев (№№ 1504, 1530, 1512, 1591; 1502, 1598 и др. – г. Москва; №№ 144, 177, 353 и др. – г. Санкт-Петербург). Были разработаны региональные образовательные программы – гимназическая, лицейская и школ с углубленным изучением отдельных предметов (Санкт-Петербург, 1997–1998 гг).

Представление содержания образования как бинарной интегративной системы, когда инвариантная структура видов деятельности, включающая познавательную, коммуникативную, ценностно-ориентировочную, трудовую, эстетическую, физическую деятельности (В. С. Леднев), насыщается культурологическим составом содержания образования – знаниями, опытом репродуктивной и творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностного отношения (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер) [8], позволило обосновать и разработать необходимые школьные документы (образовательные программы, учебные планы до уровня гимназических и лицейских); модернизировать учебные программы и содержание учебных предметов; выделить гимназический и лицейский модули учебных планов во взаимосвязи блоков: а) социально-гуманитарного, б) «человек как он есть», в) социально-коммуникативного, г) компенсирующего высокие умственные нагрузки; построить и описать модели гимназического и лицейского образовательного стандарта; создать и реализовать концепции управления развитием гимназии и/или лицея. Все эти образовательные учреждения, где произошли инновационные изменения, носившие комплексный и системный характер, успешно прошли аттестацию, были инновационными и экспериментальными площадками, выиграли немало Грантов Президента РФ и Правительства городов Москвы и Санкт-Петербурга, вырастили педагогов, защитивших кандидатские и докторские диссертации, – поскольку в педагогических коллективах был воспитан вкус и интерес к научно-исследовательской деятельности. Они и по сей день являются научной и методической опорой развития образования в округах, районах, регионе, площадками повышения квалификации учителей, руководителей ОУ, совершенствования

³ Болт де Дж. У. Причины и следствия неудач модернизации в России. Социологический анализ // Социс. 2006. № 1. С. 22.

⁴ Перминова Л. М. Содержание гимназического образования. Концепция. СПб.: ИОВ РАО, 1996. 22 с.

работы в русле модернизации образования. Гимназическое и лицейское образование – авангард и тыл образовательной системы страны, условие сохранения элитного образования, исторически является фактором устойчивости системы общего образования и сохранения университетского образования. В этом его социокультурный смысл.

Как показал научный эксперимент, уменьшению рисков учебного процесса может способствовать системная работа по индивидуализации и дифференциации в обучении на основе использования разработок в области нейрофизиологии [9; 10]. Проблема индивидуализации и дифференциации в обучении за последнюю четверть века успешно решалась, достигнув наивысшего уровня – разработки педагогических условий обучения старшеклассников по индивидуальным учебным планам (ИУП) [11]. Ее решение существенно минимизировало риски в образовательном процессе, поскольку были определены дидактические основания обучения на основе ИУП и комплекс педагогических условий обучения во взаимосвязи организационно-педагогических, дидактических и психолого-педагогических условий обучения на основе ИУП, сформулированы дидактические принципы конструирования ИУП, моделирующие индивидуальную образовательную программу ученика, и разработана педагогическая модель обучения на основе ИУП, связывающая воедино социальный, общеобразовательный и личностный аспекты обучения⁵.

Педагогический расчет, основанный на научном исследовании, требующем опоры на системно-методологическую связь **научных знаний** – философских, психолого-педагогических, и особенно – дидактических, позволяет уверенно миновать множество рисков, которые представляют угрозу согласованному управлению системой – локальной или иного масштаба, а главное – успешному развитию и обучающегося, и учителя. Научное обоснование развития обучения (образовательного процесса), предусматривающее целостность философско-педагогических оснований, обладающих теоретическим и нормативным статусом для практики обучения, позволяет прогнозировать развитие объекта (организации, процесса) в контексте форсайт-технологии, с позиций системного анализа объекта, т. е. как отношение себя-будущего к себе-настоящему, минимизируя риски.

Конструирование содержания образования на основе *интерпретации нейрофизиологи-*

*ческих ориентиров*⁶ как требований к его отбору для предъявления учебного материала учащимся в условиях обучения, опора на принцип свободного выбора учеником заданий для выполнения из имеющихся по теме, разделу, «подскажет» учителю, каков стиль работы с информацией у того или иного ученика, какое полушарие головного мозга является доминирующим в усвоении, запоминании и интерпретации информации для ее применения в дальнейшем, какой тип заданий предпочтителен для ученика в обучении. Понятно, что задания должны быть разнообразными, рассчитаны на полноценное интеллектуальное развитие ученика при реализации всех функций обучения. Здесь целесообразны различные дидактические модели как *адаптивные* в его индивидуальном образовательном маршруте (технологическая, субъектно-развивающая, субъектно-личностная, личностно-развивающая и др.). В этих условиях ученик делает «шаг навстречу» в дидактическом взаимодействии «учитель-ученик», навстречу самому себе, ибо обучение – рефлексивно-диалогический процесс, в котором ученик старается избегать рисков.

По-разному будет выглядеть изложение учителем материала, если оно ориентировано на совокупность условий-признаков о том, что: 1) ученики воспринимают зрительную (слуховую) информацию через вербализацию, 2) строят логические цепочки (суждения) последовательно, от слов к предложениям, 3) хорошо работают по планам, схемам, шаблонам, – или на другую совокупность ориентиров: 1) воспринимают информацию образно, эмоционально, 2) главное для учащихся – смысл; восприятие информации целостно, идут от образа к слову; 3) хорошо развита поисковая деятельность, легче выполняются задания на сообразительность, догадку. В первом случае учитываются нейрофизиологические особенности «левополушарников», во втором – «правополушарников». Оптимально: предъявлять материал дважды – станет понятно всем. Однако и ответы учащихся отличаются этими же особенностями – учитель должен уметь распознать разные стили изложения учеником материала. Сказанное не есть новое, отрицающее известное, но как углубление работы по индивидуализации и дифференциации в обучении и профессиональное самосовершенствование учителя.

Обсуждение и заключения

Работа по внедрению ФГОС общего образования протекала бы значительно успешнее, если бы учителя и методисты опирались на куль-

⁵ Стерлягова Е. В. Педагогические условия обучения старшеклассников на основе индивидуальных учебных планов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 26 с.

⁶ Еремеева В. Д. Проблемы дифференцированного обучения: как научить каждого: методологические функции нейропсихологии в совершенствовании педагогической практики. СПб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2002. С. 19–21.

турологическую теорию содержания образования. Доказательство подвижности элементов состава содержания образования как возможность образования нескольких модальностей (знаниевой, деятельностной, ценностной и субъектно-личностной) теоретически [12] и практически [13; 14], использование системно-деятельностного подхода в обучении позволило решить проблему внедрения ФГОС ОО без педагогических рисков, поскольку педагоги используют научно-обоснованный инструментарий по осуществлению организационной, психолого-педагогической и философско-дидактической устойчивости урока, когда посредством обучения учащимся разных возрастов открывались социальные и личностные смыслы познавательной деятельности и изучаемого содержания [12–14]. Устойчивость урока обеспечивается: а) системной взаимосвязью дидактических задач урока, б) сцеплением предметных модальностей в культурологический формат содержания (учебного материала), в) опорой на целостность психолого-педагогического цикла усвоения знаний – от их восприятия до рефлексии. Однако важнейшим условием обучения без рисков или их снижения в учебном процессе является готовность учителя создать условия для учения: 1) организационно-педагогические; 2) стимулирование мотивов познавательной активности учащихся, учитывая комплекс их индивидуальных особенностей, используя не только отдельные приемы, но и соответствующие методики; 3) умение структурировать учебный материал с учетом знания теории (теорий) содержания образования, уровней его представления, организации учебного материала в структуре урока; 4) осуществлять методологическую рефлексию в отношении своей профессиональной деятельности, – как это мыслил В. В. Краевский, – т. е. быть учителем-исследователем.

Список использованных источников

1. Бехманн Г. Современное общество как общество риска // Вопросы философии. 2007. № 1. С. 26–46.
2. Болт де Дж. У. Причины и следствия неудач модернизации в России. Социологический анализ // Социс. 2006. № 1. С. 20–31.
3. Яковлева Н. И. Социокультурные основы модернизации системы переподготовки педагогических кадров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 46 с.
4. Перминова Л. М. Содержание гимназического образования. Концепция. СПб. : ИОВ РАО, 1996. 22 с.
5. Перминова Л. М., Шарай Н. А. Концепция гимназического образования: методология, статус, управление, развитие. М. : ДОГМ, 2006. 120 с.

6. Перминова Л. М., Чудов В. Л. Лицейское образование в системе «школа-вуз» // Педагогика. 2004. № 7. С. 28–34.
7. Чудов В. Л. Система интеграции лицея, вуза и производства в интересах устойчивого развития качества образовательной подготовки. М., 2004. 192 с.
8. Перминова Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 415 с.
9. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. СПб. : Гускарора, 1998. 181 с.
10. Еремеева В. Д. Проблемы дифференцированного обучения: как научить каждого: методологические функции нейропсихологии в совершенствовании педагогической практики. СПб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2002. 108 с.
11. Стерлягова Е. В. Педагогические условия обучения старшеклассников на основе индивидуальных учебных планов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 26 с.
12. Перминова Л. М. Методологические основания предметности обучения // Инновации в образовании. 2012. № 11. С. 71–85.
13. Реализация образовательных стандартов без рисков: теория и практика использования педагогических инноваций / науч. ред. Н. А. Шарай, д.п.н., проф., Засл. учитель школы РФ. М. : ДОГМ, 2015. 172 с.
14. Перминова Л. М., Шарай Н. А., Николаева Л. Н. ФГОС общего образования: декларации и реализация // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 2. С. 128–140.

Поступила 13.11.2017;
принята к публикации 19.11.2017.

Об авторе:

Перминова Людмила Михайловна, профессор кафедры непрерывного образования Государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области Московского государственного областного университета (105005, Россия, г. Москва, ул. Радио, д. 10 А), доктор педагогических наук, профессор, lum1030@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Bekhmann G. Sovremennoe obshchestvo kak obshchestvo riska [Modern society as a society of risk]. Voprosy filosofii = Questions of philosophy. 2007; 1: 26–46. (In Russ.)
2. Bolt de Dzh. U. Prichiny i sledstviya neudach modernizacii v Rossii. Sociologicheskij analiz [The causes and consequences of the failures of modernization in Russia. Sociological analysis]. Socis. 2006; 1: 20–31. (In Russ.)

3. Yakovleva N.I. Sociokul'turnye osnovy modernizatsii sistemy perepodgotovki pedagogicheskikh kadrov: avtoref. dis...dokt. ped. nauk [Socio-cultural basics of modernization of the system of retraining of teaching staff: Author's abstract. dis ... doct. ped. sciences]. Moscow, 2007. 46 p. (In Russ.)

4. Perminova L.M. Soderzhanie gimnazicheskogo obrazovaniya. Konceptiya [The content of gymnasium education. Concept]. St. Petersburg, IOV RAO, 1996. 22 p. (In Russ.)

5. Perminova L.M., Sharaj N.A. Konceptiya gimnazicheskogo obrazovaniya: metodologiya, status, upravlenie, razvitie [The concept of gymnasium education: methodology, status, management, development]. Moscow, DOgM, 2006. 120 p. (In Russ.)

6. Perminova L.M., Chudov V.L. Licejskoe obrazovanie v sisteme «shkola-vuz» [Lyceum education in the system «school-university»]. Pedagogy. 2004; 7: 28–34. (In Russ.)

7. Chudov V.L. Sistema integratsii liceya, vuza i proizvodstva v interesah ustojchivogo razvitiya kachestva obrazovatel'noj podgotovki [The system of integration of the lyceum, university and production in the interests of sustainable development of the quality of educational training]. Moscow, 2004. 192 p. (In Russ.)

8. Perminova L.M. Teoreticheskie osnovy konstruirovaniya soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya: dis. ... dokt. ped. nauk [Theoretical bases of designing of the maintenance of school education: Dis. ... Doct. ped. Sciences]. Moscow, 1995. 415 p. (In Russ.)

9. Eremeeva V.D., Hrizman T.P. Mal'chiki i devochki – dva raznykh mira [Boys and girls are two different worlds]. St. Petersburg, Tuskarora, 1998. 181 p. (In Russ.)

10. Eremeeva V.D. Problemy differencirovannogo obucheniya: kak nauchit' kazhdogo: metodologicheskie funktsii nejropsihologii v sovershenstvovanii pedagogicheskoy praktiki [Problems of differentiated learning: how to teach everyone. Methodological functions

of neuropsychology in the improvement of pedagogical practice]. St. Petersburg, GNU «IOV RAO», 2002. 108 p. (In Russ.)

11. Sterlyagova E.V. Pedagogicheskie usloviya obucheniya starsheklassnikov na osnove individual'nykh uchebnykh planov: avtoref. dis. ... kand. ped. n. [Pedagogical conditions for teaching high school students on the basis of individual curricula: Author's abstract]. Moscow, 2016. 26 p.

12. Perminova L.M. Metodologicheskie osnovaniya predmetnosti obucheniya [Methodological grounds of the subject-matter of education]. Innovatsii v obrazovanii = Innovations in Education. 2012; 11: 71–85. (In Russ.)

13. Realizatsiya obrazovatel'nykh standartov bez riskov: teoriya i praktika ispol'zovaniya pedagogicheskikh innovatsij / nauch. red. N.A. Sharaj, d.p.n., prof., zasl. uchitel' shkoly RF [Realization of educational standards without risks: the theory and practice of using pedagogical innovations. Scient. Ed. N.A. Sharay, Ph.D., Professor, Honored. Russian school teacher]. Moscow, DOgM, 2015. 172 p. (In Russ.)

14. Perminova L.M., Sharaj N.A., Nikolaeva L.N. FGOS obshchego obrazovaniya: deklaratsii i realizatsiya [GEF General Education: Declarations and Implementation]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy. 2016; 2: 128–140. (In Russ.)

*Submitted 13.11.2017;
revised 19.11.2017.*

About the author:

Lyudmila M. Perminova, Professor, Department of Continuing Education of the State Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region of the Moscow State Regional University (10 A Radio St., Moscow, 105005, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, lum1030@yandex.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

УДК 37.016:57 (045)

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПТА «НАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА» ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

М. А. Якунчев^{1*}, Н. Г. Семенова¹

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**mprof@list.ru*

Введение: в статье представлена обобщенная характеристика концепта «научная картина мира», обозначены когнитивный и перцептивный аспекты для содержательного выражения его структуры, приоритетные категории, раскрывающие сущность концепта – методологические (подходы, принципы, объекты и методы познания) и научно-теоретические (понятия, законы, гипотезы, учения, концепции и теории). Также обращено внимание на общеобразовательное значение обозначенных категорий концеп-

та «научная картина мира» и их потенциал для профессионального совершенствования учителя современной школы.

Материалы и методы: результаты теоретического анализа совокупности различных источников, отражающих категории «концепт», «научная картина мира» и «естественнонаучная картина мира». Исследование проводилось с использованием методов теоретического уровня – анализа философской, биологической и методической литературы, обобщения и систематизации материала о научной картине мира для выражения его значимости в современном общем образовании.

Результаты исследования: сформулированные понятия «концепт», «научная картина мира», обобщенное и схематическое выражение естественнонаучной картины мира, представление характеристик ее составных частей – астрономической, физической, химической, географической и биологической картин мира в контексте общеобразовательного значения для использования учителем современной школы.

Обсуждение и заключения: статья отражает сущности таких категорий, как «концепт», «научная картина мира», «естественнонаучная картина мира» в обобщенном и систематизированном виде, открывающие новые возможности для их использования учителем в образовательной практике в направлении формирования у учащихся целостного представления о природе, человеке, технике и обществе. Научная новизна исследования заключается в обоснованном представлении научной картины мира как концепта – фундаментальной и исходной формы человеческого мышления, отражающего в совокупности методологические и научно-теоретические основы познания различных объектов окружающей действительности.

Ключевые слова: концепт «научная картина мира», характеристика категорий концепта «научная картина мира», общеобразовательный потенциал концепта «научная картина мира» для профессионального совершенствования учителя

Благодарности: выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «МГПИ») по теме «Подготовка будущего учителя к формированию основ биологической картины мира у учащихся общеобразовательной школы».

THE GENERAL POTENTIAL OF THE CONCEPT « SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD» FOR THE PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF THE TEACHER OF MODERN SCHOOL

M. A. Yakunchev^{a}, N. G. Semenova^a*

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**mprof@list.ru*

Introduction: the article presents a generalized characteristic of the concept «scientific world picture», cognitive and perceptual aspects are indicated for a meaningful expression of its structure, priority categories that reveal the essence of the concept are methodological approaches (approaches, principles, objects and methods of cognition) and scientific-theoretical (concepts, laws, hypothesis, teachings, concepts and theories). Attention is also drawn to the general educational significance of the designated categories of the concept «scientific picture of the world» and their potential for the professional development of the teacher of a modern school.

Materials and Methods: the results of a theoretical analysis of the aggregate of various sources reflecting the essence of the categories «concept» as a special form of human thinking reflecting cognitive and perceptual experiences, the «scientific picture of the world» as a complete and systematized knowledge of nature, man, technology and society, accumulated by the historical experience of people for use in different types of practices, with the separation of their characteristics of its components. The research was carried out on the basis of theoretical methods, among which the analysis of philosophical, biological and methodological literature, the generalization and systematization of the material on the concept of the «scientific picture of the world» were priority for its optimal description in modern general education.

Results: the authors form the definition of the concept, the scientific picture of the world, the generalized and schematic expression of the natural scientific picture of the world, the representation of the characteristics of its constituent parts-the astronomical, physical, chemical, geographical and biological pictures of the world in the context of general educational significance for use by the teacher in a modern school.

Discussion and Conclusions: the article reflects the essence of such categories as «concept», «scientific world view», «natural world picture» in a generalized and systematized form that opens new opportunities for their use by the teacher in educational practice in the direction of forming in students a holistic view of nature, man, technology and society. The scientific novelty of the research consists in a justified representation of the scientific picture of the world as a concept – the fundamental and the initial form of human thinking, reflecting,

in the aggregate, the methodological and scientific theoretical foundations of cognition of various objects of the surrounding reality.

Key words: general education; comprehensive school; teaching biology; the content of biological material in the argumentation stream.

Acknowledgements: was carried out within the framework of a grant to conduct research on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic: «Training the future teacher for the formation the fundamentals of the biological picture of the world among students in the general education school».

Введение

В связи с осмыслением фундаментального ядра содержания общего образования учителю важно иметь ясное представление о структуре и содержании концепта «научная картина мира». Именно он предопределяет выражение и наполнение соответствующими понятиями приоритетных элементов научного знания методологического, системообразующего и мировоззренческого характера, предназначенного для обязательного изучения. Как показывают исследования ученых, включая и наши данные [1], качество профессиональной подготовки учителя в контексте содержания научной картины мира невысокое. По-прежнему он испытывает затруднения в практике ее формирования у учащихся.

Обзор литературы

Анализ литературы нами осуществлялся по направлениям – выражению сущности категории «концепт», выяснению смысла и структуры понятия «научная картина мира», определению его общеобразовательного значения. По первому направлению были интересны труды Н. А. Гусейханова, А. А. Намир, Ю. В. Суржанской, указывающие на философское понимание категории «концепт» как формы человеческого мышления, отражающей когнитивный и перцептивный опыты [2; 3; 4]. Такое понимание использовалось для выражения собственной формулировки дефиниции «концепт». По второму направлению оказались важными работы А. М. Ахиезер и М. П. Рекало [5], Н. Н. Баранского [6], В. С. Даниловой и Н. Н. Кожевникова [7–10], Н. В. Клягина [11], К. Я. Пахомова [12], В. С. Степина и Л. Ф. Кузнецовой [13] в области философии и естественных наук, отражающие аспекты становления научной картины мира с акцентированием внимания на сущности соответствующих терминов и категорий. Однако в них не обнаружилось целостного и обобщенного выражения научной картины мира с ее приоритетными составляющими. По третьему направлению интерес представляли методические источники [14; 15; 16], связанные с выяснением общеобразовательного потенциала концепта «научная картина

мира» и его использованием в профессиональной деятельности учителя. Они оказали помощь в обобщенном формулировании положений, отражающих его значение в лучшей организации предметной подготовки учащихся.

Материалы и методы

В качестве материалов послужили аналитические данные о сущности категорий «концепт», «научная картина мира» и «естественнонаучная картина мира». Исследование проводилось на основе использования методов теоретического уровня, среди которых приоритетными были анализ литературы, обобщение и систематизация материала о концепте «научная картина мира» для его оптимального описания в общеобразовательном ключе.

Результаты исследования

Для ясного выражения научной картины мира следует обратить внимание на сущность категории «концепт». Нам представляется, что концепт – это естественная форма мышления человека, которое в процессе получения образования становится понятийным, позволяющим полноценно ориентироваться в пространстве и времени, накапливать разнообразные интеллектуальные и практические способы действия. При характеристике концепта лучше использовать определенные выразители. Таковыми являются факты и сведения, термины и понятия, законы и закономерности, методы и приемы, принципы и идеи, теории и гипотезы, выведенные на основе осмысления эмпирических данных, их теоретического обобщения. Обратим внимание на структуру концепта «научная картина мира». Для этого обратимся к историческим рассуждениям. Известно, что сначала люди задумывались об устройстве окружающего мира и выражали его в форме мифов, передаваемых в поколениях. Им на смену приходили образы, возникающие в результате наблюдений за реальными событиями. Постепенно сформировалась стихийно-эмпирическая картина мира, имевшая личностный характер и связанная с жизненным опытом конкретного человека. В период религиозного господства этот опыт смешивался со сверхесте-

ственными силами, в которые человек верил беспрекословно. Так возникла и утвердилась одноимённая составляющая картины мира. С появлением экспериментального естествознания объективная реальность стала отражаться с использованием результатов точных данных; формировалась научная альтернатива религиозной картины мира. Так возникла общая картина мира. Представления о ней появились в естествознании и философии в конце XIX века. Однако ее специальный анализ стал проводиться с 60-х годов XX века. Тем не менее до последнего времени однозначного толкования этого понятия не достигнуто. Дело в том, что само понятие «общая картина мира» несколько размыто, занимает промежуточное положение между философским и естественнонаучным отражением тенденций развития познания. На основе анализа литературы общую картину мира можно представить как особую форму целостного и систематизированного знания о природе, человеке, технике и обществе, накопленного историческим опытом людей для использования в разных видах практик [11].

Отметим, что эволюция научной картины мира видится как результат движения от классической к неклассической и постнеклассической картинам. Однако отметим, что современную научную картину мира сформировали, прежде всего, крупнейшие открытия физики, сделанные в конце XIX – начале XX века. Эти открытия касались строения вещества, его взаимосвязи с энергией. В результате анализа физических явлений и направлений их использования в разных сферах человеческого бытия люди по-

степенно вступают на путь разумного информационного управления объектами действительности. Для этого имеется необходимость в полном осознании последствий такого управления при повышении общей ответственности каждого конкретного человека и общества в целом за свои поступки. Иначе говоря, научная картина мира устанавливает связь между научным знанием и реальным миром людей, задает систему принципов освоения универсума, может влиять на формирование социокультурных и методологических норм научных исследований. На основе этой картины возникает возможность для поиска общих понятий и принципов, помогающих понимать роль частных закономерностей в общей системе научных знаний.

Научная картина мира в структуре общей конкретизируется в виде естественнонаучной, социальной, гуманитарной и технической ее составляющих. Первая из них отражает совокупность знаний о природе, ее свойствах и функционировании, вторая – совокупность знаний об обществе и явлениях, происходящих в мире людей, третья – совокупность знаний о месте человека в обществе и культуре людей, четвертая – совокупность знаний о технике, технических устройствах, технологиях. Они предназначены для различных сфер социального, экономического и культурного бытия. Для науки в целом и практической деятельности человека большое значение имеет представление о естественнонаучной составляющей научной картины мира. Она понимается как специфическая форма выражения знания о природе, ее свойствах, доказанных и обоснованных фундаментальной наукой (рис. 1).

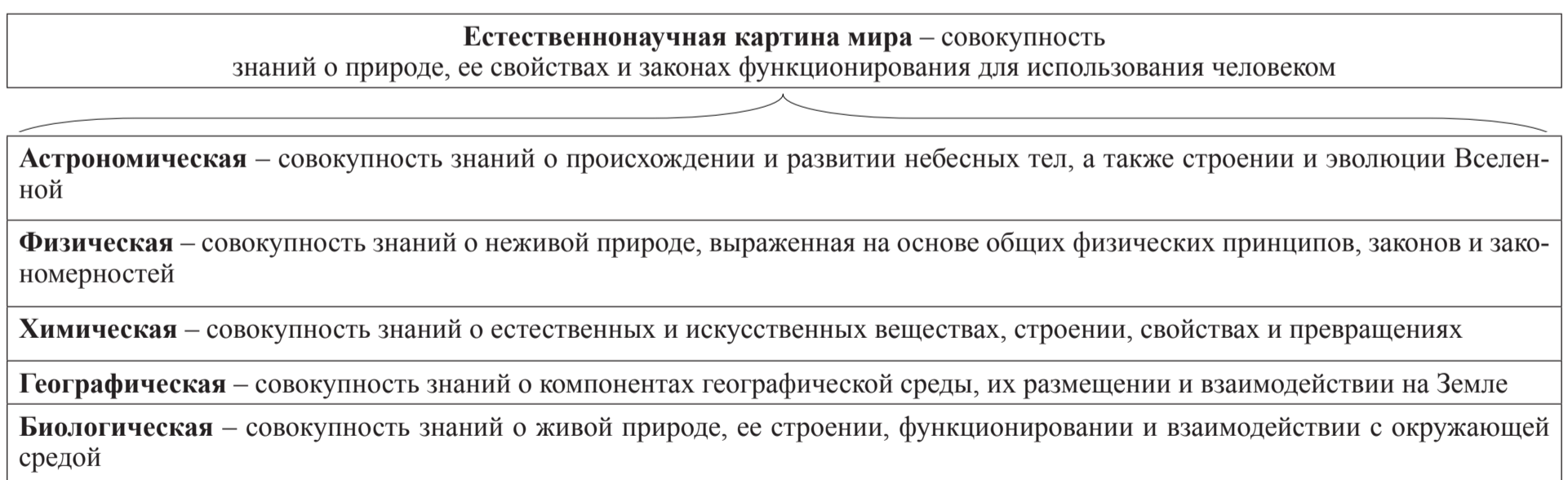


Рис. 1. Общее представление о естественнонаучной картине мира

Астрономическая картина представляется на основе получения эмпирических данных о небесных телах и Вселенной, их отражения в обобщенном виде как систематизированного конструкта. Она лучше отражается и осмысливается преимущественно в четырех совокупностях знаний о звёздах, планетарных системах, галак-

тиках и Вселенной. В первом случае особое внимание обращается на Солнечную систему с пятью подсистемами, а именно Солнцем, четырьмя планетами земной группы со спутниками и поясом астероидов за орбитой Марса, четырьмя газовыми планетами с кольцами и спутниками, поясом Койпера и облаком (облаками) Оорта.

Кроме того, в Солнечной системе присутствуют кометы, астероиды и их осколки, космические пыль и газ, межпланетная среда. Во втором случае – на гигантские звёздные системы, связанные гравитационным притяжением. В третьем случае – на Вселенную как существующий материальный мир, бесконечно разнообразный по формам, которые принимает материя в процессе своего развития. Материю лучше определять как любой вид массы-энергии, движущейся с досветовой скоростью, а излучение – как любой вид массы-энергии, движущейся со световой скоростью.

Физическая картина мира выражается в нескольких элементах – механическом, термодинамическом, электромагнитном и квантово-полевым. Ядром механической картины мира выступает механика И. Ньютона – классическая механика. Важнейшими принципами этой картины являются относительность, дальное действие, причинность, а базовыми понятиями – материя, пространство, время, движение, взаимодействие. Смысл термодинамической картины заключается в законе сохранения энергии. С опорой на него и использованием результатов современных исследований эта картина раскрывается через специфический принцип, а именно: существует определенная величина, называемая энергией, которая не меняется ни при каких превращениях, происходящих в природе. Базовыми понятиями являются энергия, движение, неравновесная и равновесная термодинамика. Ядром электромагнитной картины мира служит теория электромагнитного поля, а базовыми понятиями – относительность, близкое действие, эквивалентность инертной и гравитационной масс. Суть квантово-полевой картины отражается в материально-волновых представлениях и выражается с помощью таких понятий, как частица (корпускула), волна (механическая, звуковая, электромагнитная), поле (электрическое, магнитное, гравитационное).

Химическая картина мира базируется на основе четырех концептуальных системах химического знания – учения о составе вещества, учения о структурной химии, учения о химических процессах, учения об эволюционной химии. В первом случае приоритетными являются знания о строении материального мира со стороны его химического содержания, во втором – знания о строении химических веществ и химических связях, в третьем – знания о различных процессах химического движения, включая катализ и реакционную способность веществ, в четвертом – знания о развитии материального мира в пространстве и во времени при изменении существующих и возникновении новых химических структур в их эволюции.

Географическая картина мира отражает представления человека о пространственной природе Земли и обществе. В этой картине заложены, с одной стороны, двойственность, с другой – многоаспектность объектов познания. Поэтому исторически сложились две линии ее понимания: физико-географическая и социально-географическая. Долгое время их объединяли страноведение и хорология, создавшие образ географии, отражающий уникальные явления и свойства отдельных пространств-территорий с помощью методов районирования и картирования. В связи с этим Н. Н. Баранский утверждал, что «географическое мышление – это мышление, во-первых, привязанное к территории, кладущее все суждения на карту, и, во-вторых, связанное, комплексное, не замыкающееся в рамках одного элемента или отрасли»¹. Следовательно, он указал на два важных его важных признака – территориальность и комплексность, к которым несколько позже добавились еще конкретность и глобальность, некоторые географические законы, сформулированные на основе непротиворечивой теории, ставшими базой для географической картины мира. Важной в осмыслении ее состава и структуры является работа В. П. Максаковского, в которой автором предложена структура теоретического знания: понятие – гипотеза – концепция – теория – учение. Приоритетными категориями являются географический объект, пространство, время, процесс, взаимодействие, развитие, система, элемент; гипотезами – единства геосфер, образования Земли; концепциями – геотехнических систем, мониторинга окружающей среды, географической экспертизы, проблемного страноведения, поляризованного ландшафта; теориями – регионального развития, географических оценок, географии риска; учениями – о географической среде, о геосистемах, о геоэкологии² [17].

Биологическая картина мира представляется в совокупности знаний об объектах живой природы, их строении, функционировании и взаимодействии с окружающей средой. Для их получения используются подходы, принципы, объекты и методы познания. В качестве подходов выступают философские (синергетический, системный) и научные (эволюционно-исторический, редуccionный, причинный); принципов – объективность, причинность, системность и историзм; объектов – таксономические, бионтологические, эйдологические и синэкологические; методов – эмпирические (эксперименталь-

¹ Баранский Н. Н. Экономическая география: экономическая картография. М. : Мысль, 1956. С. 143.

² Максаковский В. П. Географическая культура : учебное пособие для студентов вузов. М. : Владос, 1998. С. 54.

ные), теоретические и математические. В совокупности они дали возможность определить приоритетные выразители биологической картины мира: понятие – закон – гипотеза – учение – концепция – теория. В качестве понятий выступают жизнь, живое вещество, многообразие живого, метаболизм, гомеостаз, генетическая информация, эволюция, экология; законов – биогенетический, единообразия гибридов первого поколения, расщепления признаков, независимого наследования признаков, соотношения между частотами генов и генотипов в популяции со свободным скрещиванием, гомологических рядов наследственной изменчивости, зародышевого сходства; гипотез – происхождения жизни на Земле; учений – о биосфере, о гомеостазе организма, о популяции; концепций – экологической системы; биогеоценоза, ноосферы; теорий – клеточной, уровневой организации живой природы, хромосомной теории наследственности, синтетической теории эволюции.

Обсуждение и заключение

На основе вышесказанного можно утверждать, что концепт «научная картина мира» представляется как особая форма обобщенно-теоретического знания, отражающая структурные характеристики и закономерности функционирования природы, общества и техники. Это знание складывается из когнитивного (средства и категории познания) и перцептивного (наглядные образы познания) компонентов, которые в совокупности имеют большой образовательный потенциал. Его приоритетными элементами, по нашему мнению, являются систематизирующий, информативный, объяснительный, прогностический и мировоззренческий.

Систематизирующий элемент позволяет представить окружающий мир как сложную структуру, состоящую из подсистем (объектов) определенной соподчиненности, при рассмотрении каждого из которых выделяются части и их свойства, придающие в целом ему новые признаки. Также он обеспечивает организацию и упорядочение научных данных в определенный конструкт, выразителями которой являются термины и понятия, законы и закономерности, гипотезы и теории. Любой школьный предмет отражает названные категории.

Информативный элемент дает возможность организовать работу по научному описанию любого объекта материального мира с обнаружением и характеристикой связей внутри них, между ними, а также причин и условий изменения объектов, а в их составе предметов и явлений.

Объяснительный элемент ориентирует на раскрытие сущности объекта в процессе постижения законов и закономерностей, которым он подчиняется. Учитывая сущность концепта «на-

учная картина мира» для общего образования, большое значение имеет использование причинного, системно-структурного, вероятностного, функционального и исторического объяснений.

Прогностический элемент способствует предвидению последствий изменения объектов окружающего мира с учетом различных последствий, возникающих в силу биогенных, абиогенных и антропогенных воздействий. Особенно это касается глобальных явлений, угрожающих существованию человечества. При помощи научных моделей в структуре научной картины мира вполне можно показывать опасные тенденции развития общества и формулировать научно-обоснованные рекомендации по их преодолению.

Мировоззренческий элемент дает возможность формировать общий и целостный взгляд на окружающий мир, определять место и роль человека в нем, строить свою деятельность в интересах отдельных людей и человечества в целом. Этот элемент способствует и определению основных жизненных позиций, установок человека, его убеждений, идеалов, принципов познания объектов, их использования в разных сферах жизнедеятельности.

Современный практикующий учитель, и особенно студент педвуза, учитывая высокий общеобразовательный потенциал обозначенных элементов концепта «научная картина мира», должны иметь ясные представления о его сущности, категориальном аппарате, соотношениях понятий в нем. Особенно это касается разграничения понятий методологического и научно-теоретического смыслов. Именно они имеют большое значение для конкретизации элементов, а их адекватное и грамотное использование в образовательном процессе поможет достигнуть нового качества подготовки учащихся.

Список использованных источников

1. Семенова Н. Г. Исследование состояния подготовки учителя для представления методической модели формирования основ биологической картины мира у учащихся общеобразовательной школы // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 3 (25). С. 123–128.
2. Гусейханов М. К., Раджабов О. Р. Современная естественнонаучная картина мира // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. С. 118.
3. Намир А. А. Естественнонаучные картины мира: мир глазами ученых-естественников. М. : LAP LAMBERT Palmarium Academic Publishing, 2010. 500 с.
4. Суржанская Ю. В. Концепт как философское понятие // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 2 (14). С. 70–78.

5. Ахиезер А. М., Рекало М. П. Современная физическая картина мира. М. : Мир, 1980. 210 с.
6. Баранский Н. Н. Экономическая география: экономическая картография. М. : Мысль, 1956. 143 с.
7. Данилова В. С. Основания астрономической картины мира // Вестник Ярославского государственного университета. 2008. Т. 5. № 4. С. 95–100.
8. Данилова В. С., Кожевников Н. Н. Основания биологической картины мира // Вестник Ярославского государственного университета. 2009. Т. 6. № 1. С. 111–116.
9. Данилова В. С., Кожевников Н. Н. Основания географической картины мира // Вестник Ярославского государственного университета. 2008. Т. 5. № 1. С. 68–72.
10. Данилова В. С., Кожевников Н. Н. Химическая картина мира и ее положения в системе фундаментальных дисциплинарных онтологий // Вестник Ярославского государственного университета. 2009. Т. 6. № 2. С. 106–111.
11. Клягин Н. В. Современная научная картина мира. М. : Логос, 2012. 185 с.
12. Пахомов К. Я. Становление физической картины мира. М. : Знание, 1985. 281 с.
13. Степин В. С., Кузнецова Л. Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М. : Изд-во ИФ РАН, 1994. 274 с.
14. Комиссаров Б. Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. М. : Просвещение, 1991. 160 с.
15. Рахматуллин Р. Ю. Наглядные образы научной картины мира: природа и гносеологические функции : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01. Свердловск, 1986.
16. Якунчев М. А., Семенова Н. Г. Научные размышления о биологической картине мира // Биология в школе. 2016. № 7. С. 33–41.
17. Максаковский В. П. Географическая культура : учебное пособие для студентов вузов. М. : Владос, 1998. 416 с.

*Поступила 20.10.2017;
принята к публикации 30.10.2017.*

Об авторах:

Якунчев Михаил Александрович, профессор кафедры биологии, географии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>, mprof@list.ru

Семенова Наталья Геннадьевна, старший преподаватель кафедры биологии, географии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая,

д. 11 А), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2775-5270>, natashasemenovak@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Якунчев Михаил Александрович – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Семенова Наталья Геннадьевна – сбор литературных данных и доказательств, их формализованный анализ и курирование, подготовка первоначального варианта текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Semenova N.G. Issledovanie sostojanija podgotovki uchitelja dlja predstavlenija metodicheskoj modeli formirovanija osnov biologicheskoj kartiny mira u uchashhihsja obshheobrazovatel'noj shkoly [The study of the state of teacher training for the presentation of the methodological model of the formation of the foundations of the biological picture of the world in students of the general education school]. Nauka o cheloveke: humanitarnye issledovanija = Human Science: Humanitarian Studies. 2016; 3 (25): 123–128.
2. Gusejhanov M.K., Radzhabov O.R. Sovremennaja estestvennonauchnaja kartina mira [The modern scientific picture of the world]. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija = Modern problems of science and education. 2012; 1: 118.
3. Namir A.A. Estestvennonauchnye kartiny mira: mir glazami uchenyh-estestvennikov [Natural science pictures of the world: the world through the eyes of natural scientists]. Moscow, 2010. 500 p.
4. Surzhanskaja Ju. V. Koncept kak filosofskoe ponjatie [Concept as a philosophical concept]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University. 2011; 2 (14): 70–78.
5. Ahiezer A.M., Rekal M.P. Sovremennaja fizicheskaja kartina mira [The modern physical picture of the world]. Moscow, 1980. 210 p.
6. Baranskij N.N. Jekonomicheskaja geografija: jekonomicheskaja kartografija [Economic geography: economic cartography]. Moscow, 1956. 143 p.
7. Danilova V.S. Osnovaniya astronomicheskoi kartiny mira [Foundations of the astronomical picture of the world]. Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Yaroslavl State University. 2008; 5, 4: 95–100.
8. Danilova V. S., Kozhevnikov N. N. Osnovaniya biologicheskoi kartiny mira [Foundations of the biological picture of the world]. Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Yaroslavl State University. 2009; 6, 1: 111–116.
9. Danilova V.S., Kozhevnikov N.N. Osnovaniya geograficheskoi kartiny mira [Foundations of the geo-

graphical picture of the world]. Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Yaroslavl State University. 2008; 5, 1: 68–72.

10. Danilova V.S., Kozhevnikov N.N. Himicheskaja kartina mira i ee polozhenija v sisteme fundamental'nyh disciplinarnyh ontologij [The chemical picture of the world and its position in the system of fundamental disciplinary ontologies]. Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Yaroslavl State University. 2009; 6, 2: 106–111.

11. Kljagin N.V. Sovremennaja nauchnaja kartina mira [The modern scientific picture of the world]. Moscow, 2012. 185 p.

12. Pahomov K.Ja. Stanovlenie fizicheskoj kartiny mira [The formation of the physical picture of the world]. Moscow, 1985. 281 p.

13. Stepin V.S., Kuznecova L.F. Nauchnaja kartina mira v kul'ture tehno-gennoj civilizacii [The scientific picture of the world in the culture of anthropogenic civilization]. Moscow, 1994. 274 p.

14. Komissarov B.D. Metodologicheskie problemy shkol'nogo biologicheskogo obrazovaniya [Methodological problems of school biological education]. Moscow, 1991. 160 p.

15. Rahmatullin R.Ju. Nagljadnye obrazy nauchnoj kartiny mira: priroda i gnoseologicheskij funkcii [Visual images of the scientific picture of the world: nature and epistemological functions]. Sverdlovsk, 1986. 20 p.

16. Jakunchev M.A., Semenova N.G. Nauchnye razmyshlenija o biologicheskoi kartine mira [Scientific

reflections on the biological picture of the world]. Biologija v shkole = Biology at school. 2016; 7: 33–41.

17. Maksakovskij V.P. Geograficheskaja kul'tura: uchebnoe posobie dlja studentov vuzov [Geographic culture: a textbook for university students]. Moscow, 1998. 416 p.

*Submitted 20.10.2017;
revised 30.10.2017.*

About the authors:

Mikhail A. Yakunchev, professor, Department of biology, geography and teaching methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>, mprof@list.ru

Nataly G. Semenova, Senior Lecturer, Department of biology, geography and teaching methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2775-5270>, natashasemenovak@mail.ru

Contribution of the authors:

Mikhail A. Yakunchev – developed a conceptual framework, determined a plan and methods, analysed and revised draft of the paper.

Nataly G. Semenova – collected literary data, monitored the data, wrote the first draft of the article.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 37.016:811.11(045)

FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF SCHOOLCHILDREN THROUGH THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

T. V. Adamchuk^{a}, A. A. Vetoshkin^a, V. M. Pronkina^a*

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**tadamchuk@mail.ru*

Introduction: the role and the place of foreign (English) language in the system of education in general and all over the world in particular. The aim of the research is to demonstrate perspectives of foreign language teaching of schoolchildren through the system of supplementary education in high school. Supplementary education is analyzed as a part of continuous modern education of schoolchildren, and method of projects is one of the main realization principles of this educational program.

Materials and Methods: methods of analysis of normative documents, scientific and methodological literature and pedagogical teachers' experience of M. E. Evseyev Mordovian State Pedagogical Institute in the system of supplementary education were used.

Results: there is a great variety of the techniques, methods of teaching in different programs focused on the individual development of the student's personality. Foreign language teaching of pupils in conditions of supplementary education is aimed at the formation of both linguistic skills and a communicative foreign competence – the student's ability to carry out interpersonal and intercultural communication with foreign speakers. The problem of the English language teaching is based on the formation of a creative personality, prepared for productive foreign-language activity through the system of continuing linguistic education of schoolchildren. The experience of M. E. Evseyev Mordovian State Pedagogical Institute where the modular program "English as Art" was started seems to be rather effective. It was developed on a multilevel thematic

principle within the supplementary general educational program course “Academy of Success”. The program is unique and has a practice-oriented focus on natural foreign-language communication through various methods of teaching. Thus, the project method makes pupils to think creatively, to plan their activity independently, to predict possible solutions of problems, to work with foreign language material in different ways.

Discussion and Conclusions: the results of the problem’s analysis allow us to do the conclusion about the urgent need of contemporary society to speak a foreign language. The system of supplementary linguistic education as extra class activity stimulates the integral formation of a student’s personality, his self-development. An obligatory condition is a clear and coordinated work of school teachers and teachers of higher education. The most productive and effective method of teaching here is the method of the project.

Key words: supplementary education, continuous education, foreign language teaching, modular system, multilevel thematic principle, communicative foreign competence, the method of project.

Acknowledgements: the research was realized within the grant for conducting scientific researches on main applications of scientific activity of the partner universities in the network interaction field (I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and M. E. Evseyev Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme “Scientific-Methodical support of supplementary education of schoolchildren in linguistics, foreign language and translation”.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Адамчук^{1}, А. А. Ветошкин¹, В. М. Пронькина¹*

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**tadamchuk@mail.ru*

Введение: в статье анализируется роль и место иностранного (английского) языка в системе образования вообще и современном мире в частности. Цель исследования – показать перспективность обучения иностранному языку школьников на базе педагогического вуза через систему дополнительного образования, которая рассматривается как составляющая непрерывного образования учащихся, а метод проекта – как основа реализации образовательной программы.

Материалы и методы: для изучения проблемы были использованы методы анализа нормативных документов, научно-методической литературы, результатов педагогической деятельности преподавателей иностранного языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» и учащихся в системе дополнительного образования.

Результаты исследования: существует большое разнообразие применяемых методик, методов, средств обучения в рамках дополнительных программ, ориентированных на индивидуальное развитие личности учащегося. Обучение иностранному языку школьников в условиях дополнительного образования направлено на формирование лингвистических навыков и иноязычной коммуникативной компетенции – способности ученика осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Проблема обучения английскому языку строится на формировании творческой личности, подготовленной к продуктивной иноязычной деятельности через систему не-прерывного лингвистического образования школьников. Достаточно эффективным является опыт ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», где запущена модульная программа «Английский как искусство», разработанная по разноуровневому тематическому принципу в рамках дополнительной общеобразовательной программы научно-образовательной смены «Академия успеха». Программа уникальна и имеет практико-ориентированную направленность с выходом в естественную иноязычную коммуникативную среду посредством различных методов и методик обучения. Проектная методика, например, приучает школьника творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, инвариантно работать с иноязычным материалом.

Обсуждение и заключения: результаты анализа проблемы позволяют сделать выводы о насущной потребности современного общества владеть иностранным языком. Развитию иноязычных коммуникативных умений школьников способствует система дополнительного лингвистического образования – внеурочного процесса, направленного на целостное становление личности школьника, его саморазвитие. Обязательное условие – четкая и слаженная работа школьных учителей и педагогов высшей школы. Наиболее продуктивным и эффективным методом обучения выделен метод проекта.

Ключевые слова: дополнительное образование, непрерывное образование, обучение иностранному языку, модульная система, разноуровневый тематический принцип, иноязычная коммуникативная компетенция, проектная методика.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Научно-методическое сопровождение дополнительного образования школьников в области лингвистики, иностранного языка и перевода».

Introduction

Learning a foreign language is an important moment in the life of a modern person, who is supposed, should not only speak it, but improve it permanently. Knowledge of a foreign language is necessary today, because it gives people new opportunities and enriches their inner world, “develops their worldview, allows people to improve logical thinking, the ability to express their thoughts briefly and clearly”¹ [1].

According to the new educational standards, a foreign language will be included in the list of compulsory subjects when passing the Unified National Exam, which also stimulates children to learn a foreign language. Experience shows that the most productive solution to the problem of teaching the English language is seen in the consolidation of two sites in the system of supplementary education – school and university – with a clear and coherent cooperation of all parts of the pedagogical system leading to the full realization of the potential for a personality formation, included in a foreign language. Teachers should know and understand the problems of each other – those who are professionally engaged in supplementary education of children university teachers and those who are involved in subject teaching at school. Supplementary education is an important component of the educational activity of higher education as an indicator of qualitatively accessible education with an innovative approach to the process and taking into account regional needs [2].

Literature Review

The basis of the analyzed problematic works is the formation of foreign language communication pupils’ skills. Russian experience of models creating for teaching foreign languages, the principles of continuous foreign-language education forming is presented in the work by Voytovich I. K. [1]. The analysis of foreign experience in foreign language teaching, the process of higher education integrating on the basis of effective language communication are rendered in the papers of Vetoshkin A. A. [3], Seryakova S. B. [7]. Supplementary education is

considered from different ways: regional features of teaching in general (Bashirova Z. G. [2]), teaching of linguistically gifted children, in particular (Rumyantseva M. V. [5]), as well as getting of an individual way of a pupils’ development (Khasanova R. F. [6]), their scenic activity (Kopylova Yu. V., Bezborodova S. A. [8]). Thus the works review proves the importance of the problem presented in the article.

Materials and Methods

To study the problem in the course of writing the work, methods of generalization, analysis of normative documents, scientific and methodological literature, pedagogical experience of foreign language teachers and pupils of Mordovian State Pedagogical Institute in supplementary education system.

Results

The analysis of the experience of teaching, methodological practical experience, systems of teaching foreign language for pupils on the university basis in the framework of supplementary linguistic education speaks about the diversity of methods, training resources, programs aimed at individual development of a student’s personality and disclosure of his creative potential. “The flexibility and variability of a foreign language”² [3] should be taken into consideration to direct this process not only to form linguistic skills, but also to form a foreign-language communicative competence, to communicativate the linguistic students’ skills, for example, teaching children not a structural but communicative grammar with an emphasis on the rhythm and expressiveness of English speech [4].

Acquiring knowledge and ability to speak a foreign language, a pupil must be ready to communicate with the native speakers on interpersonal and intercultural levels. Training in the system of supplementary education is quite effective, as it expands the ability of foreign language communication and interests of schoolchildren, develops their cognitive interests. In this context, the problem of a foreign language teaching is presented

¹ *Войтович И. К.* Иностранные языки в контексте непрерывного образования : монография. Ижевск : Удмуртский университет. 2012. С. 5–6.

² *Vetoshkin A. A.* English as a means of integration into the international education space // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 4 (24). С. 100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25075451> (accessed 12.09.2017).

through the formation of a creative personality, capable of realizing productive foreign-language activity. Theoretically, students on leaving school are supposed to use the acquired foreign language knowledge. But according to the results of analysis the level of handling competence of school leavers in a foreign language leaves much to be desired [5]. Supplementary education helps to fill this gap.

The process of a foreign language teaching in its traditional form, as a rule, is aimed at children of an average level of development, denying a gifted child the opportunity to realize his innate inborn abilities in a full way. Teachers of educational institutions “face the challenge of creating optimal conditions to show-down the child’s opportunities to the fullest degree”³ [6].

Experts consider this approach as a part of continuous (foreign-language) education and upbringing of schoolchildren, one of the main priorities of which is the formation of a free-thinking and harmoniously developed personality of a child through the developmental, enriching and educational role of a foreign language.

Modern researchers [7] are studying programs of modernization of pedagogical education, focused on the searching of new ways of interaction between pedagogical science and educational practice. Sufficiently productive, in our opinion, is the experience of the foreign language teachers of M. E. Evseyev Mordovian State Pedagogical Institute. One of the proposed models, in particular, is the modular program “English as Art” as a part of the supplementary scientific and educational program “Academy of Success”. Analysis of the implementation of the program confirms that the main thing in the activity of the course is initiative, creative work, high professionalism of the team, reliance on innovations and new technologies in the educational process.

The process of implementing the supplementary linguistic education of schoolchildren is a single modular, multilevel thematic system in Mordovian State Pedagogical Institute. The program is aimed at improving the knowledge of the English language for pupils of the 7th–10th forms of the secondary school through their class activity and extracurricular activity. Unlike the school program, the material of linguistic, extra-linguistic and linguistic-cultural nature here is presented with correlation to a natural foreign-language communication through various methods of teaching, in particular, the project methodology.

³ Хасанова Р. Ф. О некоторых аспектах проектирования индивидуального маршрута развития личности ребенка и его непрерывного психолого-педагогического сопровождения // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 2 (30). С. 85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29801037> (дата обращения: 11.09.2017).

The project method intended to use a great variety of problematic, searching methods of work with schoolchildren is based on thematic authentic material. The last aspect, is known, is touched upon in the school superficially due to compulsory program material overload. At the same time, precisely foreign language authenticity (texts, video, audio materials) coming schoolchildren closer for the reality of the modern foreign-speaking world, arouses their keen interest. A great variety of techniques for interactive learning with foreign language material (*role-playing game, virtual tour*) contributes to such kind of pupils’ activity.

Thus, supplementary education has an impact on the quality of knowledge on the subject, which the student is studying in the form of extra classes’ activity with the aim of increasing the level of his intellectual development⁴ [8]. “Foreign language” as an active learning subject through the educational process creates a solid bases for the formation of a modern spiritually-moral intelligent person.

Discussion and Conclusions

The analysis of teaching methods in general and the experience of foreign language teachers of the Mordovian State Pedagogical Institute in particular through the supplementary education system lead us to the following conclusions:

1. Practical using of a foreign language today becomes the need of an educated society; social context creates favorable conditions for learning foreign languages.
2. The development of foreign communication skills of pupils is effectively realized through the system of supplementary linguistic education – the extra classes’ activity aimed at a child’s self-development, the personality formation.
3. Supplementary education contributes to the full implementation of the potential built in the system through coordinated work of the whole pedagogical system: school teachers and teachers of higher school.
4. The most productive and effective method of a foreign language teaching through the system of supplementary education is the method of a project.

References

1. Voytovich I.K. Inostrannije yazyki v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya: monografia [Foreign languages in the context of continuing education: a monograph]. Izhevsk, Udmurtskiy universitet = Udmurt University. 2012. 164 p. (In Russ.)
2. Bashirova Z.G. Dopolnitelnoje professionalnoje obrazovaniye: regionalnyi aspect. [Additional vo-

⁴ Копылова Ю. В., Безбородова С. А. Особенности обучения английскому языку в условиях дополнительного образования // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. 1А. С. 175. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29418003> (дата обращения: 13.08.2017).

cational education: regional aspect]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2016; Vol. 2; 2: 1–4. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25899577> (accessed 10.09.2017). (In Russ.)

3. Vetoshkin A.A. English as a means of integration into the international education space. *Gumanitarnije nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2015; 4 (24): 100–103. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25075451> (accessed 12.09.2017).

4. Adamchuk T.V. Specificity of Rhythm of the English Prose. *Gumanitarnije nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2017; 2 (30): 138–140. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29801058> (accessed 14.09.2017).

5. Rumyantseva M.V. Obuchenije lingvisticheski odaryonnyh shkolnikov inostrannomu yazyku v usloviyah dopolnitelnogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk [Training of linguistically gifted students in a foreign language in conditions of supplementary education: PhD dissertation]. St. Petersburg, 2006. 188 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16088523> (accessed 10.09.2017) (In Russ.).

6. Khasanova R.F. O nekotoryh aspektah proektirovaniya individualnogo marshruta razvitija lichnosti rebenka i ejgo nepreryvnogo psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija [Some aspects of an individual way design of a child's personality development, and his continuous psychological and pedagogical support]. *Gumanitarnije nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2017; 2 (30): 85–88. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29801037> (accessed 11.09.2017). (In Russ.)

7. Seryakova S.B. Dopolnitelnoye proffessionalnoye obrazovaniye v Rossii i stranah Zapadnoj Evropy: sopostavitelnyy analiz [Supplementary professional education in Russia and in the West countries: comparative analysis]. Moscow, Prometey = Prometheus. 2016. 164 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29348102> (accessed 20.08.2017). (In Russ.)

8. Kopylova Yu.V., Bezborodova S.A. Osobennosti obuchenija anglijskomu jazyku v usloviyah dopolnitelnogo obrazovaniya [Features of teaching English in conditions of supplementary education] *Pedagogicheskiy Zhurnal = Pedagogical Journal*. 2017. Vol. 7; 1A: 174–183. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29418003> (accessed 13.08.2017). (In Russ.)

*Submitted 12.09.2017;
revised 07.10.2017.*

About the authors:

Tatyana V. Adamchuk, Docent, Foreign language department, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), tadamchuk@mail.ru

Andrey A. Vetoshkin, Head of department of linguistics and translation, Foreign Language Department, Mordovian State Pedagogical Institute

(11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Docent, Ph.D. (Philology), avetoshkin@mail.ru

Valentina M. Pronkina, Docent, Foreign Language Department, Mordovian State Pedagogical Institute, (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), vm_pronkina@list.ru

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

Список использованных источников

1. *Войтович И. К.* Иностранные языки в контексте непрерывного образования : монография. Ижевск : Удмуртский университет. 2012. 164 с.

2. *Баширова З. Г.* Дополнительное профессиональное образование: региональный аспект // *Казанский педагогический журнал*. 2016. Т. 2. № 2. С. 1–4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25899577> (дата обращения: 10.09.2017).

3. *Vetoshkin A. A.* English as a means of integration into the international education space // *Гуманитарные науки и образование*. 2015. № 4 (24). С. 101–102. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25075451> (дата обращения: 12.09.2017).

4. *Adamchuk T. V.* Specificity of Rhythm of the English Prose // *Гуманитарные науки и образование*. 2017. № 2 (30). Р. 138–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29801058> (дата обращения: 14.09.2017).

5. *Румянцева М. В.* Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 188 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16088523> (дата обращения: 10.09.2017).

6. *Хасанова Р. Ф.* О некоторых аспектах проектирования индивидуального маршрута развития личности ребенка и его непрерывного психолого-педагогического сопровождения // *Гуманитарные науки и образование*. 2017. № 2 (30). С. 85–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29801037> (дата обращения: 11.09.2017).

7. *Серякова С. Б.* Дополнительное профессиональное образование в России и странах западной Европы: сопоставительный анализ. М. : Прометей. 2016. 240 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29348102> (дата обращения: 20.08.2017).

8. *Копылова Ю. В., Безбородова С. А.* Особенности обучения английскому языку в условиях дополнительного образования // *Педагогический журнал*. 2017. Т. 7. № 1 А. С. 174–183. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29418003> (дата обращения: 13.08.2017).

*Поступила 12.09.2017;
принята к публикации 07.10.2017.*

Об авторах:

Адамчук Татьяна Валерьевна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, tadamchuk@mail.ru

Ветошкин Андрей Александрович, заведующий кафедрой лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, avetoshkin@mai.ru

Пронькина Валентина Михайловна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, vm_pronkina@list.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

УДК 378-057.8(045)

FACTORS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL EDUCATION

L. E. Babushkina^{1}, N. I. Eremkina¹, O. V. Kiryakova¹*

¹Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**lb_77@list.ru*

Introduction: the article presents a theoretical analysis of literature on the problem of forming the professional competence of students in pedagogical education. The aim of the research is to identify the factors of the effective formation of the professional competence of pedagogical education students.

Materials and Methods: the combination of the theoretical and methodological level of the research with the solution of applied problems determined the choice of a set of research methods, including theoretical and empirical methods: the analysis of theoretical sources, the analysis and generalization of the work experience of pedagogical higher institutions in training future specialists, the analysis of state educational standards for higher education, the results of students' and lecturers' educational activities.

Results: as a result of the experimental research, factors of the professional competence formation of pedagogical education students were revealed. The generalization of the obtained results indicates that the identified factors positively influence the professional competence formation of pedagogical education students.

Discussion and Conclusions: the problem of the professional competence formation of pedagogical education students is relevant and meaningful. The professional competence formation is an integral system that provides spiritual, intellectual, strong-willed development of the student's personality. The implementation of the proposed factors will make it possible to change the motivational attitude to the educational and future professional activities, to increase the level of professional competence of pedagogical education students; to direct on development of creative individual abilities of students, satisfaction of their needs in moral, physical and intellectual perfection, on the organization of their free time; to ensure their adaptation to life in society.

Key words: professional competence, formation of professional competence, factor, cognitive component, training tasks, information and educational environment, information and communication technologies, project method.

Acknowledgements: the research was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partners in networking (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic of "Training task in the cognitive component formation of the professional competence of pedagogical education bachelors".

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Л. Е. Бабушкина^{1}, Н. И. Еремкина¹, О. В. Кирьякова¹*

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**lb_77@list.ru*

Введение: целью исследования является выявление факторов эффективного формирования профессиональной компетенции студентов педагогического вуза.

Материалы и методы: сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор совокупности методов исследования, включающей теоретические и эмпирические методы: анализ теоретических источников, анализ и обобщение опыта работы педвузов по подготовке будущего специалиста, анализ государственных образовательных стандартов ВО, результатов учебной деятельности студентов и преподавателей.

Результаты исследования: в результате экспериментального исследования выявлены факторы, положительно влияющие на формирование профессиональной компетенции студентов педагогического вуза.

Обсуждение и заключения: проблема формирования профессиональной компетенции студентов педагогического вуза является актуальной и значимой. Формирование профессиональной компетентности представляет собой целостную систему, обеспечивающую духовное, интеллектуальное, волевое развитие личности студента. Реализация предложенных факторов позволит изменить мотивационное отношение к учебной и будущей профессиональной деятельности, повысить уровень сформированности профессиональной компетентности студентов педагогического вуза; направить на развитие творческих индивидуальных способностей студентов, удовлетворение их потребностей в нравственном, физическом и интеллектуальном совершенствовании, на организацию их свободного времени; обеспечить их адаптацию к жизни в обществе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, формирование профессиональной компетентности, фактор, когнитивный компонент, учебные задания, информационно-образовательная среда, информационно-коммуникативные технологии, метод проектов.

Благодарности: работа подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Учебное задание в формировании когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования».

Introduction

The urgency of the research problem is determined by the nature of the socioeconomic transformations in Russia and the innovative process that are causing in the higher education system. At present, one of the tasks of the higher pedagogical school is the training a competent, flexible, competitive specialist to work in a dynamic school who is able to solve professional problems independently and creatively. According to the requirements of the State Educational Standard a pedagogical education graduate should be able: to conduct professional activities in the conditions of the development of science and changing social practices to reassess the accumulated experience, to analyze their capabilities; to be able to acquire new knowledge using modern information-educational technologies; to set a goal and formulate tasks related to the implementation of professional functions; he should be ready for cooperation in work with colleagues; methodically and psychologically ready to change the type and nature of their professional activities, to work on interdisciplinary projects; to know the basics of pedagogical activity¹ [1]. The foregoing allows us to conclude that the problem of

forming the professional competence of pedagogical education students is one of the key in pedagogy.

Literature Review

Since the formation of the professional competence is an important part in the educational process of a pedagogical institution, the problem of the formation of this competence is the key to research in the field of education (S. N. Gorsheina, N. A. Marinkina [2], O. E. Tukaeva [3], T. I. Shukshina, Zh. A. Movsesyan [4], etc.). Various aspects of the formation of the professional competence were considered in their works by such domestic scientists as V. A. Adolf, V. N. Vvedensky, A. V. Zadorozhnaya, N. B. Kozlova, T. A. Kryukova, O. E. Lomakina, M. I. Lukyanova, N. L. Moskovskaya, etc. In the studies of A. S. Karpov, A. K. Markova, A. I. Piskunov, P. G. Postnikov and others the problems associated with the training specialists in a higher pedagogical institution were revealed. Therefore, when developing modern programs and educational technologies of teaching in a pedagogical institution, the state educational standard provides for the formation of students' professional competence (subject-specific knowledge, skills and abilities).

Having analyzed the opinions of different authors, we came to the conclusion that the professional competence is considered by scientists as a system characteristic, consisting of various

¹ Рябова Н. В., Кулебякина М. Ю. Инновационная инфраструктура вуза как фактор повышения качества педагогического образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6 (1). С. 193–197. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26237117> (дата обращения: 14.10.2017). (In Russ.)

components. Under the professional competence of pedagogical institution students in this article we shall understand the integrative characteristic of the subject of pedagogical activity, which reflects the requirements for the possession of professional knowledge, skills, as well as for his personal qualities, value orientations, which are potentially important for the implementation of effective pedagogical activity² [4].

Materials and Methods

The methodological basis of the research consists of the theoretical positions on the creative essence of a personality, the general scientific provisions of the system approach in education, the methodology for introducing new technologies in the teaching process of a pedagogical institution. The theoretical basis for the research includes the ideas of activity education (I. A. Zimnyaya, A. V. Leontyev, S. L. Rubinshtein, etc.), the concept of a person-oriented education (E. V. Bondarevskaya, E. S. Polat, V. V. Serikov, I. S. Yakimanskaya and others), the latest developments in the field of forming the teacher professional competence and an open model of the specialist's personality (T. A. Gayvoronskaya, M. I. Lukyanova, L. K. Markova, S. A. Papina, V. A. Slastenin, and others).

The combination of the theoretical and methodological level of the research with the solution of applied problems determined the choice of a set of research methods, including theoretical and empirical methods: the analysis of theoretical sources, which allowed to formulate the initial positions of the research, the analysis and generalization of the work experience of pedagogical higher institutions in training the future specialist, the analysis of the state educational standards for higher education, the results of students' and lecturers' educational activities, which were used to identify the factors of the effective formation of the professional competence of pedagogical education students. In the course of the research expert evaluation, self-evaluation, interviewing, questioning, direct and indirect observation, pedagogical experiment, methods of mathematical statistics and etc. were also used.

Results

The analysis of the theory and practice on the problem of the research makes it possible to

² *Кирьякова О. В.* Компетентностно-ориентированное содержание учебного задания в формировании профессиональной педагогической компетентности бакалавров педагогического вуза (на примере дисциплины «иностраный язык») // Евсевьевские чтения. Серия: Лингвистика и методика: междисциплинарный подход [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения», 2–3 июня 2016 г. / редкол.: Л. Е. Бабушкина (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2016. С. 26–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28198267> (дата обращения: 14.10.2017). (In Russ.)

identify a number of factors that contribute to the effective formation of the professional competence of pedagogical education students. Factors are understood to mean certain pedagogical conditions affecting the process of forming the professional competence of pedagogical education students. Proceeding from the research tasks, it is advisable to attribute to them, first, the actualization of the cognitive component of the professional competence of pedagogical education students; secondly, the implementation of purposeful work with training tasks aimed at the effective formation of professional competence of pedagogical education students; thirdly, the creation of an electronic information and educational environment with the aim of forming the professional competence of pedagogical education students.

The first factor is the actualization of the cognitive component of the professional competence of pedagogical education students. The actualization (from Latin: actualis) is an action consisting in extracting the acquired material from long-term or short-term memory with the purpose of its subsequent use in recognition, recall or direct reproduction. It is closely related to moving knowledge, skills and feelings from a latent state into an explicit, acting state.

In the structure of any discipline, the cognitive component occupies a special place, being the basis upon which all other components of the professional competence are founded. The actualization of the cognitive component of the professional competence of pedagogical education students is determined by:

- trends in education associated with the need to prepare students with a high level of development of a common culture, able to carry out further professional activities in modern social, economic and cultural conditions;
- the unrealized potential of higher education institutions in the upbringing of an individual who is able and ready for a dialogue of cultures in the context of expanding and qualitatively changing the spheres of international cooperation;
- increasing the requirements for the level of the professional competence of future teachers;
- inadequate development of scientific and methodological support of the purposeful formation process of the future teachers professional competence in the system of the professional pedagogical training.

The cognitive component is reflected not only in the study of a particular discipline, but also in the study of contemporary social, economic and cultural conditions, as well as spheres of international cooperation in which students professional training is realized. The formation and development of the professional competence of pedagogical education students is carried out

due to the use of various forms of organization of an educational process (lecture, seminar classes, seminar-discussion, training conference, etc.). In the conditions of a pedagogical institution, the lecture largely comes close to the story that is used when students need the additional material when studying a phenomenon containing a cognitive component of the professional competence or to generalize it, so it requires recording. Seminars are held in the form of reports or in question-answer form accompanied by presentations prepared by students under the guidance of the lecturer. The seminar-discussion is aimed at the formation of value judgments, the assertion of the world outlook of students. The training conference aims to generalize the material on any section of the program and requires a lot of preparatory work (conducting observations, studying and summarizing the literature sources, setting mini-experiments, preparing presentations, etc.). So, with different organizational forms of education, students build their statements on the basis of available data about this or that pedagogical phenomenon, there is an awareness of the discrepancy between information of one and the information of another and its correction at the personal level is possible. These processes can not be evaluated and even monitored. Factor – the actualization of the cognitive component of the professional competence of pedagogical education students – is realized by identifying the necessary information that is updated and adjusted on the basis of students' professional attitudes that have a positive impact on their motivation to master professional competence.

The second factor is the implementation of purposeful work with training tasks aimed at the effective formation of the professional competence of pedagogical education students. The fulfillment of the training tasks is based on the development the ability to master the surrounding world on the basis of scientific methodology, and this, in turn, is one of the most important tasks of modern quality education.

All that has been said above clearly explains the heightened interest shown in training tasks for many decades. The reasons for the widespread popularity of training tasks in the education system lie not only in the field of pedagogy itself, but mainly in the social and cultural spheres, and are associated with:

- the need to teach students ways and techniques for self-study, the ability to use the acquired knowledge to solve new cognitive and practical problems;

- the urgency of acquiring cognitive and communicative skills and abilities – the ability to work independently and in a group, performing

different social roles (leader, performer, mediator, etc.);

- the relevance of broad human contacts, different points of view on one problem;

- the importance for the development of a person's ability to use research methods: to collect the necessary information, to be able to analyze it from different points of view, to put forward hypotheses, draw conclusions.

Therefore, there is every reason to assert that the implementation of work with training tasks is an effective tool for the professional training of students, and, consequently, the formation of their professional competence. Training tasks are of a professional nature because of their ability to take a person outside their boundaries in the form of goal-setting, constructing an ideal image of a man and the world, can be classified as a creative activity, as they presuppose a cognitive transformation of the reality that can not always be rigidly technologized.

Thus, the training tasks are oriented not only to the production of new educational knowledge as the final result of the joint educational activity of the lecturer and students, but also the entire cultural and educational infrastructure that provides and maintains a joint productive professional activity. Thus, the organization of work with training tasks in the educational process is a means of developing students' cognitive independence, critical and reflective thinking, creative abilities.

In the process of teaching in the pedagogical institution one of the tasks is the project work of students. It should be especially noted that the use of information and communication technologies (ICT) provides great opportunities for the implementation of the now popular method, which most fully reflects the two basic principles of a communicative approach to teaching: motivation for learning (in the project work it is always positive) and personal interest (the project reflects the interests of students). Students willingly join in a cognitive activity; learn to defend their own point of view. The emotional mood in the class increases, there is an opportunity for the individual creative abilities of students; conditions for using the acquired knowledge in non-standard situations when going beyond the limits of one higher education discipline are created.

Thus, the application of the project method makes it possible to reveal the creative potential of almost every student, to activate heuristic activity, to increase interest in the teaching material, and to strengthen the practical orientation of teaching. As a result, mastering the method of projects, students form a number of skills and abilities that constitute the basis of the professional competence, allowing them to further self-education.

The third factor – the creation of an electronic information and educational environment for the

purpose of forming the professional competence of pedagogical education student – is aimed at encouraging students to work independently, since it is autonomy that makes it possible to successfully adapt to the work associated with rapidly changing technologies³. So, one of the objectives of the training is to teach the student to work independently with the educational, and then the scientific book, in particular – electronic. This ability is especially important in part-time or distance studying, when the communication between the student and the lecturer is irregular. The modern variety of part-time studying – the instruction using ICT – is mainly based on the student's independent work.

In connection with the change in the economic situation in our country, an objective necessity to obtain a quality education without stopping the work activity and without regulating the hours of classes was arisen. In some cases, for effective work, people need a second higher or special education. Many students are interested in obtaining a quality education and are willing to pay the necessary costs. For such people, the most appropriate training is using ICT and electronic teaching aids, both in terms of lecture material, and material for practical and laboratory classes. The methodology of preparing manuals for studying the theoretical part of various disciplines using ICT has been developed to a sufficient degree. However, the methodology of preparing materials for the virtual conduct of laboratory and practical work causes many difficulties associated with the transfer of relevant activities in the form of computer modeling.

An electronic information and educational environment is the acquisition of educational services without attending an educational institution or with occasional attendance, using modern ICT, such as e-mail, television and the global Internet. A student can acquire knowledge at home, in the workplace or in a special computer classroom. In addition, he can study the training courses in any order with the speed that is optimal for him personally. All this makes ICT-based studying more qualitative and accessible⁴ [7].

Finally, there is a certain group of people – disabled people, for whom movement is difficult, i.e. for them, the electronic information and educational environment can be the only accessible form of

education. Consequently, such educational system will also bear a certain social burden.

The electronic information and educational environment includes: brief information about the discipline; a work program; recommended terms for studying the discipline; the scenario of learning material; the teaching manual (reading-book, textbook); methodical instructions for the implementation of control and practical work; control tasks; laboratory complex; questions for tests and exams; distributed control and testing complex; a list of frequently asked questions on the discipline and answers to them; the list of additional literature; links to information resources of the Internet.

When planning the content of training, one must be guided by actual life tasks, real opportunities for students, the need to take into account the intersubject connections. Sharing the point of view of a number of scientists (A. Pentin, etc.), we believe that in the process of forming the professional competence of pedagogical education students, the subject content plays the role of an environment in which activities of a more subject nature are modeled. Thus, the specific educational material was selected on the basis of positive motivation for studying a particular discipline (motivational), practical orientation and self-educational activity (activity), conceptual significance (cognitive) and orientation toward the formation and development of personal qualities of students (personal), which are components of the professional competence.

The analysis of the problems of developing and using the electronic information and educational environment allows us to formulate its main advantages: the comfort of teaching using ICT; better perception of educational material; shortening the time for studying the learning material; unification of the structure and form of presentation of the educational material; updating of educational material; compatibility of training with the main type of professional activity; modularity and flexibility of electronic training courses and programs; the modernity of e-courses; improving the quality of students' education; technological effectiveness and accessibility; the control of the students for the current academic performance and the schedule for the fulfillment of the training tasks.

Thus, the third factor in the pedagogical practice allows us to consider the formation of the professional competence as an integral system that provides spiritual, intellectual, strong-willed development of the student's personality, since the use of ICT is a means of self-realization, self-development, which develops professional competence, methodological culture, professional skills, pedagogical reflection; forms social activity, manifested in such qualities as empathy, tolerance,

³ Винокурова Н. В., Приходченко Т. Н. Образовательная среда вуза в процессе формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного профиля // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3 (23). С. 115–119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103733> (дата обращения: 14.10.2017). (In Russ.)

⁴ Ширшов Е. В., Ефимова Е. В. Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий : монография. М. : Университетская книга ; Логос, 2006. 207 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19980402> (дата обращения: 14.10.2017). (In Russ.)

independence, responsibility, competitiveness, cooperation, assistance to internal self-development of activity participants, complicity in the pedagogical community of the collective of the educational institution.

Discussion and Conclusions

Some problems associated with the professional competence formation and the proposed factors and ways to solve them are reflected in some works such as:

– Common cultural competence of adolescents as psychological and pedagogical problem⁵ where the psychological and pedagogical points of view of general cultural competence of students, including the values, knowledge, skills, elements of social, spiritual, moral, intellectual and aesthetic experience, which contribute to a successful personal-public and significant productive activities, interpersonal communication and social interaction are showed.

– Technology of linguistic competence formation of students in pedagogical institution⁶ where the importance of learning process organizing in terms of increasing the need for competent specialists is accentuated; the social and pedagogical technology of information culture formation is considered; the results suggest that the federal state educational standards of the higher education constitute a basis of the strategic social and pedagogical technologies of information culture forming in higher education institutions [9].

– Pedagogical support of ethnic, social and cultural experience formation⁷ where the objective of the research consists in developing and testing out the technology of pedagogical support for forming the ethnic, social and cultural experience of students. The leading method is pedagogical experiment which allowed determining the methodological reference points, content-related foundations, components structure of the technology of pedagogical support for forming the ethnic, social and cultural experience of students, describing the total of techniques and means for organization of the process that ensure efficient ethnic and cultural

socialization, social and cultural adaptation of students to conditions of living in a polycultural society [10].

The implementation of the proposed factors, in our opinion, will make it possible to change the motivational attitude towards the educational and future professional activity, to raise the level of the professional competence of the pedagogical education students.

References

1. Vinokurova N.V., Prikhodchenko T.N. *Obrazovatel'naya sreda vuza v processe formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushchih pedagogov doskol'nogo profilya* [Educational environment of a higher school in the process of forming future pre-school pedagogues' professional competence]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2015; 3 (23): 115–119. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103733> (accessed 14.10.2017). (In Russ.)
2. Gorshenina S.N., Marinkina N.A. *Podgotovka bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k realizacii sovremennyh pedagogicheskikh tekhnologij* [Pedagogical education bachelors training to modern pedagogical technologies implementation]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2017; 1 (29): 95–98. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28856778> (accessed 14.10.2017). (In Russ.)
3. Karpushina L.P., Alatyrtseva T.V. *Obshchekul'turnaya kompetentnost' podrostkov kak psihologo-pedagogicheskaya problema* [Common cultural competence of adolescents as psychological and pedagogical problem]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2016; 4 (28): 137–141. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27700986> (accessed 14.10.2017). (In Russ.)
4. Kyriakova O.V. *Kompetentnostno-orientirovanoe sodержanie uchebnogo zadaniya v formirovanii professional'noj pedagogicheskoy kompetentnosti bakalavrov pedagogicheskogo vuza (na primere discipliny «inostrannyj yazyk»)* [Competence-based content of the educational task in the formation of a professional pedagogical competence of the bachelors of a pedagogical higher education institution]. *Evseyevskie chteniya. Seriya: Lingvistika i metodika: mezhdisciplinarnyj podhod [ehlektronniy resurs]: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. s ehlementami nauchnoj shkoly dlya molodyh uchenyh «52-e Evseyevskie chteniya», 2–3 iyunya 2016 / redkol.: L.E. Babushkina (otv. red.) [i dr.] = Evseevskie readings. Series: Linguistics and methodology: an interdisciplinary approach [electronic resource]: coll. sci. tr. on the materials of Intern. Scientific-practical Conf. with the elements of a scientific school for young scientists “52d Evseevskie Readings”, June 2–3, 2016 / rare: L.E. Babushkina (editorial editors) [and others]; Mordovian State Ped. In-t. Sa-*

⁵ Карпушина Л. П., Алатырцева Т. В. Общекультурная компетентность подростков как психолого-педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 137–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27700986> (дата обращения: 14.10.2017). (In Russ.)

⁶ Babushkina L. E., Kadakin V. V., Shukshina T. I., Falilev A. E., Piskunova S. I. Technology of linguistic competence formation of students in pedagogical institution. *Ponte*. 2017. № 73 (2). P. 109–118. Available at: <http://www.pontejournal.net/mainpanel/abstract.php?TOKEN=gRkgF5411G&PID=PJ-D56W9> (accessed 14.10.2017).

⁷ Shukshina T. I., Gorshenina S. N., Neyasova I. A. Pedagogical support of ethnic, social and cultural experience formation in primary school students // *Man in India*. 2017. № 3 (97). P. 309–322. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29496384> (дата обращения: 14.10.2017).

ransk, 2016. P. 26–32. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28198267> (accessed 14.10.2017). (In Russ.)

5. Ryabova N.V., Kulebyakina M.Yu. Innovacionnaya infrastruktura vuza kak faktor povysheniya kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya [Innovation infrastructure of university as a factor improve the quality of pedagogical education]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technologies*. 2016; 6 (1): 193–197. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26237117> (accessed 14.10.2017). (In Russ.)

6. Tukaeva O.E. Razvitie professional'no-orientirovannoj yazykovoj kompetencii studentov neyazykovyh vuzov [Development of professional-oriented language competence of students of not linguistic institutions]. *Professional'no-orientirovannaya yazykovaya podgotovka studentov neyazykovyh fakul'tetov pedagogicheskogo vuza: Monografiya = Professional-oriented language training for students of non-linguistic faculties of a pedagogical institution: Monograph*. Ed. by Babushkina L.E., Eremkina N.I., Tukaeva O.E., Kharitonov V.A. Saransk, 2016. P. 60–80. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28197487> (accessed 14.10.2017). (In Russ.)

7. Shirshov E.V., Efimova E.V. Organizaciya uchebnoj deyatel'nosti v vuze na osnove informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij: monografiya [Organization of educational activities in the university on the basis of information and communication technologies: monograph]. Moscow, Universitetskaya kniga, Logos, 2006. 207 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19980402> (accessed 14.10.2017). (In Russ.)

8. Shukshina T.I., Movsesyan Zh.A. Pedagogical conditions of formation of didactic competence of future teachers in the independent work. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2016; 10: 122–129. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28199297> (accessed 14.10.2017).

9. Babushkina L.E., Kadakin V.V., Shukshina T.I., Falileev A.E., Piskunova S.I. Technology of linguistic competence formation of students in pedagogical institution. *Ponte*. 2017; 73 (2): 109–118. Available at: <http://www.pontejournal.net/mainpanel/abstract.php?TOKEN=gRkgF5411G&PID=PJD56W9> (accessed 14.10.2017).

10. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Pedagogical support of ethnic, social and cultural experience formation in primary school students. *Man in India*. 2017; 97 (3): 309–322. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29496384> (accessed 14.10.2017).

*Submitted 14.10.2017;
revised 28.10.2017.*

About the authors:

Larisa E. Babushkina, Head of Foreign Languages Department, Mordovian state pedagogical institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), lb_77@list.ru

Natalia I. Eremkina, Docent, Foreign Languages Department, Mordovian state pedagogical institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), neremkina@mail.ru

Olga V. Kiryakova, Senior lecturer, Foreign Languages Department, Mordovian state pedagogical institute, (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Mgr. (Pedagogy) kiryakova82@mail.ru

*The authors have read and approved
the final manuscript.*

Список использованных источников

1. Винокурова Н. В., Приходченко Т. Н. Образовательная среда вуза в процессе формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного профиля // *Гуманитарные науки и образование*. 2015. № 3 (23). С. 115–119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103733> (дата обращения: 14.10.2017).

2. Горшенина С. Н., Маринкина Н. А. Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий // *Гуманитарные науки и образование*. 2017. № 1 (29). С. 95–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28856778> (дата обращения: 14.10.2017).

3. Карпушина Л. П., Алатырцева Т. В. Общекультурная компетентность подростков как психолого-педагогическая проблема // *Гуманитарные науки и образование*. 2016. № 4 (28). С. 137–141. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27700986> (дата обращения: 14.10.2017).

4. Кирьякова О. В. Компетентностно-ориентированное содержание учебного задания в формировании профессиональной педагогической компетентности бакалавров педагогического вуза (на примере дисциплины «иностранный язык») // *Евсевьевские чтения. Серия: Лингвистика и методика: междисциплинарный подход [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «52-е Евсевьевские чтения», 2–3 июня 2016 г. / редкол.: Л. Е. Бабушкина (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2016. С. 26–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28198267> (дата обращения: 14.10.2017).*

5. Рябова Н. В., Кулебякина М. Ю. Инновационная инфраструктура вуза как фактор повышения качества педагогического образования // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 6–1. С. 193–197. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26237117> (дата обращения: 14.10.2017).

6. Тукаева О. Е. Развитие профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов неязыковых вузов // *Профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов неязыковых факультетов педагогического вуза : монография / под ред. Л. Е. Бабушкиной, Н. И. Еремкиной, О. Е. Тука-*

евой. Саранск, 2016. С. 60–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28197487> (дата обращения: 14.10.2017).

7. *Ширшов Е. В., Ефимова Е. В.* Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий : монография. М. : Университетская книга ; Логос, 2006. 207 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19980402> (дата обращения: 14.10.2017).

8. *Шукишина Т. И., Мовсесян Ж. А.* Pedagogical conditions of formation of didactic competence of future teachers in the independent work // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 10. С. 122–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28199297> (дата обращения: 14.10.2017).

9. *Babushkina L. E., Kadakin V. V., Shukshina T. I., Falileev A. E., Piskunova, S. I.* Technology of linguistic competence formation of students in pedagogical institution. Ponte. 2017. № 2 (73). pp. 109–118. URL: <http://www.pontejournal.net/mainpanel/abstract.php?TOKEN=gRkgF5411G&PID=PJ-D56W9> (дата обращения: 14.10.2017).

10. *Shukshina T. I., Gorshenina S. N., Neyasova I. A.* Pedagogical support of ethnic, social and cultural experience formation in primary school students // Man in India. 2017. № 3 (97). pp. 309–322. URL: <https://>

elibrary.ru/item.asp?id=29496384 (дата обращения: 14.10.2017).

*Поступила 14.10.2017;
принята к публикации 28.10.2017.*

Об авторах:

Бабушкина Лариса Евгеньевна, и. о. зав. кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, lb_77@list.ru

Еремкина Наталья Ивановна, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, neremkina@mail.ru

Кирьякова Ольга Васильевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), магистр педагогических наук, kirjakova82@mail.ru

*Авторы прочитали и одобрили
окончательный вариант рукописи.*

УДК 81-112.4

**РОЛЬ ЭСТЕТИКИ В ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ЭПОСА**

О. В. Дудченко^{1*}, Г. Э. Говорухин¹

¹ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный
университет», г. Комсомольск-на-Амуре, Россия

*odudchenko@yandex.ru

Введение: в статье рассматриваются основные особенности пространственно-временной концептуализации пространства древним сознанием и ее роль во взаимодействии с окружающим миром.

Материалы и методы: в исследовании использовались методы, направленные на выявление особенностей древнего сознания, нашедших отражение в эпических текстах. В частности, авторы использовали контекстуальный анализ эпоса разных народов, выявляя черты, характерные для мифологического сознания в целом. Для более полной их характеристики авторы используют элементы концептуального анализа.

Результаты исследования: исследования эпоса позволяют выявить архетипические элементы древнего сознания, характерные не только для одного конкретного народа, но и для всего человечества в целом. Авторы приходят к выводу о знаковой роли категорий «прекрасное – безобразное» для маркирования пространства древним сознанием.

Обсуждение и заключения: эстетические характеристики становятся знаковым материальным выражением древнего архетипического противопоставления «свой – чужой». Из этой связи вытекает и актуальная долгое время связь этики и эстетики. Эстетика в эпосе несет важное концептуальное значение, четко классифицируя объекты по их принадлежности тому или иному миру. Это своего рода дифференциальный признак, позволяющий слушателям ориентироваться в сложном и многогранном пространстве мифа и эпоса.

Ключевые слова: мифологическое сознание, миф, эпос, время, структура пространства, граница между мирами, эстетические категории, пространственные символы, знаки, маркирование пространства.

**THE ROLE OF AESTHETICS IN THE SPATIO-TEMPORAL
CONCEPTUALIZATION OF THE EPIC**

O. V. Dudchenko^{a*}, G. E. Govorukhin^a

^aAmur State University of Humanities and Pedagogy,
Komsomolsk-na-Amure, Russia

*odudchenko@yandex.ru

Introduction: the article deals with the main features of time and space conceptualization by ancient mind and its role in interrelation with the outer world.

Materials and Methods: the authors based their research on the contextual analysis of epics of different peoples, singling out common features, characteristic for the mythological mind in general. To reveal their full character the elements of the conceptual analysis are used.

Results: the research of the epics let us to single out archaic elements of the ancient mind that are characteristic not only for a particular nation but for the humanity as well. As a result of the research of ancient texts the authors conclude the significant role of the categories “beautiful – ugly” for the space marking by ancient mind.

Discussion and Conclusions: esthetic characteristics became material signs actualizing the ancient archetype “self and the other”. The long time existed interconnection of ethics and esthetics is connected to his idea. Esthetics in epics has important conceptual meaning classifying objects according to their belonging to this or that world. This is a so-called differential feature that allows the listeners to get oriented in complex and many levelled space of myth and epics.

Key words: mythological mind, myth, epics, time, space structure, world borders, esthetic categories, space symbols, signs, space marking.

Введение

Ценность произведения, отстоящего от нас во времени, состоит в запечатленных в нем исторических формах мышления и восприятия окружающей действительности. Способ отражения действительности, взаимодействия с миром зачастую непонятен современному читателю, но чрезвычайно ценен для изучения эволюции сознания и человеческого мышления. Кроме того, некоторые способы отражения мира древним сознанием настолько универсальны, что существуют по сей день в виде неких артефактов сознания. Эти ментальные элементы находят свое отражение в языке в виде готовых зашифрованных структур. Будучи неосознаваемыми носителями языка, эти структуры воспринимаются и передаются из поколения в поколение как устойчивые языковые единицы, но могут быть объяснены через исторические исследования. Как следствие, привычные и значимые для современного человека явления могли играть совершенно иную роль для человека отдаленной исторической эпохи. Наша задача состоит в выявлении таких явлений и в расшифровке их с применением когнитивного подхода.

Обзор литературы

Исследования эпоса проводились и проводятся в рамках многих наук, в частности, культурологии, литературоведения, философии. Значительный вклад в исследование эпоса как литературного произведения внесли Е. А. Мелетинский [1], А. Н. Веселовский [2], Ю. М. Лотман [3], Э. Ауэрбах [4]. Как фрагмент культуры эпос и миф рассматриваются в работах М. Элиаде [5], К. Леви-Строса [6]. Однако изучение эпоса с точки зрения лингвистики предоставляет доступ к скрытым фактам, позволяет выявить мыслительные коды, зафиксированные языком и недоступные для наблюдателя.

Материалы и методы

В исследовании использовались методы, направленные на выявление особенностей древнего сознания, нашедших отражение в древних эпических текстах. Для первичного сбора материала использовался метод контекстуального анализа эпоса разных народов. Для этого из эпических текстов методом сплошной выборки были отобраны контексты, содержащие упоминания об эстетических категориях. В частности, авторы использовали метод буквального прочтения для выявления черт мифологического сознания. Для их характеристики использовались элементы концептуального анализа.

Результаты исследования

Наиболее древней формой текста, дошедшего до нас, является эпос. Эпические формы сохранились у многих народов. Они отражают их мышление и мировоззрение на определенном

этапе развития. При этом эпос сохраняет элементы мифологического мышления, характерного для более раннего, дописьменного периода развития народа, но являющегося и сегодня особым способом отражения реальности. В то время как миф есть форма отражения сакрального и выступает семантической конструкцией, объединяющей реальный и трансцендентальный миры, эпос есть демонстрация правильного использования знания. Знания уже не только утилитарного в своей практичности, но и сакрального, и потому подлежащего обязательному до малейших деталей следованию. В этом смысле эпос создается как форма правильного, с точки зрения сакральности, понимания мира и места человека в этом мире. Источниками формирования эпоса, прежде всего, являются героические мифы – мифы о героических деяниях богов, предков, культурных героев [1].

Классический эпос включает мифологический слой. С одной стороны, эпос – это переработка мифологических сюжетов. Эпические герои при этом сохраняют мифологические черты, так как будучи наделенными сверхъестественными качествами, соотносятся с богами и их функциями. С другой стороны, эпос привносит в миф события реального мира через реальные исторические события. В этом смысле героический эпос – история, поскольку напоминает о реальных исторических событиях, правда, искажая и упрощая их. Он перерабатывает историю во вневременное состояние, отражая черты, особенно привлекательные для народа и представляя собой систему взглядов общества. В этой пограничной зоне мифологические сюжеты, сцены культовых действий и игр сливались воедино с историческими преданиями [2]. Именно историзация эпоса лишает миф черт сакральности, делавших его достоянием посвященных. Он принадлежит всем, кто готов слушать.

В эпоху создания эпоса мифологическое сознание еще не утратило свойственные ему черты синкретичности и слитности. Наиболее полно это проявляется в представлении о времени и пространстве эпоса, поскольку хронотоп эпоса, по существу, представляет собой мифологический хронотоп как наиболее устойчивую форму мифологического мышления.

Мифологическое сознание взаимодействует с реальной действительностью в двух направлениях: внутрь себя самого, выстраивая внутреннее пространство с помощью системы связей и взаимоотношений, формируя и определяя мифологическое время и мифологическое пространство, и вовне, определяя систему взаимоотношений с окружающим миром и действительностью в целом.

Мифологическое время нелинейно, но циклично, замкнуто в определенной точке в противоположность историческому линейному времени. Поэтому события в мифе повторяются в определенной заданной последовательности. Но, как и сам миф, временное пространство мифа сакрально¹. Как следствие этой замкнутости и сакральности, категории линейного исторического времени, к примеру, настоящее, прошлое и будущее, начало и конец, неприменимы для характеристики события, протекающего в мифологическом времени. Цепь событий может раскрываться с любой точки, и любой эпизод одновременно подразумевает актуализацию всей цепи².

Мифологическое пространство, как и время, циклично, практически лишено движения. По большому счету, практически все сказанное относительно мифологического времени можно отнести и к мифологическому пространству. Его основной чертой является точечность, пространство мифа не является единым. Более того, пространство определяется событиями мифа, оно существует лишь там, где находится герой и непосредственно происходит действие. Таким образом, все внутреннее пространство мифа состоит из неких отдельных участков, охваченных или оживленных присутствием действующего лица. Само повествование мифа никак не указывает на связь или перемещение между этими участками, дорога исчезает из повествования. Более того, зачастую происходит подмена, и категория расстояния выражается через категорию времени, что свидетельствует о единстве времени и пространства в мифологическом сознании [4]. В этом смысле вневременной и внепространственный контекст имеет категория эстетического. Объект или событие определяются в бинарном коде прекрасного-безобразного, что всегда позволяет оценить действие героя в замкнутом цикле временных отрезков ограниченного пространства, в котором раскрывается полотно эпического сюжета.

Поскольку мифологическое время и пространство представляют собой единое целое, способное выражаться одно через другое, существуют некие точки соприкосновения реального и мифологического пространства, в которых может осуществляться переход из реального мира в мифологический, существующий параллельно миру героя [7]. Вся эта система миров, а их может быть несколько, в равной степени составляют пространство мифа и в рамках данного мифа это единое пространство, структурированное

не только горизонтально, но и вертикально. Мир основного действия мифа может быть спроецирован также и на хтонический мир. При этом все части мифологической системы находятся в сложных, но вместе с тем зеркальных взаимоотношениях друг с другом [6]. Если действующему лицу необходимо попасть в другой мир, он должен совершить путешествие до той точки мифологического пространства, где эти миры пересекаются, и такой переход между мирами становится возможен. Как правило, пространство, а именно путь до такого места, выражен категорией времени: «ехал несколько дней», «очень долго» и т. д. В некоторых случаях переход до данной реперной точки соприкосновения миров осуществляется мгновенно, путь в эпосе просто отсутствует. Такая реперная точка в эпосе, как правило, одна и находится в скрытом, часто сакральном и потому труднодоступном месте. Само знание о ее местонахождении сакрально и не является общедоступным. Герой должен преодолеть ряд препятствий, чтобы добраться до человека, который, при выполнении героем ряда условий, указывает ему на место, а иногда и условия перехода в другой мир.

В ряде эпосов европейских народов такие реперные точки размещаются в местах, представляющих собой естественные препятствия, горы, по всей вероятности, характерные для места проживания народа. Так, в шумеро-аккадском «Эпосе о Гильгамеше» переход из одного мира в другой находится в горах и представляет собой каменные врата и проход через каменный коридор. В бурятском эпосе «Гэсер» это также проход между двух гор, охваченных огнем. Образ железных врат в горах как входа в другой мир появляется в абхазских «Сказаниях о Нартах». Горы или горный хребет как место перехода в другой мир также упоминаются в якутском эпосе «Олонхо» («Нюргун Боотур Стремительный»), а также алтайском эпосе «Алтай-бучай». В хакасском эпосе «Албынжи» переход в другой мир также связан с горами, точнее с перевалом. Однако точка перехода, помимо пространственной принадлежности, имеет дополнительные качественные характеристики, позволяющие выделить ее из окружающего пространства. Данные черты позволяют понять и герою, и слушателям эпоса, что переход уже совершен. Это, как правило, темнота, а также туман или мгла. В некоторых случаях для перехода в мир мертвых необходимо выполнить дополнительные условия. В частности, движение во время перехода в «Эпосе о Гильгамеше» необходимо совершать не только в пространстве, но и во времени. Герой фактически проходит суточный цикл в обратном порядке и лишь тогда ока-

¹ *Элиаде М.* Аспекты мифа ; пер. с фр. М. : ACADEMIA, 1995. С. 28.

² *Лотман Ю. М.* Литература и миф // Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. Т. 2. М. : Сов. энциклопедия, 1992. С. 58.

зывается в потустороннем мире. Согласно эпосу «Олонхо», по миру мертвых невозможно путешествовать в собственном облике, нужно его обязательно сменить.

Образ пещеры как входа в другой мир, из которого могут прийти чудовища и в который при необходимости спускается герой, появляется в англо-саксонском «Беовульфе». Именно там живет дракон, с которым сражается герой. В пещере начинается путь в другой мир, мир мертвых для Энея, героя «Энеиды» Вергилия. В некоторых случаях проходом в другой мир служит нора как вариация пещеры, как в калмыцком эпосе «Джангар».

Границей между мирами часто выступает вода. Озеро, отделяющее мир живых от мира мертвых, есть в «Энеиде». Но, согласно Вергилию, загробный мир также неоднороден: так, чтобы достичь места перерождения, необходимо пересечь реку Стикс. Те души, чьи тела не получили погребения, не могут этого сделать. Озеро также выступает миром, из которого приходят чудовища или просто зло, и герой спускается на его дно, чтобы сразаться с ним и победить, как в эпосах «Беовульф» и «Урал-батыр». Вода как граница в эпосе может появляться в виде реки («Урал-батыр», «Гэсэр») или моря («Калевала», «Олонхо»). Как и у греков, мир мертвых у калмыков также неоднороден. Так, герой спускается в нору с помощью шестов, но внизу есть еще одно пространство – водное. Это море, в котором находятся души усопших. Море как обиталище душ мертвых также встречается в эпосе «Олонхо». Любопытно, что в эпосе «Албынжи» встречается иная интерпретация воды как образа другого мира, а именно болото. В этом смысле миры карело-финского эпоса «Калевала» выстроены не только по вертикали, но и имеют сложную горизонтальную структуру. Соответственно, и герои путешествуют в двух измерениях. Чтобы попасть в мир Похьелы, где живут чудовища и откуда приходит зло, герои отправляются вперед, по горизонтали. А мир мертвых, куда ныряет герой за неким сакральным знанием или с целью спасения друга, находится на дне моря, это уже движение по вертикали вниз.

Но не только пересечение границы указывает на то, что герой оказывается в другом мире. В тексте эпоса всегда есть точные указания, знаки, указывающие на его местонахождение в пространстве миров эпоса. Такими знаками являются эстетические характеристики объектов вокруг самого героя.

На первый взгляд присутствие эстетики в эпосе очень незначительно. Так, положительными эстетическими характеристиками обычно наделяются объекты, имеющие важность для героя как воина, богатыря (его оружие, меч и щит,

доспехи, его конь и сбруя) или подчеркивающие его социальный статус, к примеру, девушки или женщины, имеющие родство с героем. Положительные эстетические характеристики имеет сам герой: внешняя красота как проявление и признак его положительных черт характера. В данном случае реализуется концептуальное единство добра и красоты. Также прекрасно место, где живет герой или через которое он проезжает. Но вот другой мир, мир чудовищ или мир мертвых, представляет собой мир наоборот, своего рода отражение реального мира. Но как мир «перевертыш», его объекты имеют обратные характеристики. Все, что красиво в реальном мире, безобразно или уродливо в мире мифологическом. Всячески подчеркивается инаковость, непохожесть объектов и обитателей мифологического и реального миров.

Обсуждение и заключения

Мир мифа и эпоса имеет четкую структурную организацию, с одной стороны, и вместе с тем он обладает осевой симметрией. Такой осью симметрии в мифе выступает точка перехода из одного мира в другой. Далее миры зеркально и симметрично отражают друг друга. Они абсолютно похожи с точки зрения существования людей, животных и действующих в них закономерностей. Единственное различие между ними – характеристика объектов, субъектов и их действий. То, что в реальном мире наделяется положительными эстетическими качествами: женщины, природа, в ином мире, наоборот, наделяется отрицательными характеристиками. Это своего рода карнавал, мир наоборот. Именно на это указывают эстетические характеристики. В мире «Калевалы» эстетические характеристики являются единственными знаками, с помощью которых герой может ориентироваться в пространстве. Герой отправляется в путь, его главным условием достижения иного мира является движение без остановки. Ему не приходится преодолевать какие-либо препятствия в точке перехода. Фактически, единственным способом выяснить, что ось перехода осталась позади, это приглядеться к окружающему миру, так как то, что было красивым до оси перехода, становится безобразным и пугающим после нее.

Эстетические характеристики, таким образом, становятся материальным выражением древнего архетипического противопоставления «свой – чужой». И выражение весьма прозрачно: свое – красиво, прекрасно, а чужое – безобразно и пугающе. Отсюда и древняя связь этики и эстетики. Все, что красиво, принадлежит своему миру, а значит, является носителем и источником добра, и напротив, другой мир – источник чудовищ и зла в целом, а значит все, что там находится, просто не может быть хорошим.

Таким образом, несмотря на свое незначительное проявление, эстетика несет важное концептуальное значение, четко классифицируя объекты по их принадлежности тому или иному миру. Это своего рода дифференциальный признак, позволяющий слушателям безошибочно ориентироваться в сложном и многогранном пространстве мифа и эпоса.

Список использованных источников

1. Мелетинский Е. А. Поэтика мифа. М. : Наука, 2000. 408 с.
2. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. М. : Высш. шк., 1989. 405 с.
3. Лотман Ю. М. Литература и миф // Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. Т. 2. М. : Сов. энциклопедия, 1992. С. 58–65.
4. Ауэрбах Э. Мимесис. Изображение действительности в западноевропейской литературе. Пер. с нем. М. : ПЕРСЭ; СПб. : Университетская книга, 2000. 511 с.
5. Элиаде М. Аспекты мифа. Пер. с фр. М. : АCADEMIA, 1995. 285 с.
6. Леви-Строс К. Путь масок. М. : Республика, 2000. 397 с.
7. Говорухин Г. Э., Дудченко О. В. Особенности когнитивного освоения пространства древним сознанием (на материале эпоса) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: «Гуманитарные и социальные науки». 2014. № 4 (60). С. 82–88.

*Поступила 25.01.2018;
принята к публикации 31.01.2018.*

Об авторах:

Дудченко Ольга Васильевна, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (681000, Россия, г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, 17/2), кандидат филологических наук, доцент, odudchenko@yandex.ru

Говорухин Григорий Эдуардович, профессор кафедры истории и юриспруденции ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (681000, Россия, г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, 17/2), доктор социологических наук, доцент, govorukhin@mail.ru

*Все авторы прочитали и одобрили
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Meletinsky E.A. Poetika Mifa [Poetics of Myth]. Moscow, Science, 2000. 408 p. (in Russ.)
2. Veselovsky A.N. Istoricheskaya Poetika [Historical Poetics]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1989. 405 p. (in Russ.)
3. Lotman Yu.M. Literatura i mif [Literature and Myth]. Miphy narodov mira: v 2 ch. Ch. 2 = Myths of the Peoples' of the World: in 2 Vol. Vol. 2. Moscow, Sovetskaya Encyclopedia Publ., 1992. P. 58–65 (in Russ.)
4. Auerbach E. Mimesis. Izobrazhenije real'nosti v zapadno-evropejskoy literature [Mimesis. Reality Depicture in West European Literature]. Tr. from German. Moscow, PER SE; St. Petersburg, University book, 2000. 511 p. (in Russ.)
5. Eliade M. Aspekti mifa [Aspects of Myth]. Tr. from French. Moscow, АCADEMIA, 1995. 285 p. (in Russ.)
6. Levi-Strauss C. Put' masok [The Way of Masks]. Moscow, Republics, 2000. 397 p. (in Russ.)
7. Govorukhin G.E., Dudchenko O.V. Osnovnyje osobennosti kognitivnoy konzeptualizacii prostranstva drevnim soznanijem (na primere issledovaniya eposa) [The Main Features of Cognitive Conceptualization of the Space by Ancient Mind (based on the epic studies)]. Scientific notes of Orel State University. Series: «Humanities and Social sciences». 2014; 4 (60): 82–88. (in Russ.)

*Submitted 25.01.2018;
revised 31.01.2018.*

About the authors:

Olga V. Dudchenko, Docent, Departement of Foreign Languages, Amur State University of Humanities and Pedagogy (17/2, Kirova Str., Komsomolsk-on-Amur, 681000, Russia), Ph.D. (Philology), odudchenko@yandex.ru

Grigory E. Govorukhin, Professor, Department of History and Law, Amur State University of Humanities and Pedagogy (17/2, Kirova Str., Komsomolsk-on-Amur, 681000, Russia), Dr. Sci. (Sociology), Docent, govorukhin@mail.ru

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 81'36'373: 811.511.111+152.1

АТРИБУТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОСЕССИВНОСТИ
В ЭРЗЯНСКОМ И ФИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Н. М. Мосина^{1*}, Ю. А. Федорова^{1**}

¹ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

*natamish@rambler.ru, **iul-fed2012@yandex.ru

Введение: объектом исследования в данной статье является сравнительный анализ способов выражения категории посессивности в дальнородственных эрзянском и финском языках на материале атрибутивных конструкций.

Материалы и методы: материалом исследования послужили атрибутивные посессивные конструкции, выделенные из художественных произведений мордовских и финских писателей. В процессе анализа использовались сравнительный и описательный методы исследования.

Результаты исследования: выявлены различные атрибутивные средства выражения посессивности в эрзянском и финском языках – морфологический, синтаксический и морфолого-синтаксический способы. Доминирующим в обоих языках является морфологический, при котором посессивные отношения выражаются при помощи лично-притяжательных суффиксов.

Обсуждение и заключения: на основе проведенного анализа авторами выделены следующие атрибутивные конструкции: а) имя существительное с лично-притяжательным суффиксом; б) сложные слова, образованные путем сложения компонентов, первый из которых выступает в качестве обладателя, а второй – обладаемого; в) личное местоимение в генитиве, выражающее обладателя, + имя существительное с лично-притяжательным суффиксом в роли обладаемого. Любая посессивная конструкция, в том числе и атрибутивная, содержит два компонента – субъект и объект обладания. К общим и отличительным чертам атрибутивных средств выражения посессивности в эрзянском и финском языках относятся следующие: 1) присоединение лично-притяжательных суффиксов к основе слова в эрзянском и финском языках; 2) в качестве обладателя выступает личное местоимение в форме генитива, в качестве обладаемого – имя существительное, маркированное лично-притяжательным суффиксом; 3) в финском языке при морфолого-синтаксическом способе существительные в лично-притяжательной форме употребляются без соответствующего местоимения в том случае, когда обладатель является в предложении подлежащим.

Ключевые слова: притяжательность, категория посессивности, атрибутивные средства, эрзянский язык, финский язык.

Благодарности: авторы выражают благодарность доктору филологических наук, профессору, заведующему кафедрой финно-угорского и сравнительного языкознания М. В. Мосину за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

ATTRIBUTIVE MEANS OF POSSESSIVITY EXPRESSION
IN ERZYA AND FINNISH LANGUAGES

N. M. Mosina^{a*}, Yu. A. Fedorova^{a**}

^aNational Research Mordovia State University, Saransk, Russia

*natamish@rambler.ru, **iul-fed2012@yandex.ru

Introduction: object of study in this article is a comparative analysis of ways of expressing the category of possessivity in Erzya and Finnish languages on the data of attributive constructions. The purpose of this article is to reveal common and distinctive features on the material of two distant-minded languages – Erzya and Finnish.

Materials and Methods: the material of the study is attributive possessive constructions, collected from fiction works of Mordovian and Finnish writers. During the analysis there were used comparative and descriptive methods of investigation.

Results: various attributive means of expressing possessivity in Erzya and Finnish languages are revealed, namely: morphological, syntactic and morphological-syntactic methods. The dominant in both languages is the morphological means in which possessive relations are expressed with the help of personal-possessive suffixes.

Discussion and Conclusions: the following attributive constructions are distinguished: a) a noun with a personal-possessive suffix; b) compound words formed by adding components, the first of which acts as

the owner, and the second – as the possessed; c) a personal pronoun in the genitive expressing the possessor, + a noun with a personal-possessive suffix in the role of possessed. On the basis of the analysis, we came to the following conclusions: any possessive construction, including attributive, contains two components: the subject and the object of possession. The following common and distinctive features of the attributive means of expressing possessiveness in the Erzya and Finnish languages are revealed: 1) the attachment of personal and possessive suffixes to the word basis in the Erzya and Finnish languages; 2) as the owner is a personal pronoun in the form of a genitive, and as possessed – a noun, marked with a personal-possessive suffix; 3) in Finnish with the morphological-syntactic mean, nouns in a personal-possessive form are used without a corresponding pronoun in the case when the possessor is in the sentence subject.

Key words: possessivity, category of possessivity, attributive means, Erzya language, Finnish language.

Acknowledgements: the authors would like to thank D. Philology, Professor, Head of the department of Finno-Ugric and comparative linguistics M. V. Mosin for useful advice and valuable advice in the preparation of the article material.

Введение

Одной из категорий, имеющей типологические соответствия в разных языках мира, является категория посессивности.

Посессивность (от лат. *possessivus* – принадлежность, притяжательность) – одна из универсальных понятийных категорий языка, основное значение которой – определение названия объекта через его отношение к некоторому лицу или предмету. Данное значение посессивности может быть выражено разноуровневыми языковыми средствами, набор которых для каждого языка индивидуален. Наибольшую характеристику в лингвистической литературе получили такие языковые единицы, выражающие значение посессивности, как притяжательные (посессивные) местоимения.

Необходимо отметить, что любая притяжательная конструкция содержит два компонента – субъект и объект обладания. Основными способами выражения категории посессивности являются два типа: атрибутивный (определятельный) и предикативный. В нашей статье предпринята попытка сравнительного анализа атрибутивных средств выражения посессивности, выявления их общих и отличительных особенностей на материале дальнородственных языков – эрзянского и финского.

Атрибутивной посессивностью принято называть выражение посессивных отношений с помощью именной фразы. В атрибутивных словосочетаниях компоненты могут выступать в качестве главного слова (*the head*) либо зависимого слова (*the dependent*). На основании того, какой компонент принимает маркер связи, выделяются следующие типы конструкций: маркирование главного слова, маркирование зависимого слова, маркирование обоих компонентов и отсутствие маркирования. Атрибутивные конструкции происходят в основном из предикативных, развив-

шись в результате номинализации предикативных высказываний, но не наоборот.

Обзор литературы

В языкознании существует немало работ, освещающих проблемы, связанные с категорией посессивности. Широкое исследование в данной области проведено А. П. Феоктисовым в монографии «Категория притяжательности в мордовских языках» [1]. Д. В. Цыганкин рассматривает категорию притяжательности в диалектах эрзянского языка [2]. Л. А. Кудашова проводит сравнительный анализ категории посессивности на материале эрзянского и венгерского языков [3]. Б. А. Серебренников в «Исторической морфологии мордовских языков» относит систему притяжательных суффиксов к наиболее архаичным явлениям, существовавшим в уральском языке-основе [4]. С. В. Едыгарова в диссертации «Категория посессивности в удмуртском языке» исследует семантическое содержание категории посессивности и способы ее кодировки. Основным объектом ее исследования стали посессивные атрибутивные конструкции [5]. И. М. Сушкова в своем исследовании описывает семантико-структурное устройство атрибутивных словосочетаний и предикативных конструкций со значением принадлежности в русском и английском языках [6]. Е. П. Прокаева и Ю. П. Князькин рассматривают категорию посессивности в эрзянском и финском языках [7]. Е. В. Краснощеков описывает различные способы выражения категории притяжательности во всех финно-угорских языках [8].

Вместе с тем недостаточно исследованными остаются отдельные способы выражения данной категории на материале эрзянского и финского языков в сравнительном плане.

Материалы и методы

Материалом нашего исследования послужили атрибутивные конструкции со значением посессивности, выявленные методом сплош-

ной выборки из художественных произведений К. Г. Абрамова «Олячинть кисэ» («За волю»)¹ и Т. Янссон «Muumipeikko ja pyrstötähti» («Мумитроль и комета»)². Для обработки эмпирических данных были использованы сравнительный и описательный методы исследования.

Результаты исследования

Одним из доминирующих способов выражения притяжательности во многих уральских языках, в том числе эрзянском и финском, является **морфологический способ**: присоединение посессивного суффикса к концу слова. Сочетание «имя + посс. суф.» является одним из наиболее распространенных, поскольку практически не имеет семантических и синтаксических ограничений: может обозначать активную и пассивную, одушевленную и неодушевленную, личную и неличную, физическую посессивность, принадлежность пространству и времени. Основными лексико-грамматическими показателями посессивности в атрибутивных словосочетаниях являются лично-притяжательные суффиксы, выражающие грамматическое лицо, которому принадлежит предмет, и присоединяющиеся к существительному или другим частям речи. А. П. Феоктистов в монографии «Категория притяжательности в мордовских языках» выделяет шесть способов, грамматическую основу которых составляют лично-притяжательные суффиксы, формы родительного падежа (генитива), форма именительного падежа в определительной функции (т. е. абсолютная форма).

В системе эрзянских и финских суффиксов находят выражение единичность и множественность обладателя и обладаемых предметов. Однако не во всех рядах притяжательного склонения числовая дифференциация предметов обладания проводится в одинаковой мере последовательно: формальное различие между формами единственного и множественного числа обладаемого в некоторых случаях отсутствует. Другими словами, один и тот же суффикс может обозначать разное количество обладаемых – одного и многих: эрз. *кудо-нзо* – фин. *talo-nsa* «его дом» и «его дома», эрз. *кудо-нок* – фин. *talo-mme* «наш дом» и «наши дома» и т. д. В художественных текстах нами были выявлены следующие атрибутивные посессивные конструкции: эрз. *Тишай ... керизе суронзо* «Тишай ... порезал палец (его)» (с. 9); фин. *Talomme oli kohtisuorassa ojaa vastaan* (с. 5) «Дом (наш) стоял перпендикулярно к каналу»; *Illalla menimme*

koputtamatta hänen huoneeseensa (с. 5) «Вечером мы вошли без стука в ее комнату (ее)». В финском языке при помощи суффиксов 3-го лица (-nsä/-nsa) выражается единичность и множественность обладателя при обладаемых предметах: *Heidän lapsensa on lääkärissä* «Их ребенок у врача» – фин. *Heidän lapsensa ovat lääkärissä* «Их дети у врача».

Синтаксический способ характеризуется сочетанием двух немаркированных (морфологически не оформленных) имен существительных в составе сложного слова. Первый компонент в таких сложных словах можно назвать грамматическим обладателем, а второй – обладаемым: эрз. *каткалевкс* «котенок (букв. «кошка + детеныш»)», *алтюжа* «желток (букв. «яйцо + желтый»)»; фин. *kirjahylly* «книжная полка (букв. «книга + полка»)», *aaltopituus* «длина волны (букв. «волна + длина»)» и т. д. Приведем примеры из художественной литературы: эрз. ... *ломантне эжнесть толбандянтъ перька* (с. 277) «... люди грелись вокруг костра»; эрз. *Чопода черьбулозо венствявсь кутьмерензэ кувалт ...* (с. 9) «Темная коса (ее) протянулась вдоль спины ...»; фин. *Vuorilta virtasi kapea ja kirkasvetinen joki, joka kiemurteli sinisen muumitalon ohi ja katosi toisille seuville* (с. 7) «С гор стекала узкая и прозрачная речка, она огибала голубой дом Муми-тролля и исчезала в других районах»; *Olisivatko muistot vähemmän kultaisia, jos hän luontoretkien sijasta olisi viettänyt päivänsä porkkanapenkin kitkennässä, perunamaan multauksessa ...* (с. 7) «Были бы воспоминания менее дорогими, если бы он вместо похода на природу провел бы день, пропалывая морковную грядку, окучивая картофельное поле». В подобных типах посессивных конструкций притяжательность выражается неконкретно, т. е. обобщенно.

При морфолого-синтаксическом способе атрибутивные средства выражения посессивности передаются не только морфологическим способом, но и синтаксическим. Д. В. Цыганкин в работе «Категория принадлежности и ее особенности в диалектах эрзя-мордовского языка» [2] выделяет несколько разновидностей этого способа:

1. В качестве обладателя выступает личное местоимение в генитиве, в качестве обладаемого – имя существительное в лично-притяжательной форме (в эрзянском языке – иногда в номинативе указательного склонения): эрз. *монь авам* (*монь авась*) – фин. *minun äitini* «моя мама», эрз. *тонь авам* (*тонь авась*) – фин. *sinun äitisi* «твоя мама», эрз. *сонзэ авазо* (*сонзэ авась*) – фин. *hänen äitinsä* «его (ее) мама», эрз. *минек аванок* (*минек аватне*) – фин. *hänen äitimme* «наша мама», «наши мамы»; эрз. *Монь ялакось аволь христиа-*

¹ Абрамов К. Г. Олячинть кисэ = За волю : роман. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1980. 448 с. Мордов.-эрзя яз. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница (с.).

² Jansson T. Muumipeikko ja pyrstötähti. Helsinki : WSOY, 2012. 144 s. Suomeksi. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница (с.).

нин (с. 14) «**Мой младший брат (этот)** – не христианин»; фин. *Hänen tuntokarvansa seisoivat pystyssä odotuksesta* (s. 4) «**Его усы (его)** поднялись торчком от ожидания». В данных конструкциях обладатель получает двойное выражение – при помощи лично-притяжательного местоимения и притяжательного суффикса. В финском языке употребление лично-притяжательного местоимения перед обладаемым необязательно [9]. В эрзянском языке местоимение используется, когда морфологический способ не обеспечивает безусловного понимания речи и не особо подчеркивает значение принадлежности предмета [10].

2. Обладателем является имя существительное в генитиве. В эрзянском языке в качестве обладаемого употребляется имя существительное с притяжательным суффиксом 3-го лица: *кудонь азорозо* «хозяин дома», *авань седеезэ* «сердце матери». В финском языке, в отличие от эрзянского, обладаемое оформляется именем существительным без притяжательного суффикса: *tyttön kirja* «книга девочки (букв. «девочки книга»)), *puun arkki* «листок дерева (букв. «дерева листок»)). В художественных текстах нами было выделено несколько примеров: эрз. *Сексень чизэ нурькине, ялатеке чокшнес пачкодсть ошонть малас* (с. 219) «**Осенний день** (букв.: день осени) короткий, все равно к вечеру доехали до города»; фин. *Nuuskamuikkusen huuliharppi kuulosti hyvin yksinäiseltä tässä autiossa maisemassa* (s. 56) «**Губная гармоника Снусмумрика** звучала очень сиротливо на этом безлюдном пейзаже».

Обсуждение и заключения

Таким образом, проведенное исследование на материале эрзянского и финского языков позволило нам выявить атрибутивные средства выражения посессивности. Они представлены морфологическим, синтаксическим и морфолого-синтаксическим способами. Наиболее распространенным в обоих языках является морфологический способ с использованием посессивного суффикса с именем существительным. Синтаксический способ является доминирующим в финском языке, для которого использование сложных слов является более характерным, чем для эрзянского. Морфолого-синтаксический способ в обоих языках представлен аналогичными средствами: личное местоимение в генитиве + имя с посессивным суффиксом, однако в финском языке личное местоимение в генитиве зачастую опускается.

Список использованных источников

1. Феоктистов А. П. Категория притяжательности в мордовских языках. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1963. 180 с.
2. Цыганкин Д. В. Категория принадлежности и ее особенности в диалектах эрзянского языка // Финно-угристика. 1978. Вып. 1. С. 116–149. URL: <http://www.cigankin.ru/archives/739> (дата обращения: 01.12.2017).
3. Кудашова Л. А. Посессивность в эрзянском и финском языках : дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2001. 154 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/posessivnost-v-erzyanskom-i-vengerskom-yazykakh> (дата обращения: 01.12.2017).
4. Серебренников Б. А. Историческая морфология мордовских языков. М. : Наука, 1967. 264 с.
5. Едыгарова С. В. Категория посессивности в удмуртском языке : дис. ... канд. филол. наук. Тарту, 2010. 290 с. URL: <http://www.ut.ee/Ural/ariste/loputood/Edygarova.Dr.pdf> (дата обращения: 01.12.2017).
6. Сушкова И. М. Принадлежность в семантико-функциональном поле посессивности: на материале русского и английских языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2007. 22 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/prinadlezhnost-v-semantiko-funktsionalnom-pole-posessivnosti-na-materiale-russkogo-i-angliis> (дата обращения: 01.12.2017).
7. Прокаева Е. П., Князькин Ю. П. Категория посессивности в эрзянском и финском языках: сравнительный аспект // Языки в современном мире : тез. междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: Г. Т. Мельникова, И. И. Ляпина, А. А. Ветошкин ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2003. С. 93–95.
8. Краснощеков Е. В. Средства выражения притяжательности в финно-угорских языках // Известия ВГПУ. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sredstva-vyrazheniya-prityazhatelnosti-v-finno-ugorskih-yazykah> (дата обращения: 01.12.2017).
9. Iso suomen kielioppi / toim. A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen. Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2004. С. 294–295.
10. Мосин М. В., Водясова Л. П., Мосина Н. М., Чинаева Н. В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 4 (86). С. 751–764. URL: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/articles/74-17-4/604-10-15507-1991-9468-088-021-201704-13> (дата обращения: 17.01.2018).

Поступила 16.01.2018;

принята к публикации 20.01.2018.

Об авторах:

Мосина Наталья Михайловна, профессор кафедры финно-угорского и сравнительного языкознания, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, 68), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1742-5438>, natamish@rambler.ru

Федорова Юлия Анатольевна, аспирант кафедры финно-угорского и сравнительного

языкознания, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, 68), iul-fed2012@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Мосина Наталья Михайловна – научное руководство; теоретический анализ литературы по проблеме исследования; критический анализ и доработка текста.

Федорова Юлия Анатольевна – подготовка начального варианта текста; сбор данных, анализ полученных результатов; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Feoktistov A.P. Kategoriya prityazhatel'nosti v mordovskikh yazykakh [The category of possessivity in Mordovian languages]. Saransk, 1963. 180 p. (In Russ.)
2. Tsygankin D.V. Kategoriya prinadlezhnosti i eye osobennosti v dialektakh erzjanskogo yazyka [The category of possessivity and its peculiarities in the dialects of the Erzya language]. Finno-ugristika = Finno-ugric. 1978; 1: 116–149. Available at: <http://www.cigankin.ru/archives/739> (accessed 01.12.2017). (In Russ.)
3. Kudashova L.A. Posessivnost' v erzjanskom i finskom yazykakh: dis. ... kand. filol. nauk [Possessivity in the Erzya and Finnish languages: dis. ... cand. of philol. sciences]. Saransk, 2001. 154 p. Available at: <http://www.dissercat.com/content/posessivnost-v-erzyanskom-i-vengerskom-yazykakh> (accessed 01.12.2017). (In Russ.)
4. Serebrennikov B.A. Istoricheskaya morfologiya mordovskikh yazykov [Historical morphology of Mordovian languages]. Moscow, Nauka Publ., 1967. 264 p. (In Russ.)
5. Edygarova S.V. Kategoriya posessivnosti v udmurtskom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk [The category of possessivity in the Udmurt language: dis. ... cand. of philol. sciences]. Tartu, 2010. 290 p. Available at: <http://www.ut.ee/Ural/ariste/loputood/Edygarova.Dr.pdf> (accessed 08.01.2018). (In Russ.)
6. Sushkova I.M. Prinadlezhnost' v semantiko-funktional'nom pole posessivnosti: na materiale russkogo i anglijskikh yazykov: avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk [Possessivity in the semantic-functional field of possessivity: on the material of Russian and English languages: avtoreferat dis. ... cand. of philol. sciences]. Voronezh, 2007. 22 p. Available at: <http://www.dissercat.com/content/prinadlezhnost-v-semantiko-funktional-nom-pole-posessivnosti-na-materiale-russkogo-i-anglijskikh-yazykov> (accessed 01.12.2017). (In Russ.)
7. Prokayeva E.P., Knyazkin Yu.P. Kategoriya posessivnosti v erzjanskom i finskom yazykakh: sravnitel'nyy aspekt [The category of possessivity in the Erzya and Finnish languages: a comparative aspect]. Yazyki v sovremennom mire: tezisy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii = Languages in the modern world: theses of the international scientific practical conference. Saransk, 2003. P. 93–95. (In Russ.)
8. Krasnozhokov E.V. Sredstva vyrazheniya prityazhatel'nosti v finno-ugorskikh yazykakh [Means of expressing possessivity in the Finno-Ugric languages]. Taganrog, 2013. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/sredstva-vyrazheniya-prityazhatelnosti-v-finno-ugorskikh-yazykah> (accessed 01.12.2017). (In Russ.)
9. Iso suomen kielioppi / toim. A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2004. S. 294–295. (In Finnish)
10. Mosin M.V., Vodjasova L.P., Mosina N.M., Chinaeva N.V. Didakticheskij potencial bilingvizma v obuchenii inostrannomu jazyku [Didactic potential of bilingualism in foreign language teaching]. Integracija obrazovanija = Integration of Education. 2017; T. 21; 4 (89): 751–764. Available at: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/articles/74-17-4/604-10-15507-1991-9468-088-021-201704-13> (accessed 17.01.2018). (In Russ.)

*Submitted 16.01.2018;
revised 20.01.2018.*

About the authors:

Natalya M. Mosina, Professor, Department of Finno-Ugric and Comparative Linguistics, Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), Dr. Sci. (Philology), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1742-5438>, natamish@rambler.ru

Yuliya A. Fedorova, Postgraduate, Department of Finno-Ugric and Comparative Linguistics, Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), iul-fed2012@yandex.ru

Contribution of the authors:

Natalya M. Mosina – research supervision; analysed scholarly literature; a critical analysis and revision of text.

Yuliya A. Fedorova – preparation of the initial version of the text; collected data; analysed data; computer work; resources provision.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 821.511.152-1

**СВОЕОБРАЗИЕ ВОПЛОЩЕНИЯ ОБРАЗА СЕРГИЯ РАДОНЕЖСКОГО
В ПОЭМЕ ВИКТОРА ГАДАЕВА «ЗЕМЛИ НЕБЕСНЫЙ ПОВОДЫРЬ»****С. Н. Степин^{1*}, Т. В. Тулкина²**¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия²ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

*stepin.73@mail.ru

Введение: статья посвящена изучению своеобразия художественного воплощения образа Сергия Радонежского в поэме народного поэта Мордовии В. Гадаева. Опираясь на текст художественного произведения, авторами статьи выявляются основные черты образа игумена Сергия.

Материалы и методы: в основу методики исследования положены принципы целостного анализа идейно-художественной структуры текста в сочетании с описательным, историко-литературным, сравнительно-сопоставительным и типологическим методами.

Результаты исследования: в результате проделанной работы авторы статьи приходят к выводу о том, что образ Сергия Радонежского вбирает в себя множество составляющих. В. Гадаев с достаточной степенью осторожности подходит к проблеме христианских чудес Преподобного Сергия. Автор заостряет внимание на будничных заботах героя, не упоминая ни о каких чудесах, связанных с деяниями старца. Сергей Радонежский В. Гадаева – самый обыкновенный, добрый и чуткий человек.

Обсуждение и заключения: образ Сергия Радонежского уже неоднократно становился предметом художественного воплощения в русской литературе. Трудно найти другого святого, чей христианский подвиг был бы настолько тесно связан с историей России. В текст своего повествования В. Гадаев органично вкрапляет исторические картины, связанные с событиями Куликовской битвы, посещением Сергия Радонежского Дмитрием Донским, автор говорит и об обстоятельствах примирения русских князей. Исторические зарисовки гармонично дополняют реалии природного мира, делая их более правдивыми, они же сообщают дополнительную достоверность образу самого Сергия. Призванный служить особой художественной выразительности, изображенный автором мир природы несет высокую смысловую нагрузку.

Ключевые слова: Сергей Радонежский, поэма, художественный образ, житие, психологизм, художественная манера, нравственный идеал.

**THE PECULIARITY OF THE EMBODIMENT OF THE IMAGE
OF SERGIUS OF RADONEZH IN THE POEM OF VICTOR GADAYEV
«EARTH OF THE HEAVENLY GUIDE»****S. N. Stepin^{a*}, T. V. Tulkina^b**^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia^bNational Research Mordovia State University, Saransk, Russia

*stepin.73@mail.ru

Introduction: the article is devoted to studying of an originality of artistic expression of the image of St. Sergius of Radonezh in the poem of the National poet of Mordovia V. Gadaev. Based on the text of the work, the authors identified the main artistic characteristics of the image of the Abbot Sergius.

Materials and Methods: the methodology of research is based on the principles of a holistic analysis of the ideological and artistic structure of the text in conjunction with descriptive, historical and literary, comparative and typological methods.

Results: in this work, the authors come to the conclusion that the image of St. Sergius of Radonezh is comprised of many components. This V. Gadaev with a sufficient degree of caution appropriate to the issue of Christian miracles of St. Sergius. The author focuses on the everyday worries of the hero, not to mention any miracles associated with the acts of the elder. Sergius of Radonezh V. Gadaev very ordinary, kind and sensitive person.

Discussion and Conclusions: the image of Sergius of Radonezh has already repeatedly become the subject of artistic incarnation in Russian literature. It is difficult to find another person whose Christian deed was so closely connected with the history of Russia. In the text of his narrative, V. Gadaev organically intersperses the historical paintings related to the events of the Kulikovo battle, the visit of Sergiy Radonezhsky

to Dmitry Donskoy, the author also talks about the circumstances of the reconciliation of the Russian princes. Historical sketches harmoniously supplement the realities of the natural world, making them more truthful, they also provide additional authenticity to the image of Sergius himself. Called to serve as a special artistic expressiveness, the author shows the world of nature a high semantic load.

Key words: Sergius of Radonezh, poem, imagery, life, psychology, art style, moral ideal.

Введение

Образ Сергия Радонежского уже неоднократно становился предметом художественного воплощения в русской литературе. Трудно найти другого святого, чей христианский подвиг был бы настолько тесно связан с историей России. Отмечая его значимость для русской культуры, П. А. Флоренский писал: «Чтобы понять Россию, надо понять Лавру, а для этого надо внимательным взором всмотреться в ее основателя, признанного святым при жизни, чудного старца, святого Сергия...»¹ [1]. К образу преподобного Сергия Радонежского обращались художники слова разных эпох. Одним из первых в этом ряду был инок Епифаний Премудрый («Житие Сергия Радонежского»), позже к этой теме обращались такие русские писатели, как Б. Зайцев (жизнеописание «Преподобный Сергей Радонежский»), И. Шмелев (повесть «Куликова поле») и др. Не остался без внимания образ Сергия Радонежского и в творчестве современных авторов, таких как Д. Балашов (серия исторических романов «Государи Московские»), Н. Борисов (серия ЖЗЛ «Сергий Радонежский»), Н. Хоничев (поэтический сборник «Русский крест») и др.

Обзор литературы

Интерес к образу Сергия Радонежского определяется тем, что он, являясь исторической личностью, жизнь и деяния которой закреплены в художественных памятниках, соединяет в себе факт и идею, принадлежащую как описываемой, так и современной эпохе. В силу того, что образ Сергия Радонежского является одним из распространенных в отечественной литературной традиции и освещается в соответствии с различными идейными и социальными установками, в рамках различных методов, нам представляется возможным выделить авторские принципы его изображения, их традиционность и новаторство [2–3], проявляющиеся как в отборе материала и отношении к источнику, так и в структуре текста, поэтике самого произведения [4–5]. Опыт научных исследований [6–7] показывает, что спектр вопросов, связанный с проблемой определения роли и значения Сергия Радонежского для культурно-исторической жизни России, вопросами изучения особенностей художественного воплощения его образа на страницах литера-

турных произведений, в последние годы значительно расширился.

Материалы и методы

В основу методики исследования нами положены принципы целостного анализа идейно-художественной структуры текста в сочетании с описательным, историко-литературным, сравнительно-сопоставительным и типологическим методами. Материалом для нашего исследования послужила поэма народного поэта Мордовии В. Гадаева «Земли небесный поводырь»².

Результаты исследования

Образ Сергия Радонежского ярко и своеобразно представлен в творчестве народного поэта Мордовии В. Гадаева. В поэме «Земли небесный поводырь» (1992) автор идет по пути поэтизации христианских образов и мотивов, что позволяет ему религиозно-философски осмыслить мир, природу, человека. Поэт прибегает к приему частого перехода от картин быта к бытию, тщательно исследует все тонкости человеческой души, неожиданные повороты судьбы героя, отсылает читателя к библейским символам и понятиям. Он заостряет внимание на будничных заботах героя, не упоминая ни о каких чудесах, связанных с деяниями старца. Изысканная форма повествования, особый характер описаний и настроений свидетельствуют о наличии имплицитно заложенного тайного смысла: *Печальна Русь. Печален ликом / Игумен Сергий. Взгляд без дна. / Всевышний, под шатром великим / Небес ужель земля скудна? / Монахи ропщут недовольно / На взгорья, на цветную ширь, / На жавороночье приволье, / Что не на месте монастырь, / Что за водой ходит далеко, / А близко нет вокруг воды. / Но видит Сергиево око / Луч солнца и во тьме беды...* (с. 478).

Одна за другой следуют картины, связанные с моментами биографии Сергия Радонежского, каждая из которых знаменует определенный этап его жизни. Органично включение в текст гадаевской поэмы и традиционных элементов христианской легенды, например, описание чудесного «отворения» источника: *Не блажь ведь старца – под горою, / В траве, вблизи монастыря, / Вздвев руки к небу, с хрипотцою / Читать*

² Гадаев В. А. Земли небесный поводырь // В. А. Гадаев. Мое мироздание : стихотворения, баллады, притчи, поэмы. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. 512 с. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница.

¹ Флоренский П. А. Сочинения : в 4 т. Т. 2. М. : Мысль, 1996. С. 58.

псалмы из псалтыря, / Брать у послушника лопату, / Рыть ямку в озаренье дум / И видеть чудо, как награду / Небес за труд, за светлый ум – / Источник радостной улыбкой / Проклюнулся изпод земли ... (с. 478). В. Гадаев мастерски выбирает наиболее яркие эпизоды из жизни преподобного Сергия. К примеру, повествует о том, как тот отыскал родник, напоил монастырскую братию и окружной приход, возвел монастырь и т. п., при этом в текст художественного произведения органично вкрапляет исторические картины, связанные с событиями Куликовской битвой, с посещением Сергия Радонежского Дмитрием Донским, говорит автор и об обстоятельствах примирения русских князей.

Исторические зарисовки гармонично дополняют реалии природного мира, делая их более правдивыми, они же сообщают дополнительную достоверность образу самого Сергия Радонежского. Призванный служить особой художественной выразительности, изображенный автором мир природы несет высокую смысловую нагрузку. Например, фразы «цветная ширь» и «жавороночье приволье», расположенные в начале поэмы, символизируют душевную широту и красоту Сергия Радонежского. Всюду среднерусский пейзаж, реалистический, последовательно отсылающий к зрительным, звуковым и даже вкусовым ощущениям: *Дивись, как жизни, струйке зыбкой / И небу божьему внемли. / Вода певучая, живая, / Вода своя, вода Руси...* (с. 478).

Описание мира природы, представленное в поэме такими зарисовками, «как луч солнца, проклюнувшийся радостной улыбкой источник», «бездонная синь небес», «струящийся свет» и др. отображает картину его одухотворенности. Между тем каждый из введенных в структуру художественного произведения природных образов несет в себе глубокую смысловую нагрузку. Можно заключить, что «во взглядах В. Гадаева на мир природы отразились многие черты его собственного миропонимания»³ [8]. Поэтому вполне закономерно, что в поэме оно находится в непосредственной связи с его собственной художественной концепцией, его взглядами на мир людей и мир природы.

Обсуждение и заключения

Образ Сергия Радонежского вбирает в себя множество составляющих. Это и его кротость, и трудолюбие, и благодушие, и проницательность, и аскетизм, но самое главное – это праведность и благочестие игумена Сергия. Подчеркнем, что В. Гадаев с достаточной степенью осторожности подходит к проблеме христианских чудес

Сергия. В отличие от Б. Зайцева, описывающего картины воскрешения из мертвых и сцены чудесного исцеления в своей книге «Преподобный Сергий Радонежский», у В. Гадаева все сверхъестественное остается за пределами повествования. У него Сергий – обыкновенный, добрый и чуткий человек. Зачастую мы видим его за обычным ремеслом: *Узришь порой на огороде / Как он копается в грязи. / В заплатках риза. Нищий вроде...* (с. 481). Согласимся, что в таком описании героя весьма затруднительно представить канонического святого, чудотворца.

Поэма В. Гадаева «Земли небесный поводырь» – это произведение о святом, навеянное автору классической житийной традицией. При этом игумен Сергий, несмотря на всю свою идеализацию и святость, живет в реальном мире, занимается самыми земными делами. Поэма В. Гадаева лишена всякого рода назидательности, она ничего не навязывает, а, скорее, повествует о человеке, который молится за свое Отечество, которого сам автор назвал «за Русь болеющим подвижником...» (с. 485).

Таким образом, можно говорить о том, что В. Гадаев в своей поэме «Земли небесный поводырь» представил на суд читателя свое авторское видение образа Сергия Радонежского. Сергий Радонежский предстает перед нами в самых многочисленных ипостасях: как великий труженик и передвижник, как утешитель и наставник и как прорицатель будущих побед Руси над своими врагами. Его образ наделяется качествами доблести и непоколебимости, представлен мудрым миротворцем. На первый план выдвинуты идеи праведничества и благочестия, подвижничества и самоотверженности. В. Гадаев филигранно рисует портрет своего героя, обладающего такими качествами, как кротость, духовная ясность, простота и свободолюбие. Сергий Радонежский для В. Гадаева – воплощение национального нравственного идеала.

Список использованных источников

1. *Флоренский П. А.* Сочинения : в 4 т. Т. 2. М. : Мысль, 1996. 877 с.
2. *Юдин В. А.* Человек. История. Память. М. : Искусство, 1990. 271 с.
3. *Десятников В. А.* Сергий Радонежский. М. : Культура, 1991. 163 с.
4. *Беляев С. А.* Преподобный Сергий и наше время // Журнал Московской патриархии. 1996. № 7. С. 41–44.
5. *Кучкин В. А.* Сергий Радонежский // Вопросы истории. 2002. № 10. С. 75–92.
6. *Русева Л. В.* Игумен земли русской // Смена. 2009. № 10. С. 42–55.

³ *Степин С. Н.* Тема человека и природы в современной лирике Мордовии (на примере творчества Виктора Гадаева) // Вестник АГУ. Серия «Филология и искусствоведение». 2011. Вып. 3. С. 355.

7. Рыжов К. В. Время святого благоверного князя Дмитрия Донского и преподобного Сергия Радонежского // Кто есть кто в мире религий. М. : Вече, 2005. С. 550–559.

8. Степин С. Н. Тема человека и природы в современной лирике Мордовии (на примере творчества Виктора Гадаева) // Вестник АГУ. Серия «Филология и искусствоведение». 2011. Вып. 3. С. 56–63.

*Поступила 02.02.2018;
принята к публикации 06.02.2018.*

Об авторах:

Степин Сергей Николаевич, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, stepin.73@mail.ru

Тулкина Татьяна Викторовна, преподаватель первой квалификационной категории факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (430000, Россия, г. Саранск, ул. Б. Хмельницкого, д. 69 А), кандидат филологических наук, t_tatjana72@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Степин Сергей Николаевич – научное руководство; сбор данных; подготовка начального варианта текста.

Тулкина Татьяна Викторовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Florensky P.A. Sochineniya: v 4 t. T. 2. [Works: in 4 t. T. 2.]. Moscow, Thought, 1996. 877 p. (In Russ.)
2. Yudin V.A. Chelovek. Istoriya. Pamyat [People. History. Memory]. Moscow, Art, 1990. 271 p. (In Russ.)
3. Desyatnikov V.A. Sergei Radonezhskiy [Sergius of Radonezh]. Moscow, Culture, 1991. 163 p. (In Russ.)

4. Belyaev S.A. Prepodobny Sergei i nashe vremya [Sergius and our time]. Zhurnal Moskovskoy patriarkhii = Journal of the Moscow Patriarchate. 1996; 7: 41–44. (In Russ.)

5. Kuchkin V.A. Sergei Radonezhskiy [Sergius of Radonezh]. Voprosy istorii = Questions of history. 2002; 10: 75–92. (In Russ.)

6. Ruseva L.V. Igumen zemli russkoiy [The Abbot of the Russian land]. Smena = Change. 2009; 10: 42–55. (In Russ.)

7. Ryzhov K.V. Vremiy svyitogo blagovernogo knayzya Dmitriya Donskogo i prepodobnogo Sergei-ya Radonezhskogo [The Time of the Holy Prince Dmitry Donskoy and Sergius of Radonezh]. Moscow, Veche, 2005. P. 550–559. (In Russ.)

8. Stepin S.N. Tema cheloveka i prirody v sovremennoiy lirike Mordovii (na primere tvorchestva Viktora Gadaeva) [The theme of man and nature in the modern lyric poetry of Mordovia (example of the creativity of Victor Gadaev)]. Vestnik AGU. Seriya «Filologiya i iskusstvovedenie» = Bulletin of the ASU. Series «Philology and the arts». 2011; 3: 56–63. (In Russ.)

*Submitted 02.02.2018;
revised 06.02.2018.*

About the authors:

Sergey N. Stepin, Docent, Department of literature and methods of teaching literature, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, stepin.73@mail.ru

Tatyana V. Tulkina, teacher of the first qualification category of the faculty of pre-University training and vocational education, Mordovian state University (69 A B. Khmel'nitskogo St., Saransk, 430000, Russia), Ph.D. (Philology), t_tatjana72@mail.ru

Contribution of the authors:

Sergey N. Stepin – the scientific management; data collection; preparation of the initial version of the text.

Tatiana V. Tulkina – theoretical analysis of the literature on the research problem; finalize the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 94: 2-78(470+571)

**К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ГОНЕНИЙ НА РУССКУЮ
ПРАВОСЛАВНУЮ ЦЕРКОВЬ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ**

А. И. Белкин^{1}, М. Ю. Грыжанкова¹*

¹*ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия*

**alex.i.bel@mail.ru*

Введение: в статье рассматривается вопрос о том, почему стала возможной трагедия, произошедшая с Русской Православной Церковью (РПЦ) в XX в. В рамках предмета исследования поставлена задача – провести анализ исторических обстоятельств, существовавших как в дореволюционной, так и в советской России, сделавших возможными антицерковные репрессии. Авторы отмечают, что в имеющихся исследованиях зачастую дается поверхностный анализ данной проблемы.

Материалы и методы: материалами исследования послужили архивные документы, работы дореволюционных русских философов, статьи и монографии по истории РПЦ современных исследователей. В соответствии с этим были использованы эвристический метод и атрибуция документов, методы понимания и объяснения, а также сравнительно-исторический метод и обобщение.

Результаты исследования: констатируется, что причины гонений на РПЦ при советской власти имеют глубокие исторические корни и связаны со сложными и противоречивыми отношениями церкви и государства в истории России. Среди исторических предпосылок трагедии церкви в XX в. особо выделена церковная реформа Петра I 1721 г., ликвидировавшая патриаршество и лишившая церковь самостоятельности. Авторы, привлекая в том числе и краеведческий материал, выявляют ключевые моменты формирования механизма подавления сопротивления РПЦ советской власти.

Обсуждение и заключения: в качестве итога исторического развития РПЦ в дореволюционной России отмечено падение авторитета церкви в связи с ее полным подчинением государству. Это открыло большевикам путь к широкомасштабным репрессиям против нее. Обращено внимание на то, что саму систему борьбы с религией, сложившуюся при советской власти, следует рассматривать как совокупность агитационно-идеологических и административных мер, учитывавших особенности менталитета российского крестьянства.

Ключевые слова: православие, церковь, государство, революция, советская власть, атеизм, антицерковные репрессии.

**THE REASONS FOR PERSECUTION OF THE RUSSIAN
ORTHODOX CHURCH IN SOVIET RUSSIA**

A. I. Belkin^{a}, M. Y. Gryzhankova^a*

^a*Mordovian N. P. Ogarev State university, Russia, Saransk*

**alex.i.bel@mail.ru*

Introduction: the article considers the question of the tragedy that occurred with the Russian Orthodox Church (ROC) in the 20th century. Within the scope of the study, the aim is to analyze the historical circumstances that existed both in pre-revolutionary and in Soviet Russia, which made possible anti-church repression. At the same time, the authors note that in current studies is often given a superficial analysis of this problem.

Materials and Methods: the research materials include archival documents, works of pre-revolutionary Russian philosophers, articles and monographs on the history of the ROC of the contemporary researchers. In accordance with this, the authors used the heuristic method, attribution of documents, methods of understanding and explanation, as well as a comparative-historical method and generalization.

Results: the authors state that the reasons for the persecution of the ROC under the Soviet regime have deep historical roots and are associated with complex and contradictory relations between the church and the state in Russia. Among the historical preconditions of the tragedy of the church in the 20th century the authors singled out the church reform of Peter I of 1721, which abolished the patriarchate and deprived the church of independence. Also the authors used local history material to identify the key points in the formation of a mechanism to suppress the resistance of the ROC to Soviet power.

Discussion and Conclusions: it is noted that the result of the subordination of the church to the state was the decline of the authority of the church among the population, which opened the way for Bolsheviks to

wide-scale repressions against it. Attention is drawn to the fact that the very system of struggle against religion that developed under the Soviet regime should be viewed as a set of agitational-ideological and administrative measures that reached the use of certain features of the mentality of the Russian peasantry.

Key words: Orthodoxy, church, state, revolution, Soviet authorities, atheism, anti-church repression.

Введение

О трагедии Русской Православной Церкви в связи с революционными событиями 1917 г. и приходом к власти большевиков написано много. Авторы статьи, с позиции темы исследования, интересуют прежде всего вопрос о том, как стала возможной та трагедия, которая произошла с Русской Православной Церковью (РПЦ) в XX в. В связи с этим объектом нашего исследования является история РПЦ, предметом – анализ исторических обстоятельств как в дореволюционной, так и в советской России, которые сделали возможным фактическое уничтожение православной церкви в первые два десятилетия существования советской власти. Очевидно, что без поддержки «православного» народа власть уничтожить церковь (а перед началом Великой Отечественной войны, как мы показывали в наших предыдущих исследованиях [1; 2], она фактически находилась на грани уничтожения) не могла. Почему основная масса населения России, а впоследствии и СССР, считая себя верующей, фактически допустила надругательство над церковью и священнослужителями? Крайне важно найти ответ на этот вопрос. Значимость этого возрастает еще и потому, что в последнее время обнаружилась опасная тенденция – идеализация советского прошлого. В свете событий, происходящих в стране в последние два с половиной десятилетия, она вполне понятна и объяснима. Но нельзя забывать, что в ходе расправы над РПЦ, проведенной советской властью, многие верующие стали безвинными жертвами, погибшими или получившими тюремные сроки лишь за свои религиозные убеждения. Вызывает удивление и стремление некоторых околонаучных кругов «задним числом» показать значимость церкви в общественно-политической жизни тех лет, выдать желаемое за действительное. Но реальные факты, которые восстановлены с опорой на архивные материалы, показывают совсем другое: всякие попытки церкви, даже не вмешательства, а робкого проникновения в общественную жизнь, решительно пресекались.

Обзор литературы

Литература по исследуемой проблеме обширна. В ней освещаются различные аспекты положения церкви при советской власти. Игумен Дамаскин (Орловский) поднимает вопрос о периодизации политики советского государства в отношении РПЦ, рассматривая саму эту

проблему в свете используемых властью форм и методов антирелигиозных гонений и их модификации в зависимости от изменений исторических условий [3]. А. Л. Елисеев много внимания уделяет исследованию движения воинствующих безбожников как одной из форм борьбы с церковью [4]. А. В. Давиденко, А. Н. Журов, С. В. Иванченко, Н. В. Михайлова, В. Д. Буренин, А. А. Дорская, А. В. Ведяев, М. В. Шилкина, А. В. Новиков в своих работах исследуют организационно-правовое обеспечение взаимоотношений государства и РПЦ. Историкографический обзор, показывающий степень исследованности проблемы, дан в публикациях. Д. Б. Павлова, С. Г. Петрова, А. Н. Марченко, С. В. Леонова, Н. Беляковой. Во многих исследованиях (М. А. Яшина, А. И. Прелыгин, В. М. Шубкин, А. Л. Худобородов и др.) рассмотрены проблемы региональной истории РПЦ в первые годы советской власти. Имеются работы (А. Н. Кашеваров, Н. Е. Емельянов, О. И. Хайлова, Ю. В. Гераськин, О. А. Дудорова), где гонения на РПЦ рассмотрены через исследование жизни и деятельности выдающихся представителей русского православия. О. В. Тебина, М. В. Шкаровский освещают политику советской власти в отношении монастырей [5; 6]. А. В. Урядова исследует положение РПЦ в советской России, анализируя устроения русской эмигрантской среды [7]. А. К. Погасий обращается к анализу тех споров, которые были вызваны решением митрополита Сергия добиться компромисса с советской властью в 1927 г., чтобы создать условия для ослабления репрессий в отношении церкви [8]. В. А. Юсупова, М. С. Энсебулатова рассматривают успех антицерковных репрессий большевиков как показатель кризиса церкви как системы и как социального института [9; 10]. А. В. Мазырин, А. А. Борисюк, С. Н. Иванов посвятили свои работы исследованию обстоятельств возникновения и развития обновленческого движения внутри РПЦ и его роли в антирелигиозных гонениях [11; 12; 13].

Ценность указанных работ заключается прежде всего в том, что они ввели в научный оборот много новых документов, которые, по разным причинам, были закрыты для исследователей ранее. В них приводятся факты, проливающие свет на неизвестные ранее страницы истории РПЦ. Однако подавляющее большинство публикаций имеет склонность к поверхностно-

му анализу ситуации, зачастую связывая гонения на церковь с решением большевиками текущих задач и не показывая их глубинные причины, исторические корни.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили архивные документы, работы дореволюционных русских философов, статьи и монографии по истории РПЦ современных исследователей. Исходные материалы определили выбор методов. При работе с ними использовались эвристический метод и атрибуция документов, позволяющие выявить ретроспективную документную информацию, необходимую для исследования, а также определить степень достоверности используемого источника. В соответствии со спецификой философских произведений работа с ними велась главным образом в рамках методов понимания и объяснения, что позволило определить мотивацию авторов при оценке событий церковной истории и тем самым определить степень объективности приведенных точек зрения. При работе с исторической литературой и в качестве обобщающих в рамках всего исследования нами применялись сравнительно-исторический метод и метод обобщения. Это дало возможность исследовать глубинные причины рассматриваемого нами явления, выявить определенные тенденции в развитии государственно-церковных отношений в России, выработать понятия, наиболее точно характеризующие изучаемый процесс.

Результаты исследования

История РПЦ показывает, что ее отношения с государством были сложны и противоречивы. Начнем с того, что в самой идеологии византизма, пришедшей на Русь вместе с православием, была заложена идея сильной государственности, объемлющей все социальные институты, в том числе и церковь. Развитие подобных взглядов в начале XVIII в. закончилось отменой патриаршества церковной реформой Петра I, ликвидировавшей самостоятельность церкви. Событие это имело самые пагубные последствия как для церкви, так и для российского общества. Государство заполнило собой все социальное пространство, уничтожив даже возможность развития предпосылок гражданского общества. Это был важный этап становления в России тоталитарного государства. Наиболее точно, на наш взгляд, оценил реформу известный исследователь русского богословия Г. Флоровский, назвав то, что получилось в результате, «полицейским мировоззрением с идеями реформации»¹ [14]. Таким образом, доминирующая роль государства в отношении к церкви привела к падению

¹ Флоровский Г. Пути русского богословия. Вильнюс : Вильчис, 1991. С. 84.

ее авторитета. В этих условиях священнослужители слабо заботились о нравственном воспитании прихожан. Похоже, что отсутствие в стране устойчивых нравственных норм и повсеместное, даже если не повседневное их нарушение (пьянство, наполненная руганью речь, воровство и иные пороки, включая вопиющие недостатки обычной культуры быта), очень мало беспокоили духовенство, если не иметь в виду отдельных выдающихся деятелей церкви. Но их усилий было явно недостаточно. Эти пагубные черты народного быта и создали впоследствии благодатную почву для гонений на православие.

Внешняя причина гонений на православную церковь сводилась к тому, что советская власть этими репрессивными мерами отвечала на первоначальное неприятие церковью действий большевиков в отношении религии и религиозных организаций (лишение их собственности, статуса юридического лица, изъятие церковных ценностей и т. п.). Это действительно было так. Церковь, что вполне естественно, отстаивала свое право на существование, обличая антирелигиозные действия новой власти. В этом она находила поддержку и своих прихожан. Так, распространенное повсеместно по России воззвание патриарха Тихона, связанное с изъятием советской властью церковных ценностей, вызвало взрыв всеобщего сопротивления выполнению распоряжения ВЦИК от 23 февраля 1922 г. Многочисленные случаи кровавых столкновений (по официальной статистике их было 1414) привели к целому ряду судебных процессов в Москве, Петрограде, Смоленске, Шуе, Иваново-Вознесенске, Старой Руссе, Симферополе и других городах. По данным П. Н. Милюкова, всего был возбужден 231 процесс, и в качестве подсудимых были привлечены 738 чел., 44 из которых были приговорены к смертной казни, а 250 – к долгосрочному тюремному заключению [15]. Однако сопротивление это было быстро подавлено. При этом советская власть, прекрасно понимая, что резкий разрыв с православной традицией на официальном, государственном уровне не может сформировать (да, собственно, уже начал формировать) почву для оппозиционных настроений, всерьез занялась созданием эффективного механизма подавления РПЦ.

Исследуя формирование этого механизма, мы выявили следующие ключевые моменты:

1. Под предлогом необходимости помощи голодающим² власть решила провести широкомасштабное изъятие церковных ценностей, несмотря на то, что церковь принимала активное участие в борьбе с голодом. Шаг этот был на-

² Напомним, что в 1921–1922 гг. в связи с неурожаями и разрухой, вызванной революцией и гражданской войной, в советской России свирепствовал голод.

правлен на окончательную ликвидацию экономической самостоятельности РПЦ и тем самым сужению возможностей ее оппозиционной деятельности против советской власти. Советское государство подошло к решению этого вопроса со всей серьезностью, мобилизовав свой карательный аппарат и проводя интенсивную идеологическую работу. Архивные документы показывают, что вопросы, связанные с проведением этой кампании, особенно вначале весны 1922 г., ставились практически на каждом заседании Политбюро [16].

2. Поддержка оппозиционных групп внутри церкви. Дело в том, что в РПЦ появилось течение, пошедшее навстречу большевикам. Советская власть вынуждена была пойти, фактически, на сотрудничество с теми группами внутри церкви, которые оказались более податливыми на соглашение с властью, и поэтому были объявлены более прогрессивными. Именно таким перед большевиками предстало *обновленческое движение*. Не желавшие подчиняться декрету патриарха Тихона, изданному осенью 1921 г. и запретившему под угрозой крайних церковных кар какие-либо новшества в церкви, обновленцы оценили этот документ как апогей «тихоновского консерватизма» и «переломный момент в истории тихоновщины». Действительно, прижатые к стенке и доведенные до отчаяния этим декретом, «обновленцы» переходят в решительное наступление. В своем стремлении захватить церковную власть они находят активную поддержку советского правительства. Характерно, что в мае 1922 г. Л. Д. Троцкий, будучи фактически вторым человеком в партии и государстве, в письме членам Политбюро прямо указывал, что «сейчас, мы, разумеется, полностью и целиком заинтересованы в том, чтобы поддержать сменовеховскую церковную группу против монархической, ни на йоту, разумеется, не отступая от нашего государственного принципа об отделении церкви от государства ...»³ [17]. Прессе было предложено давать как можно больше информации о сменовеховском движении в церкви, «всемерно оглашая, подчеркивая и комментируя сменовеховские голоса»⁴. Обновленческое движение затронуло и Мордовию. В фондах ведомственного архива Федеральной службы безопасности по Республике Мордовия хранятся весьма интересные документы, указывающие на то, что власти сами принимали участие в организации обновленческих общин. Документы, подтверждающие это, были опубликованы нами ранее [18; 19].

История обновленческого движения положила начало использованию в борьбе с церковью органов, которые на протяжении истории советской власти назывались по-разному: ЧК, ОГПУ, НКВД, МГБ, КГБ – советской «тайной полиции», где были сформированы специальные подразделения, следившие за деятельностью религиозных организаций.

3. Мощная пропагандистская кампания, направленная против РПЦ. Ведь не случайно же, как мы отметили выше, Л. Д. Троцкий предлагает прессе всемерно «оглашать, подчеркивать и комментировать сменовеховские голоса». Этот метод борьбы советского государства с церковью можно раскрыть на одном эпизоде из истории Мордовии, связанном с закрытием Саровского монастыря. Важное направление – дискредитация монастыря в глазах общественности. В связи с этим было организовано несколько дел по обвинению монахов в контрреволюционной деятельности. Одно из них – дело иеромонаха Мефодия (в миру Михаила Кузьмича Коковина), обвинявшегося в нарушении законодательства об отделении церкви от государства и возбуждении недовольства среди братии. Иеромонах Мефодий на общем собрании верующих в начале января 1923 г. предложил принять выработанный им устав церковного союза, в котором признавалась церковь под управлением патриарха Тихона, т. е. фактически выступил против обновленцев.

В этой связи начались голословные обвинения монахов в аморальном поведении. В одном из донесений Саровский монастырь назван «домом терпимости». «Монахи развратничают, – написано в документе, – вовсе не понимая, не опасаясь болезней и самого игумена Руфима, который, видя все молчит ... и, наоборот, сам не прочь все это сделать. Венерическая болезнь начинает развиваться среди монахов. Монахи пьянствуют»⁵ [20]. Об этом же в своем докладе пишет уполномоченный Пензенского ОГПУ Зефилов⁶. Такая вот нелепица, которую активно сочиняют карательные органы молодого советского государства. Ради уничтожения церкви в ход идет все! В том числе и ложь. Например, чтобы крестьяне поддержали закрытие монастыря им было объявлено, что все культовое имущество Сарова передается крестьянской религиозной общине. «Они (крестьяне. – А. Б.) полагали, – сказано в отчете начальника Пензенского губотдела ОГПУ, – раз монастырь и саровская святыня будет в их использовании, то доход от паломничества будет целиком оставаться в их общине, а отсюда и возможность уделять часть доходов

³ Письмо Л. Д. Троцкого членам Политбюро ЦК РКП(б) от 15 мая 1922 г. // Известия ЦК КПСС. 1990. № 4. С. 196.

⁴ Там же.

⁵ Архив Федеральной Службы безопасности Республики Мордовия, д. 9–4. Л. 64.

⁶ Там же. Л. 71–73.

на свое крестьянское хозяйство»⁷. Надо ли объяснять, что крестьянам, состоящим в этой общине, бессовестно ввали? Но перспектива заполучить имущество закрытого монастыря их, безусловно, прельщала. Играли на самых низменных человеческих инстинктах. Когда готовилось изъятие мощей Серафима Саровского, в местной печати было опубликовано семь статей, направленных на дискредитацию монастыря.

Обсуждение и заключения

Таким образом, с одной стороны, очевидно, что причины гонений советской власти на РПЦ имеют глубокие исторические корни и связаны с ее дореволюционным прошлым. Мощный удар обрушился именно на православие, поскольку со времен церковной реформы Петра I (1721 г.), ликвидировавшей патриаршество, церковь фактически была частью государственного аппарата. Необходимость изменить положение РПЦ была очевидна, и возможность этого обсуждалась, однако никаких решений, направленных на возрождение самостоятельности церкви, до революционных событий 1917 г. так и не было принято. В какой-то мере само историческое прошлое российского православия облегчило большевикам выработку принципов их отношения к церкви. Но заметим, что указывая на объективный характер причин, породивших негативное отношение советской власти к православию, авторы статьи ни в коей мере не оправдывают многочисленные жертвы среди служителей культа и верующих, разграбление церквей и монастырей, уничтожения и продажи за границу многочисленных культурных ценностей, к которым привела антирелигиозная политика советской власти. С другой стороны, понимая, что резкий разрыв с религией, привычным десяткам миллионов крестьян (а именно они составляли основную массу населения России в революционное время) патриархальным образом жизни, сформировавшимся на православной традиции, породит волну сопротивления, большевики серьезное внимание уделили разработке хорошо продуманной системы мер подавления возможного сопротивления. Эта репрессивная система представляла собой совокупность агитационно-идеологических и административных мер. Существенно и то, что при практической реализации антицерковной политики не брезговали ничем, вплоть до игры на самых низменных чувствах людей. Вспомним в связи с этим письмо патриарха Тихона Совету Народных Комиссаров, написанное в 1918 г., накануне годовщины прихода большевиков к власти. В нем он прямо пишет по этому поводу: «... Прикрываясь различными названиями – контрибуцией, рек-

визицией и национализацией, – вы толкнули его [народ. – А. Б.] на самый открытый и беззащитный грабеж». И далее: «Соблазнив темный и невежественный народ возможностями легкой и безнаказанной наживы, вы отуманили его совесть и заглушили в нем сознание греха ... Во всяком потворстве низменным страстям толпы, в безнаказанности убийств и грабежей заключается дарованная вами свобода»⁸ [21].

И получилось, на наш взгляд, что негативный исторический опыт РПЦ в ее отношениях с государством в совокупности с атеистической политикой большевиков привел к печальному итогу – к концу 30-х гг. XX века Русская Православная Церковь в СССР фактически оказалась на грани уничтожения.

Список использованных источников

1. *Белкин А. И.* Государственно-церковные отношения в Мордовии в 1920-х – начале 60-х гг. (на материалах истории Русской Православной церкви) // История в культуре, культура в истории : материалы V Сафаргалиевских науч. чт. Саранск : Крас. Окт., 2001. С. 231–246.
2. *Белкин А. И.* Государственно-церковные отношения в России : учеб. пособие. Саранск : Мордовский гуманитарный институт, 2004. 207 с.
3. *Игумен Дамаскин (Орловский).* Периодизация политики Советского государства в отношении Русской Православной Церкви // Эпоха князя Владимира и развитие российской государственности : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 1000-летию с благоверной кончины князя Владимира ; под ред. Ю. Ю. Иерусалимского. Ярославль, 2016. С. 358–373.
4. *Елисеев А. Л.* Политика советского государства по отношению к Русской Православной Церкви в 20–30-е годы XX века. – Орел : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Орловский филиал, 2015. 224 с.
5. *Тебина О. В.* Основные этапы советской политики в отношении монастырей в 1917–1991 гг. // Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: подвиг и триумф советского народа. – М. : Изд-во РУДН, 2015. С. 198–208;
6. *Шкаровский М. В.* Александро-Невская лавра в годы революционных потрясений (1917–1918) // Христианское чтение. 2010. № 1. С. 6–33
7. *Урядова А. В.* Православная церковь в России в первой половине 1920-х годов глазами эмигрантов // Макарьевские чтения : материалы VI Междунар. конференции. Горно-Алтайск : Изд-во Горно-Алтайского государственного университета, 2005. С. 254–262.

⁷ Архив Федеральной Службы безопасности Республики Мордовия, д. 9–4. Л. 543.

⁸ *Вострышев М. И.* Патриарх Тихон. М. : Молодая гвардия – ЖЗЛ; Русское слово, 1997. С. 125.

8. *Погасий А. К.* Русская Православная Церковь и советская власть в 20-е годы XX века // Вестник ВЭГУ. 2012. № 4. С. 97–103.
9. *Юсупова В. А.* Государство и церковь в 1917–1920 годах // Инновационная наука. 2015. Т. 2. № 6 (6). С. 218–224.
10. *Энсебулатова М. С.* Государственно-конфессиональные отношения в России начала XX века: в преддверии революции и до окончания Великой Отечественной войны // Современный юрист. 2014. № 4 (9). С. 124–134.
11. *Мазырин А. В.* Исторические уроки гонений на Русскую Православную церковь: обновленчество как альтернатива мученичеству и исповедничеству // Церковь. Богословие. История : материалы V Международ. научно-богословской конференции, посвящ. Собору новомучеников и исповедников Церкви Русской. 2–4 февраля 2017 г. Екатеринбург : Екатеринбургская духовная семинария, 2017. С. 80–92.
12. *Борисюк А. А.* Церковь и народ в борьбе с обновленчеством на территории Москвы при патриархе Тихоне // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2017. № 7. С. 13–16.
13. *Иванов С. Н.* Хроника обновленческого «переворота» в Русской церкви по новым архивным документам // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2: История. История Русской Православной Церкви. 2014. № 3 (58). С. 24–60.
14. *Флоровский Г.* Пути русского богословия. Вильнюс : Вильчис, 1991. 602 с.
15. *Милюков П. Н.* Очерки по истории русской культуры. Т. 2. Ч. 1. М. : Прогресс-Культура, 1994. 416 с.
16. Архивы Кремля. В 2 кн. / Кн. 1. Политбюро и церковь. 1922–1925 гг. М. – Новосибирск, 1997. 600 с.
17. Письмо Л. Д. Троцкого членам Политбюро ЦК РКП(б) от 15 мая 1922 г. // Известия ЦК КПСС. 1990. № 4. С. 196–197.
18. *Белкин А. И.* Обновленчество // Мордовия : энциклопедия в 2 т. Т. 2 : М–Я. Саранск, 2004. С. 110.
19. *Белкин А. И.* Обновленческое движение в Мордовии (по материалам республиканских архивов) // Документы архивного фонда Российской Федерации – источник краеведческих и генеалогических исследований : материалы межрегиональной научно-практической конф. 27 ноября 2013 г. Саранск, 2013. С. 107–110.
20. Архив Федеральной Службы безопасности Республики Мордовия, д. 9–4.
21. *Вострышев М. И.* Патриарх Тихон. М. : Молодая гвардия – ЖЗЛ; Русское слово, 1997. 302 с.

Поступила 01.12.2017;
принята к публикации 15.12.2017.

Об авторах:

Белкин Алексей Иванович, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева» (430000, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат исторических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0039>, alex.i.bel@mail.ru

Грыжанкова Марина Юрьевна, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева» (430000, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор философских наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3084-4143>, grymarina@rambler.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Belkin A.I. Gosudarstvenno-zerkovnye otnosheniya v Mordovii v 20-h – nathale 60-h godov (na materialah istorii Russkoi Pravoslavnoi zerkvi) [State and church relations in Mordovia in the 1920s – early 60s. (on the materials of the history of the Russian Orthodox Church)]. Istorija v cul'ture, kul'tura v istorii: materialy V Safargalievskih nauchnyh tthenii = History in Culture, Culture in History: materials of the Safargaliev Scientific Readings. Saransk, Red October, 2001. P. 231–246 (In Russ.)
2. Belkin A.I. Gosudarstvenno-zerkovnye otnosheniya v Rossii: ucheb. posobie [State and church relations in Russia: Textbook.]. Saransk, Mordvinian Humanitarian Institute, 2004. 207 p. (in Russ.)
3. Hegumen Damaskin (Orlovsky). Periodizaciya politiki Sovetskogo gosudarstva v otnoshenii Russkoi Pravoslavnoi Zerkvi [Periodization of the policy of the Soviet state towards the Russian Orthodox Church]. Epoha knjazja Vladimira i razvitie rossisskoi gosudarstvennosti: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferenzii, pjsvjashennoi 1000-letiju s blagovernoi konchiny knjazja Vladimira; pod red. Yu.Yu. Ierusalimskogo = The epoch of Prince Vladimir and development of Russian statehood: Sources of Russian Academic Conference, dedicated to the 1000th anniversary of the faithful death of Prince Vladimir. Ed. by Yu.Yu. Ierusalimskiy. Yaroslavl, 2016. P. 358–373 (in Russ.)
4. Eliseev A.L. Politika sovetskogo gosudarstva po otnosheniy k Russkoi Pravoslavnoi Zerkvi v 20–30-e gody XX veka [The policy of the Soviet state against the Russian Orthodox Church in the 20–30s of the 20th century]. Orel, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation. Orel filial branch, 2015. 224 p. (In Russ.)
5. Tebina O.V. Osnovnye etapy sovetskoi politiki v otnoshenii monastyrei v 1917–1991 gg. [The main stages of Soviet policy towards the monastery in 1917–1991]. Velikaja Otechestvennaja voina 1941–1945 gg.: Podvig i triumph sovetskogo naroda = The Great Patriotic War of 1941–1945: Exploit and triumph of the Soviet people. Moscow, Publishing House of RUDN, 2015. P. 198–208 (In Russ.)

6. Shkarovsky M.V. Aleksandro-Nevskaja lavra v gody revolyzionnyh potrasenii (1917–1918) [Saint Alexander Nevsky Lavra during the years of revolution (1917–1918)]. “Khristianskoe chtenie”. 2010; 1: 6–33. (In Russ.)

7. Uryadova A.V. Pravoslavnaia zerkov' v Rossii v pervoi polovine 20-h godov glazami emigrantov [The Orthodox Church in Russia in the first half of the 1920s through the eyes of emigrants]. Makarievskie chtenija: materialy VI Mezhdunarodnoi konferenzii = Makaryev's conference. Sources of the VI International Conference. Gorno-Altai, Publishing House of the Gorno-Altai State University, 2005. P. 254–262. (In Russ.)

8. Pogasiy A.K. Russkaja Pravoslavnaia Zerkov' i sovetskaja vlast' v 20-e gody XX veka [The Russian Orthodox Church and Soviet government in the 1920s.]. Vestnik VEGU. 2012; 4: 97–103. (In Russ.)

9. Yusupova V.A. Gosudarstvo i zerkov' v 1918–1920 godah [The state and the church in 1917–1920]. Innovacionnaya nauka = Innovative science. 2015. V. 2; 6 (6): 218–224. (In Russ.)

10. Ensebulatova M.S. Gosudarstvenno-konfessionalnye otnoshenija v Rossii nachala XX veka: v predverii revolyzii i do okonchanija Velikoi Otechestvennoi voiny [State and confessional relations in Russia at the beginning of the 20th century: on the lead of the revolution and until the end of the Great Patriotic War]. Sovremennyi yurist = Modern lawyer. 2014; 4 (9): 124–134. (In Russ.)

11. Mazyrin A.V. Istoricheskie uroki goneniia na Russkuy Pravoslavnuy zerkov': obnovlenchestvo kak al'ternative muchenichestvu i ispovednichestvu [Historical lessons of persecution of the Russian Orthodox Church: Renovation as an alternative to martyrdom and confession]. Zerkov'. Bogoslovie. Istorija: materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-bogoslovskoi konferenzii, posvjachennoi Soboru novomuchennikov i ispovednikov Zerkvi Russkoi. 2–4 fev. 2017 g. = The Church. Theology. History. Sources of the V International Scientific and Theological Conference, dedicated to New Martyrs and Confessors of the Russian Orthodox Church. 2–4 February 2017]. Ekaterinburg, Ekaterinburg Theological Seminary, 2017. P. 80–92 (in Russ.)

12. Borisyuk A.A. Zerkov' i narod v borbe s obnovlenchestvom na territorii Moskvy pri patriarhe Tikhone [The Church and the folk in the struggle against Renovation in Moscow under the patriarch Tikhon]. Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktici. Seriya: gumanitarnie nauki = Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities. 2017; 7: 13–16 (In Russ.)

13. Ivanov S.N. Hronika obnovlencheskogo “perevorota” v Russkoi zerkvi po novym arhivnym dokumentam [Chronicle of the renovation “coup” in the Russian Church based on new archival documents]. Vestnik

of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University. Series 2: History. History of the Russian Orthodox Church. 2014; 3 (58): 24–60. (In Russ.)

14. Florovsky G.V. Puti russkogo bogoslovija [The Ways of Russian Theology]. Vilnius, Vilchis, 1991. 602 p. (In Russ.)

15. Milyukov P.N. Ocherki po istorii russkoi kultury [Essays on the history of Russian culture]. V. 2. P. 1. Moscow Progress-Culture, 1994. 416 p. (In Russ.)

16. Arhivy Kremlja. V 2-h kn. Kn. 1. Politbyuro i zerkov'. 1922–1925 gg. [Archives of the Kremlin. In 2 books. Book. 1. Politburo and the church. 1922–1925]. Moscow – Novosibirsk, 1997. 600 p. (In Russ.)

17. Pis'mo L.D. Trozkogo chlenam Politbyuro ZK RKP(b) ot 15 maya 1922 g. [Letter of L.D. Trotsky to members of the Politbureau of the Central Committee of the CPSU Of May 15th, 1922]. Izvestia of the Central Committee of the CPSU. 1990; 4: 196–197. (In Russ.)

18. Belkin A.I. Obnovlenchestvo [Renovation]. Mordvinia: Encyclopedia: in 2 v. V. 2. Saransk, 2004. P. 110. (In Russ.)

19. Belkin A.I. Obnovlencheskoe dvijenie v Mordovii (po materialam respublikanskih arhivov) [Renewal movement in Mordvinia (based on materials from republican archives)]. Dokumenty arhivnogo fonda Rossiiskoi Federazii – istochnik kraevedcheskih i genealogicheskikh issledovanii: materialy mezhregionalnoi nauchno-prakticheskoi konferenzii 27 nojabrja 2013 g. = Documents of the archive fund of the Russian Federation – a source of local history and genealogy research: materials of the interregional scientific and practical conference November 27, 2013. Saransk, 2013. P. 107–110. (In Russ.)

20. Arhiv Federalnoi sluzhby besopasnosti Respubliki Mordovija [Archive of the Federal Security Service of the Republic of Mordvinia]. D. 9–4.

21. Vostryshev M.I. Patriarch Tikhon. Moscow, Molodaya Guardia – ZhZL; Russkoe slovo, 1997. P. 302. (In Russ.)

*Submitted 01.12.2017;
revised 15.12.2017.*

About the authors:

Aleksei I. Belkin, Docent, Department of philosophy, Mordovian N.P. Ogarev State university (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430000, Russia), Ph.D. (History), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0039-alex.i.bel@mail.ru>

Marina Yu. Gryzhankova, Professor, Department of philosophy, Mordovian N.P. Ogarev State university (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430000, Russia), Dr. Sci. (Philosophy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3084-4143>, grymarina@rambler.ru

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АТАМАНА Г. М. СЕМЕНОВА В ГОДЫ
ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ НА ВОСТОКЕ РОССИИ (1917–1920-Е ГГ.)**

Н. П. Бучко

*Дальневосточный федеральный государственный университет,
г. Владивосток, Россия
buchko65@mail.ru*

Введение: в статье анализируется политическая деятельность одного из лидеров Белого движения в годы Гражданской войны в России на востоке страны – Г. М. Семенова.

Материалы и методы: в исследовании использовался метод конкретно-исторического анализа, позволивший на основе исследования исторических материалов рассмотреть характер политической деятельности атамана Забайкальского казачьего войска Г. М. Семенова в 1917–1920-е гг.

Результаты исследования: была выявлена направленность политической деятельности Г. М. Семенова, ориентированная на внешнюю (японскую) поддержку, попытку продвижения регионального изоляционизма. В основе идеологической направленности политики атамана был антибольшевизм.

Обсуждение и заключения: гражданская война в России выдвинула в ряды политического лидерства в регионах новых лиц. В Забайкалье таковым стал атаман Амурского казачьего войска Г. М. Семенов. Действуя в фарватере своих политических интересов, он реализовывал политику, которая формировалась в интересах ведущих политических игроков в лице ведущих мировых держав. Такая позиция шла вразрез с планами российских антисоветских политических лидеров на Востоке России в лице Верховного правителя России адмирала А. В. Колчака.

Ключевые слова: гражданская война, забайкальское казачье войско, сепаратизм, политическая деятельность, политическое лидерство, государственное образование.

**THE POLITICAL ACTIVITY OF THE ATAMAN G. M. SEMYONOV
IN THE YEARS OF CIVIL WAR IN THE EAST OF RUSSIA (1917–1920s)**

N. P. Buchko

*Far federal state Eastern Federal University, Vladivostok, Russia
buchko65@mail.ru*

Introduction: in the article political activity of one of leaders of the White movement in the years of the Civil war in Russia in the east of the country is analyzed.

Materials and methods: the study used a method of concrete historical analysis, which, on the basis of the study of historical materials, allowed us to consider the nature of political activity of the ataman of the Trans-Baikal Cossack Army, G. M. Semenov, in 1917–1920.

Results: it was shown, the orientation of the political activity of G. M. Semenov oriented toward external (Japanese) support, an attempt to promote regional isolationism. At the core of the ideological orientation of the ataman's policy was anti-Bolshevism.

Discussion and Conclusions: Civil war in Russia put new political figures in the ranks of political leadership in the regions. In Transbaikalia, this was the ataman of the Amur Cossack army, G. M. Semenov. Acting in the wake of his political interests, he implemented a policy that was formed in the interests of leading political players in the face of leading world powers. This position went against the plans of Russian anti-Soviet political leaders in the East of Russia in the person of the Supreme Ruler of Russia, Admiral A. V. Kolchak.

Key words: Civil war, Transbaikal Cossack army, separatism, political activity, political leadership, state education.

Введение

В статье анализируется политическая деятельность Г. М. Семенова, одного из лидеров Белого движения в годы гражданской войны в России на востоке страны.

Обзор литературы

Вопросы рассмотрения характера политической деятельности атамана Г. М. Семенова нашли свое отражение в ряде исторических исследований, где авторы по-разному оценивали

ее характер [1–4]. Важно отметить, что в представленных работах, подготовленных в разные годы, нашли свое отражение подходы, которые порой противоречиво оценивали деятельность Г. М. Семенова во главе антисоветского движения.

В нашей статье представлены материалы фондов государственных региональных архивов [5–9], позволившие использовать документальные источники для оценки политической деятельности Г. М. Семенова. Особое внимание уделено использованию мемуарных источников [10–15]. В них, учитывая субъективизм оценок, представлена оценка политических позиций, как в лице самого атамана, так и его соратников по белой борьбе. В определенном смысле в качестве мемуарного источника можно рассматривать и материалы допроса Верховного правителя [16]. Иллюстрация картины политической деятельности Г. М. Семенова нашла отражение и в материалах периодической печати рассматриваемого периода [17–24]. Важным инструментом оценки политической деятельности Семенова выступает анализ документов и материалов, представленных в сборниках документов [25].

Материалы и методы

В исследовании использовались метод конкретно-исторического анализа, позволивший на основе исследования исторических материалов рассмотреть характер политической деятельности атамана Забайкальского казачьего войска Г. М. Семенова в 1917–1920-е гг.

Результаты исследования

В истории гражданской войны на востоке России особое место занимает атаман Забайкальского казачьего войска Г. М. Семенов, один из первых выступивших против утверждавшейся после Октября 1917 г. в России советской власти. В отечественной историографии рассмотрение его политической деятельности носило неоднозначный, противоречивый характер. Так, в ранних работах В. И. Василевского оценки политики Семенова носили ярко выраженный отрицательный характер [1]. Но уже последующие исследования этого же автора рассматривали Семенова как «государственника» [2]. Все это свидетельствует о необходимости более детального рассмотрения политических позиций белых лидеров в годы военно-политического противостояния в России в начале прошлого века.

Уже в ноябре 1917 г. Семенов во главе отряда казаков выступил против большевистского гарнизона в Верхнеудинске. Акция Семенова и его соратников потерпела неудачу, что заставило выступавших бежать в Маньчжурию¹.

¹ Познанский В. С. Очерки истории вооруженной борьбы Советов Сибири с контрреволюцией в 1917–1918 гг. Новосибирск : Наука, 1973. С. 54–56.

Находясь в полосе Китайской восточной железной дороги (КВЖД), атаман, заручившись поддержкой управляющего дорогой генерала Д. Л. Хорвата, в январе 1918 г. приступил к созданию боевой единицы «Особого Маньчжурского отряда» (ОМО). Сам генерал, претендовавший на лидерство в антибольшевистских силах на Востоке России, рассчитывал использовать отряд для упрочения своего статуса и получения реальной военной силы в свою поддержку. Однако планы Хорвата, выделившего на создание ОМО порядка полумиллиона рублей, были разрушены амбициозностью Семенова, рассчитывавшего играть свою роль в рядах формирующихся антибольшевистских сил². Действия Семенова и его подчиненных в то время оценивались даже соратниками по белой борьбе не иначе как бандитизм³.

Получив необходимую поддержку и финансирование, в начале апреля 1918 г. атаман Семенов повел наступление с территории Маньчжурии и захватил часть территории в Забайкалье. Здесь был реализован первый политический опыт Семенова, и 28 апреля 1918 г. им было создано «Временное правительство Забайкалья»⁴. Однако вскоре семеновские формирования были выбиты революционными частями обратно в Маньчжурию.

После неудачи в Забайкалье атаман Г. М. Семенов рассчитывал заручиться поддержкой своих политических и военных планов у адмирала Колчака, ставшего в мае 1918 г. главным инспектором охранной стражи КВЖД и руководителем русскими вооруженными силами в полосе отчуждения железной дороги⁵. Уже тогда будущий Верховный правитель отметил, что результаты встречи с атаманом убедили его в желании казачьего атамана выступать в качестве самостоятельного игрока на политическом поле антибольшевистской борьбы на Дальнем Востоке⁶.

Стремление Семенова играть самостоятельную роль в политической борьбе на Востоке России в период становления антибольшевистского лагеря не принесло ему желаемого результата. Ему пришлось подчинить свою волю набиравшим силу органам власти в Сибири. В

² ГАХК. Ф. 1058. Оп. 1. Д. 1. Л. 33.

³ Допрос Колчака (Протоколы заседаний чрезвычайной комиссии по делу Колчака 21 января – 6 февраля 1920 г.) (Стенографический отчет) // Арестант пятой камеры. М., 1990. С. 352.

⁴ Государственный архив Забайкальского края. Ф. П-4307. Оп. 2. Д. 847. Л. 6–8.

⁵ Атаман Семенов. О себе: воспоминания, мысли и выводы. Харбин, 1938. С. 73.

⁶ Допрос Колчака (Протоколы заседаний чрезвычайной комиссии по делу Колчака 21 января – 6 февраля 1920 г.) (Стенографический отчет) // Арестант пятой камеры. М. : Политиздат, 1990. С. 360.

сентябре 1918 г. атаман заверил Временное Сибирское правительство в своей поддержке [18]. После создания Директории он заявил о своем добровольном подчинении новой власти [14].

В рядах политических союзников Семенову давались противоречивые оценки. Один из военных руководителей белой армии на Востоке России генерал П. П. Петров отмечал, что атаман, не прилагая особых усилий, а лишь волею судьбы взобравшийся на властный престол, «цепко ухватился за свое место, за свой титул»⁷. На начальном этапе политической деятельности Семенов пользовался определенным авторитетом как у российских политических сил, так и у иностранных политиков. Многие рассчитывали, что атаман Семенов может объединить вокруг себя разнородные политические силы для борьбы с большевизмом⁸. Декларируемые Г. М. Семеновым идеи сибирской автономии отчасти поддерживались политическими кругами Великобритании, США, Франции, рассчитывавшими при помощи атамана реализовать свои интересы на российской восточной окраине. Наиболее действенную поддержку Забайкальскому атаману оказывала Япония, не скрывавшая своего интереса к российскому Дальнему Востоку. В ее планы входило создание в регионе своего протектората, а это отчасти совпадало с идеями многих казачьих руководителей создания казачьей государственности. О финансировании Японией Семенова говорил и командующий американским экспедиционным корпусом в Сибири генерал-майор У. С. Грэвс, отмечавший, что атаман не смог бы удержаться ни одной недели, если бы у него не было японского покровительства [15].

Необходимо отметить, что Семенов не имел однозначных политических взглядов. В своих программных заявлениях атаман придерживался рамок буржуазного либерализма, вместе с тем перемещался от декларативной демократии к идеям монархии и обратно. Действуя достаточно решительно в борьбе с политическими противниками, он, в определенном смысле, разделял постулаты буддизма и восточной религиозной философии. В сфере интересов Семенова оказались и лозунги т.н. «Всероссийской крестьянской партии», которая ставила своей целью установление в стране монархического строя⁹. Во внешнеполитическом плане он в конечном итоге сориентировался на японское покровительство. Все это нашло свое отражение в реализуемой атаманом политике казачьего сепаратизма, получившей уже в те годы достаточно

точное наименование – атаманщина. Семеновский сепаратизм проявлялся и в его политических заявлениях о возможности признания независимости Прибалтики, Польши и Финляндии, что противоречило лозунгу белых сил «о единой и неделимой России»¹⁰.

Наиболее ярким выражением семеновской «самостоятельности» стал демонстративный шаг неприятия прихода к власти адмирала Колчака в ноябре 1918 г. Выразив несогласие с «судом» над казачьими офицерами, низложившими власть Директории, атаман в телеграмме от 23 ноября 1918 г. в Омске в форме ультиматума потребовал от Верховного правителя передать власть одному из известных в русской армии генералов (Деникин, Дутов, Хорват). Ультиматум Семенова подкреплялся заявлениями об автономии Восточной Сибири и формировании Отдельной восточно-сибирской армии [7]. В качестве одной из причин неподчинения атамана Верховному правителю белый генерал К. В. Сахаров отмечал желание А. В. Колчака расформировать ОМО, который был создан и предан Г. М. Семенову [13].

Противозаконные действия Забайкальского атамана вызвали со стороны власти жесткую реакцию. Приказом Верховного правителя от 1 декабря 1918 г. № 61 Семенов отрешался от всех ранее занимаемых воинских должностей, его действия по воспрепятствованию телеграфному сообщению были расценены как государственная измена. Для усмирения атамана Г. М. Семенова в Читу был направлен отряд под командованием генерала В. И. Волкова [20]. Правда, действия отряда были пресечены японскими силами в Забайкалье, всецело поддержавшими Семенова. В военных кругах действия атамана оценивались так же негативно, как намерение узурпации власти в забайкальском регионе¹¹.

Стремясь оказать внутривластное давление на атамана Семенова, власть 21 января 1919 г. учредила работу Чрезвычайной Следственной комиссии по расследованию антизаконных действий Семенова и его подчиненных. Комиссия получила большие полномочия [22]. Встретившись с противодействием Семенова, Комиссия фактически не выполнила своей задачи. Размолвке адмирала Колчака и атамана Семенова способствовала и позиция союзников [25]. Только поздней весной 1919 г. произошло примирение адмирала Колчака и атамана Семенова. Верховный правитель 25 мая 1919 г. отменил приказ № 61 и назначил атамана командиром

⁷ Петров П. П. От Волги до Тихого океана в рядах белых (1918 – 1922 гг.). Рига : Издание М. Дидковского, 1930. С. 154.

⁸ ГАХК. Ф. 1039. Оп. 1. Д. 3. Л. 32–33.

⁹ ГАХК. Ф. 1058. Оп. 1. Д. 1. Л. 33.

¹⁰ Атаман Семенов. О себе: воспоминания, мысли и выводы. Харбин, 1938. С. 135.

¹¹ Барон Будберг А. Дневник белогвардейца (Колчаковская эпопея) // Дневник белогвардейца. Новосибирск, 1991. С. 230.

6-го Восточно-Сибирского корпуса. Семенов 27 мая 1919 г. заявил о подчинении омской власти и Верховному правителю [21]. Видимое замирение не изменило планов Семенова на сохранение «полной и свободной казачьей автономии»¹².

Находясь в состоянии конфликта с верховной властью, в феврале 1919 г. Г. М. Семенов, продолжая действовать в фарватере политики сепаратизма, предпринял попытку образования «Независимой Монголо-Бурятской республики». В основе государственной идеи этого образования был разделяемый атаманом панмонголизм. По мысли Семенова, территория «республики» должна была включать Бурятию, Внешнюю и Внутреннюю Монголию, часть российского Дальнего Востока, местность, где проживали казахи и калмыки. Временной столицей объявлялась Даурия, которая впоследствии должна была быть перемещена в Хайлар. В «столице» начало функционировать «правительство», провозгласившее, что в основе формирования государственности будут принципы федерализма. Во главе государства должен был стать духовный вождь в лице одного из монгольских князей. Дальнейшее политическое устройство «республики» предполагалось определить Учредительному собранию. По мнению создателей «Монголо-Бурятской республики» атаман Семенов должен был возглавить вооруженные силы создаваемого государства. В марте 1919 г. Г. М. Семенов, находясь во Владивостоке, попытался заручиться поддержкой нового детища и у представителей иностранных государств, находившихся в столице Приморья [24]. Однако государственное новообразование не получило международной поддержки и к сентябрю 1919 г. прекратило свое существование. По мнению ряда исследователей, несостоявшееся «государство» носило бы характер военно-феодалного образования, имевшего теологический характер¹³.

Во внутривластном плане действия атамана Семенова и его подручных носили характер беззакония, в т.ч. и в сфере экономики. Рассчитывая хоть как-то противостоять действиям семеновцев, колчаковское правительство рекомендовало своим министрам обратиться в органы власти на местах с распоряжением не исполнять противозаконные требования атамана¹⁴. Свои незаконные действия атаман Семенов распространил на важнейшую транспортную артерию Сибири и Дальнего Востока – железную дорогу. Повсеместно семеновцы стали изымать

транзитные грузы как военного, так и гражданского предназначения, задерживались эшелоны. Такое положение дел находило во всех заинтересованных кругах достаточное возмущение¹⁵.

В правовой практике семеновцы зачастую действовали, минуя всякие судебные процедуры. Иллюстрацией этого являются события, имевшие место в период с 24 декабря 1919 г. по 10 января 1920 г. в Троицкосавской временной тюрьме, где было произведено массовое уничтожение заключенных, получившее название «троицкосавской трагедии». В приговоре по делу о зверских убийствах в «красных казармах» Троицкосавска, находящемся в архивных материалах Государственного архива Хабаровского края, отмечено, что семеновцами и их приспешниками были уничтожены 1000 заключенных¹⁶.

Кризис колчаковской власти конца 1919 г., поражение белой армии в Сибири привели Семенова на властный олимп. Указом Верховного правителя адмирала А. В. Колчака от 4 января 1920 г. генералу Г. М. Семенову была передана вся полнота военной и гражданской власти на территории Российской Восточной окраины [17].

Обсуждение и заключения

Оценивая политическую деятельность атамана Г. М. Семенова в годы гражданской войны на востоке России в 1917–1920-е гг., важно отметить, что какую бы позицию он ни занимал, антибольшевизм рассматривался им главной идеологической основой своих действий. По его оценке, это было продиктовано тем, что большевизм стал основой морального разложения русской государственности¹⁷. Вместе с тем представляется достаточно дискуссионным мнение о том, что в своей политической практике Семенов исходил из идей государственного строительства в России. В его деятельности скорее проявлялся эгоизм, являвшийся определенной доминантой проводимой им политики.

Список использованных источников

1. Василевский В. И. Борьба за Советскую власть в Забайкалье. Иркутск : Восточно-Сибирск. кн. изд-во, 1979. 144 с.
2. Василевский В. И. Забайкальская белая государственность в 1918–1920 годах: краткие очерки истории. Чита : Поиск, 2000. 182 с.
3. Кожевников В. А. Государственное устройство России в планах антибольшевистской оппозиции (1917–1922). Воронеж : Истоки, 2003. 259 с.

¹² Русский Восток. 1919. 25 мая.

¹³ Кожевников В. А. Государственное устройство России в планах антибольшевистской оппозиции (1917–1922). Воронеж : Истоки, 2003. С. 194.

¹⁴ Колчак и интервенция на Дальнем Востоке: док. и материалы. Владивосток : ИИА-ЭН ДВО РАН, 1995. С. 62.

¹⁵ Колчак и интервенция на Дальнем Востоке: док. и материалы. Владивосток : ИИА-ЭН ДВО РАН, 1995. С. 139.

¹⁶ ГАХК. Ф. П. 44. Оп. 1. Д. 283. Л. 110–114.

¹⁷ Атаман Семенов. О себе: воспоминания, мысли и выводы. Харбин, 1938. С. 110.

4. Познанский В. С. Очерки истории вооруженной борьбы Советов Сибири с контрреволюцией в 1917–1918 гг. Новосибирск : Наука, 1973. 307 с.
5. Государственный архив Забайкальского края. Ф. П-4307. Оп. 2. Д. 847.
6. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. П. 44. Оп. 1. Д. 283.
7. ГАХК. Ф. 1039. Оп. 1. Д. 3.
8. ГАХК. Ф. 1058. Оп. 1. Д. 1.
9. ГАХК. Ф. 1736. Оп. 1. Д. 106 а.
10. Атаман Семенов. О себе: воспоминания, мысли и выводы. Харбин, 1938. 136 с.
11. Барон Будберг А. Дневник белогвардейца (Колчаковская эпопея) // Дневник белогвардейца. Новосибирск, 1991. С. 163–322.
12. Петров П. П. От Волги до Тихого океана в рядах белых (1918–1922 гг.). Рига : Издание М. Дидковского, 1930. 250 с.
13. Сахаров К. В. Белая Сибирь: внутренняя война 1918–1920. Мюнхен, 1923. 324 с.
14. Филатьев Д. В. Катастрофа Белого движения в Сибири, 1918–1922: впечатления очевидца. Paris : YMCA press, 1985. 142 с.
15. William S. Graves. America's Siberian Adventure (1918–1920). New York : J. Cape & H. Smith, 1931. 363 p.
16. Допрос Колчака (Протоколы заседаний чрезвычайной комиссии по делу Колчака 21 января – 6 февраля 1920 г.) (Стенографический отчет) // Аре-стант пятой камеры. М. : Политиздат, 1990. 479 с.
17. Военный вестник. 1920. 23 января.
18. Далекая окраина. 1918. 14 сентября.
19. Далекая окраина. 1918. 29 ноября.
20. Далекая окраина. 1918. 10 декабря.
21. Забайкальская новь. 1919. 1, 3 июня.
22. Приамурский вестник. 1919. 29 января.
23. Русский Восток. 1919. 25 мая.
24. Приамурские ведомости. 1919. 15 марта.
25. Колчак и интервенция на Дальнем Востоке: док. и материалы. Владивосток : ИИА-ЭН ДВО РАН, 1995. 216 с.

*Поступила 23.01.2018;
принята к публикации 28.01.2018.*

Об авторе:

Бучко Николай Петрович, докторант, Дальневосточный федеральный университет (ДФУ), (690090, Россия, г. Владивосток, ул. Суханова, 8), кандидат исторических наук, доцент, buchko65@mail.ru

*Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Vasilevsky V.I. Bor'ba za Sovetskuju vlast' v Zabajkal'e [Fight for the Soviet power in Transbaika-

lia]. Irkutsk, Vostochno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1979. 144 p. (in Russ.)

2. Vasilevsky V.I. Zabajkal'skaja belaja gosudarstvennost' v 1918–1920 godah: kratkie ocherki istorii [The Transbaikal white statehood in 1918–1920: Short sketches of history]. Chita, Poisk, 2000. 182 p. (in Russ.)

3. Kozhevnikov V.A. Gosudarstvennoe ustrojstvo Rossii v planah antibol'shevistskoj oppozicii (1917–1922) [State system of Russia in plans of anti-Bolshevist opposition (1917–1922)]. Voronezh, Istoki, 2003. 259 s. (in Russ.)

4. Poznansky V.S. Ocherki istorii vooruzhennoj bor'by Sovetov Sibiri s kontrrevoljuciej v 1917–1918 gg. [Sketches of story of armed struggle of Councils of Siberia with a counterrevolution in 1917–1918]. Novosibirsk, Nauka, 1973. 307 p. (in Russ.)

5. Gosudarstvennyj arhiv Zabajkal'skogo kraja = State archive of the Transbaikal territory. F. P-4307. Op. 2. D. 847.

6. Gosudarstvennyj arhiv Habarovskogo kraja (GANK) = State archive of Zabaykalsky Krai. F. P. 44. Op. 1. D. 283.

7. GANK. F. 1039. Op. 1. D. 3.

8. GANK. F. 1058. Op. 1. D. 1.

9. GANK. F. 1736. Op. 1. D. 106 a.

10. Ataman Semenov. O sebe: vospominanija, mysli i vyvody [About myself: memoirs, thoughts and conclusions]. Harbin, 1938. 136 p. (in Russ.)

11. Baron Budberg A. Dnevnik belogvardeyca (Kolchakovskaya yepopeya) [Diary of the White Guard (Kolchakovsky epic)]. Dnevnik belogvardejca = Diary of the White Guard. Novosibirsk, 1991. P. 163–322. (in Russ.)

12. Petrov P.P. Ot Volgi do Tihogo okeana v rjadah belyh (1918–1922 gg.) [From Volga to the Pacific Ocean in the ranks of the whites (1918–1922)]. Riga, Izdanie M. Didkovskogo, 1930. 250 p. (in Russ.)

13. Saharov K.V. Belaja Sibir': Vnutrennjaja vojna 1918–1920 [White Siberia: Internal war 1918–1920]. München, 1923. 324 p. (in Russ.)

14. Filat'ev D.V. Katastrofa Belogo dvizhenija v Sibiri, 1918–1922: vpechatlenija ochevidca [Accident of the White movement in Siberia, 1918–1922: Impressions of the eyewitness]. Paris, YMCA press, 1985. 142 p. (in Russ.)

15. William S. Graves. America's Siberian Adventure (1918–1920). New York, J. Cape & H. Smith, 1931. 363 p.

16. Dopros Kolchaka (Protokoly zasedanij chrezvychajnoj komissii po delu Kolchaka 21 janvarja – 6 fevralya 1920 g.) (Stenograficheskiy otchet) [Kolchak's interrogation (Protocols of meetings of the extraordinary commission on Kolchak's business on January 21 – on February 6, 1920) (Verbatim record)]. Arestant pyatoj kamery = The Prisoner of the fifth camera. Moscow, Politizdat, 1990. 479 p. (in Russ.)

17. Voennyj vestnik [Military messenger]. January 23. 1920. (in Russ.)

18. Dalekaya okraina [Far suburb]. 1918. September 14. 1918. (in Russ.)
19. Dalekaya okraina [Far suburb]. November 29. 1918. (in Russ.)
20. Dalekaya okraina [Far suburb]. December 10. 1918. (in Russ.)
21. Zabajkal'skaya nov' [Transbaikal news]. June 1, 3. 1919. (in Russ.)
22. Priamurskij vestnik [Priamurye bulletin]. January 29. 1919. (in Russ.)
23. Russkij Vostok [Russian East]. May 25. 1919. (in Russ.)
24. Priamurskie vedomosti [Priamurye sheets]. March 15. 1919. (in Russ.)

25. Kolchak i intervencija na Dal'nem Vostoke: dok. i materialy [Kolchak and intervention in the Far East: dock. and materials]. Vladivostok, IIA-JeN DVO RAN, 1995. 216 p. (in Russ.)

*Submitted 23.01.2018;
revised 28.01.2018.*

About the author:

Buchko Nikolay Petrovich, doctoral candidate, Far East federal university (DVFU) (8 Sukhanov St., Vladivostok, 690090, Russia), Ph.D. (History), Docent, buchko65@mail.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

УДК 947.084.51.6: 351.74(571.6)“192”

ФЛАГМАН ПОДГОТОВКИ МИЛИЦЕЙСКИХ КАДРОВ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ (об обучении юристов в начале 1920-х гг.)

Т. А. Орнацкая¹*, С. А. Головин²

¹Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия

²Благовещенский государственный педагогический университет,
г. Благовещенск, Россия

*ota12@ya.ru

Введение: в статье освещается процесс складывания юридического цикла школьного милицейского образования на Дальнем Востоке. Проведено сравнение становления правовой подготовки милиционеров в Приморье и Забайкалье в годы гражданской войны. Целью работы является комплексное исследование истории становления и развития юридического образования в контексте изучения Гражданской войны на Дальнем Востоке России.

Материалы и методы: методологической основой исследования стал принцип историзма, который позволяет рассмотреть юридическое образование как динамичное явление, приспособляющееся к реалиям исторической ситуации, отвечающее на запросы государства и общества. Процесс становления и развития юридического образования на Дальнем Востоке рассмотрен в контексте конкретной исторической обстановки, изучены трудности, успехи и неудачи юридической подготовки специалистов.

Результаты исследования: гражданская война в России сопряжена не только с развалом системы государства, ликвидацией правового поля, но и пересмотром подходов к социальной структуре общества. Обязанность государства по защите граждан (подданных) приобрела иное толкование. Представители некоторых социальных групп утратили правовую связь с государством в силу отказа органов власти признавать за ними право на защиту. Создаваемые в 1917–1922 гг. правоохранительные органы Советской России в основном комплектовались из представителей нового «революционного правосознания», которым правовые идеи романо-германской системы были чужды.

Обсуждение и заключения: эффективность деятельности правоохранительных органов коррелирует с уровнем профессиональной подготовки их сотрудников. Однако в 1917–1922 гг. не только на Дальнем Востоке, но и по всей России произошло общее снижение уровня профессиональной подготовки и грамотности милиционеров. Некомплект кадров пытались восполнить путем приема на службу всех желающих, в том числе и не имевшим специальной подготовки. Развертывание системы специальной юридической подготовки проходило в условиях отрицания права как регулятора общественных отношений. Отсутствие централизованного руководства вынуждало учебные планы приспособлять к местным условиям. Поэтому изучение системы правовой подготовки милицейских кадров представляет интерес не только с исторической, но и с юридической точки зрения.

Ключевые слова: Дальний Восток, обучение милиционеров, юридическое образование, курсы, подготовка кадров.

FLAGMAN TRAINING POLICE PERSONNEL IN THE FAR EAST
(about training of lawyers in the early 1920s.)

T. A. Ornatskaya^{a*}, S. A. Golovin^b

^aFar Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

^bBlagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia

*ota12@ya.ru

Introduction: the article highlights the process of forming the legal cycle of school militia education in the Far East. The comparison of the formation of legal training of policemen in Primorye and Transbaikalia during the Civil War is compared. The purpose of the study is a comprehensive study of the history of the formation and development of legal education in the context of the study of the Civil War in the Russian Far East.

Materials and Methods: the methodological basis of the study was the principle of historicism, which allows us to consider legal education as a dynamic phenomenon, adapted to the realities of the historical situation, responding to the requests of the state and society. The process of formation and development of legal education in the Far East was examined in the context of a specific historical situation, the difficulties, successes and failures of legal training of specialists were studied.

Results: the civil war in Russia is associated not only with the collapse of the state system, the elimination of the legal field, but also with a revision of approaches to the social structure of society. The duty of the state to protect citizens (subjects) has acquired a different interpretation. Representatives of some social groups have lost legal contact with the state due to the refusal of the authorities to recognize their right to protection. Created in 1917–1922 the law enforcement agencies of Soviet Russia were mainly composed of representatives of a new «revolutionary sense of justice», which the legal ideas of the Romano-Germanic system were alien.

Discussion and Conclusions: the effectiveness of law enforcement bodies correlates with the level of professional training of their employees. However, in 1917–1922, not only in the Far East, but throughout Russia there was a general decline in the level of professional training and literacy of police officers. A shortage of personnel tried to make up for by recruiting all those who wished, including those who did not have special training. The development of the system of special legal training took place in conditions of denial of law as a regulator of social relations. The lack of centralized leadership forced the curriculum to adapt to local conditions. Therefore, the study of the system of legal training of police personnel is of interest not only from a historical point of view, but also from a legal point of view.

Key words: Far East, training of militiamen, legal education, courses, training.

Введение

Гражданская война на Дальнем Востоке имеет своей главной особенностью формирование буферного государства.

Дальневосточная республика являлась временным государством, созданным в соответствии с директивами ЦК РКП(б) для предотвращения войны с Японией, ликвидации ее интервенции на Дальнем Востоке и разгрома остатков Белого движения. Объединению областей Дальнего Востока на демократических принципах мешала т. н. «читинская пробка», которую удалось ликвидировать в ноябре 1920 г. [1–4]. Регион был оторван от Советской России, поэтому большевики считали земство переходной ступенью к Советской власти.

К началу объединительной конференции осенью 1920 г. на Дальнем Востоке сложилась уникальная правовая панорама. В Приморье действовало буржуазное право; в Прибайкалье формировалось право государства переходного к социалистическому типу; в Амурской, Сахалинской (до захвата Северного Сахалина японцами) и Камчатской областях действовали нормы

советского права. После объединения областей ДВР основой правовой системы стало право ДВР, распространенное в Прибайкалье. По всей территории буфера для обеспечения охраны общественного порядка создавались областные и уездные отряды милиции. Органы власти каждого субъекта сами определяли структуру, штаты, полномочия, формы и методы деятельности милиции. Милиция Восточного Забайкалья с 6 августа до 1 ноября 1920 г. находилась в подчинении командующего дальневосточной армии [5]. В Приморье деятельность местной милиции напрямую зависела от воли японского командования.

Обзор литературы

Впервые о правовой подготовке сотрудников дальневосточной милиции было упомянуто в коротком эссе П. Астахова, опубликованном в начале 1922 г. в журнале «Административный вестник», где сообщалось, что в «Чите открылась школа для подготовки милицейских кадров» [6]. В 1970-е гг. П. Ф. Николаеву на основе архивных материалов, посвященных становлению школьного обучения милиционеров,

удалось обобщить и выявить общероссийские тенденции развития подготовки младшего начальствующего состава милиции. Автор осветил не только организационные основы формирования низовой сети образовательных учреждений для сотрудников милиции, но и проследил эволюцию образовательного процесса в контексте борьбы с общей неграмотностью милиционеров, привлекаемых к службе [7]. В. С. Гольман, выделяя специфические черты милицейского образования в 1917–1925 гг., обратил внимание на отсутствие системности получения знаний и единого общероссийского подхода к ведению образовательного процесса [8]. Эстафету изучения милицейского образования на Дальнем Востоке в начале II тысячелетия подхватила Н. А. Шабельникова. Избрав предметом своего научного интереса милицию Дальнего Востока в 20-е годы XX в., она не обошла вниманием и проблемы правовой подготовки милиционеров. Используемые ею уникальные архивные материалы не только из федеральных и региональных, но и ведомственных архивов позволили провести ревизию прежних существовавших в историографии юридического образования оценок деятельности дальневосточных милиционеров. Она изучила условия работы сотрудников милиции, рассмотрела взаимосвязь уровня их подготовки с эффективностью их деятельности в рамках решения поставленных перед ними задач, а также проблемы милицейского образования в его исторической ретроспективе [9].

Материалы и методы

Изучение истории системы подготовки кадров сотрудников милиции мы провели, основываясь на принципах исторической науки – объективности и историзма. Принцип историзма – подход к действительности как изменяющийся и развивающийся во времени дает возможность изучить любое явление в исторической ретроспективе. Он является наиболее значимым для исторических исследований, позволяет подойти к анализу действий сотрудников милиции в контексте конкретно-исторических событий в стране и в регионе, рассматривать факты в их развитии и взаимосвязи. Нам важно было придерживаться объективности рассмотрения исторического прошлого, так как необходимо преодолевать некоторые субъективные представления, имевшиеся ранее и присутствующие в современности. Объективность исследования состоит в точном учете всех исторических фактов и выявлении ведущей тенденции общественного развития в 1920–1922 гг., анализе системы подготовки кадров милиции на Дальнем Востоке в ее единстве и противоречиях.

Результаты исследования

Впервые подготовкой милицейских кадров занялись в Приморье, где в марте 1920 г. по инициативе С. Лазо организована школа командного состава, рассчитанная на 6-месячное обучение 200 курсантов. Однако политические события 4–5 апреля 1920 г., изменение внутренней политики земской власти не позволили завершить начавшиеся занятия [10].

Вооруженной силой Временного правительства Приморской областной земской управы являлась милиция, находившаяся в подчинении ведомства внутренних дел и местного самоуправления [1; 11–12]. В начале лета 1920 г. на совещании руководителей милиции Приморской области, отмечая сложную оперативную обстановку, правительственный инспектор милиции ВП ПОЗУ К. В. Кулагин предложил открыть учебно-инструкторские курсы для чинов милиции [13–14].

6 июня 1920 г. приказом по управлению милиции Приморской области выпущено «Положение об инструкторских курсах для чинов милиции». 20 августа 1920 г. в составе двух отделений они открылись во Владивостоке. Начальником назначили Ивана Георгиевича Макри, а его помощником – Василия Семеновича Шатова [15]. В своей деятельности они подчинялись помощнику начальника Приморской областной милиции по административной части. Целью курсов являлась «подготовка кадра для комплектования милиции достаточно осведомленными и подготовленными к исполнению своих обязанностей лицами дисциплинированными и вполне охраняющими государственный порядок». Положением определялось, что «все чины милиции (низшие и классные) обязаны в особо определенном порядке постепенно прослушать курсы и сдать экзамены в испытательной комиссии, за исключением лиц с большим стажем и опытом»¹ [16].

Абитуриентами могли стать мужчины не моложе 18 лет, грамотные, знавшие 4 правила арифметики, и не судимые². Кроме лиц, направляемых для повышения квалификации, бесплатно обучались вольнослушатели. В случае успешной сдачи экзаменов их служба в милиции становилась обязательной. Направленные на курсы милиционеры, в основном из Ольгинского и Никольск-Уссурийского уездов, на время обучения освобождались от своих обязанностей. Они могли назначаться в наряд лишь «в случае особо экстренной или чрезвычайной важности». За всеми курсантами сохранялось денежное содер-

¹ РГИА ДВ. Ф. Р-534. Оп. 2. Д. 348. Л. 19; ГАЗК. Ф. Р-402. Оп. 1. Д. 6. Л. 12.

² РГИА ДВ. Ф. Р-534. Оп. 2. Д. 389. Л. 19.

жание согласно должности, а слушателям, направленным из других населенных пунктов Приморья, выдавались еще и суточные. Слушатели курсов обеспечивались формой с отличительными нарукавными знаками³. На первом отделении предполагалось 3-месячное обучение 60 классов чинов, а на втором – 1,5-месячная подготовка 20 милиционеров. Учебный план предполагал изучение не только специальных военных, но и юридических дисциплин. Под руководством практиков, товарищей прокурора Приморья П. И. Ростовцева и Н. Н. Васильева, курсанты изучали государственное право (9 час.), административное право (20 час.), законоведение (18 час.), а также тюрьмоведение, уголовный розыск и правила производства дознаний⁴ [17].

Согласно расписанию занятий (5 дней в неделю) курсанты слушали 8-часовые лекции с двухчасовым перерывом на обед, а в субботу посещали 1 час лекций и 10 час. практических занятий. Академический час составлял 45 мин., учебный процесс завершался в 16 час. В первой половине дня в школе, расположенной по ул. Суйфунской, 5⁵ (с 1960 г. ул. Уборевича), занимались курсанты 1 отделения, а во второй половине дня – второго. Занятия проходили в сложных условиях. Выделенных денег не хватало, из-за отсутствия скамеек слушатели сидели на койках, не было учебных принадлежностей и пособий⁶.

25 декабря 1920 г. состоялся выпуск приморских курсов. Первое отделение окончил 31 чел., а второе – только 6 [18]. Слушатели, успешно окончившие обучение, имели право назначения на вышестоящие должности, а не сдавшие экзаменационные испытания перемещались на нижестоящие или увольнялись⁷.

В конце 1920 г. милицейским руководством буфера отдана разрядка комплектования второго потока инструкторских курсов: «от Владивостокской городской милиции 8 классов чинов и 50 милиционеров; Хабаровской городской милиции 2 классов чина и 5 милиционеров; Хабаровской уездной милиции 2 классов чина и 4 милиционера; Никольск-Уссурийской городской милиции 2 классов чина 5 милиционеров; Никольск-Уссурийской уездной милиции 2 классов чина и 4 милиционера; Иманской уездной милиции 1 классный чин и 4 милиционера; Ольгинской уездной милиции 1 классный чин и 4 милиционера; Никольск-Уссурийской железнодорожной милиции 2 классов чина 4 милиционера» [19].

³ РГИА ДВ. Ф. Р-534. Оп. 2. Д. 344. Л. 148.

⁴ РГИА ДВ. Ф. Р-534. Оп. 2. Д. 389. Л. 4; ГАЗК. Ф. Р-402. Оп. 1. Д. 6. Л. 13.

⁵ РГИА ДВ. Ф. Р-534. Оп. 2. Д. 389. Л. 14;

⁶ ГАЗК. Ф. Р-402. Оп. 1. Д. 6. Л. 15.

⁷ ГАЗК. Ф. Р-402. Оп. 1. Д. 6. Л. 12 об.

С мая 1921 г. инструкторские курсы во Владивостоке стали именоваться школой резерва милиции [20]. В пояснительной записке к проекту штатов Приморской областной милиции, составленной в феврале 1921 г., отмечалась необходимость создания аппарата, «который бы организовывал милицию и фактически начальствовал над резервными милицейскими частями». В документе подчеркивалось, что резервы являются «единственной реальной силой правительственной власти в пределах Приморской области». Для руководства ими учреждена должность начальника штаба милицейских резервных частей, в круг обязанностей которого входила разработка планов кадрового передвижения, оперативных действий, а также комплектование командного состава лицами, имеющими специальные познания и опыт⁸.

Школа была призвана обеспечивать подготовку личного состава из желающих служить в органах правопорядка, а также обучала будущих участковых надзирателей. В ней в течение 6–8-недельного срока одновременно обучались около 18 чел. [21–22]. Финансирование школ-резервов осуществлялось за счет средств местных бюджетов. Краткосрочный период обучения позволял за календарный год сделать несколько выпусков сотрудников, подготовленных к службе в милиции. Недостатками их деятельности являлось отсутствие материальной базы, строгой системы обучения, нехватка квалифицированных преподавателей. После меркуловского переворота в мае 1921 г. Школа продолжила свое существование [23], однако с приходом к власти М. К. Дитерихса – закрылась.

Обсуждение и заключения

Уникальность правового поля Дальневосточной республики заключается в коренном отличии права буфера от Советской России. Законодательство ДВР представляло собой совокупную волю классов и социальных слоев (т.е. не только интересов рабочего класса, трудового крестьянства, но и части буржуазии), участвующих в блоке демократических сил. В Советской России, оно строго являлось волей только одного господствующего пролетарского класса. Поэтому в буферном государстве применение норм советского права соседствовало с нормами старого права (не применялись нормы колчаковского и семеновского законодательства). Нормативных документов, указывающих на отмену правовых актов Российской империи в ДВР, выпущено не было, а их действие регулировалось специальными актами в том случае, если они не противоречили буферной ориентации. Фактически большая часть нормативных правовых актов

⁸ ГАЗК. Ф. Р-402. Оп. 1. Д. 6. Л. 1–3.

царского периода была санкционирована Дальневосточной республикой. Поэтому разработка учебных планов курсовой подготовки милиционеров в Приморье имела принципиальные различия, обусловленные политической ситуацией в регионе. Тем не менее курсовая система подготовки, реализованная в начале 1920-х гг. в Приморье, стала основой для развертывания специальных курсов и школ обучения дальневосточных милиционеров.

Список использованных источников

1. Дальний Восток России в период революций 1917 года и гражданской войны. (История Дальнего Востока России). Т. 3. Кн. 1. Владивосток : Дальнаука, 2003. 632 с.
2. Орнацкая Т. А., Цуканов С. С. Внешнеполитическая ситуация на Дальнем Востоке в начале 20-х гг. XX в. // Краеведение Приамурья. 2010. № 4. С. 34–49.
3. Сонин В. В. Становление Дальневосточной республики, 1920–1922. Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 1990. 374 с.
4. Цуканов С. С. Реформирование системы высших юридических учебных заведений в 1917–1921 гг. // Общество: политика, экономика, право. 2016. № 5. С. 137–140.
5. Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). Ф. Р-402. Оп. 1. Д. 5. Л. 1–2.
6. Астахов П. Школьная подготовка милиции // Административный вестник. 1922. № 1. С. 27.
7. Николаев П. Ф. Школы-резервы милиции СССР в 1921–1925 гг. // Научные труды Омской ВШМ МВД СССР. 1969. Вып. 5. С. 347–358.
8. Гольман В. С. Из истории организации школ и курсов милиции РСФСР в 1917–1925 годах // Труды Высшей школы МООП СССР. М. : НИ и РИО ВШ МООП СССР, 1968. Вып. 20. С. 80–98.
9. Шабельникова Н. А. Милиция в борьбе с преступностью на Дальнем Востоке России (1922–1930 гг.). Владивосток : Изд-во Дальнаука ДВО РАН, 2002. 544 с.
10. Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-1962. Оп. 1. Д. 27. Л. 4.
11. Героические годы борьбы и побед. Дальний Восток в огне гражданской войны. М. : Наука, 1968. 390 с.
12. Сонин В. В. Правовое положение милиции Временного правительства Приморской земской управы (1920 г.) // Вологдинские чтения. 2009. № 72. С. 7–9.
13. Российский государственный исторический архив Дальнего Востока (РГИА ДВ). Ф. Р-534. Оп. 2. Д. 348.
14. РГИА ДВ. Ф. Р-534. Оп. 2. Д. 389.
15. РГИА ДВ. Ф. Р-534. Оп. 2. Д. 344.

16. ГАЗК. Ф. Р-402. Оп. 1. Д. 6.
17. Дондоков Ц. С. Особенности профессиональной подготовки кадров народной милиции Дальневосточной республики // История государства и права. 2008. № 10. С. 7–9.
18. РГИА ДВ. Ф. Р-534. Оп. 2. Д. 41. Л. 83.
19. ГАЗК. Ф. Р-402. Оп. 1. Д. 1. Л. 2.
20. ГАЗК. Ф. Р-402. Оп. 1. Д. 64. Л. 12.
21. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-393. Оп. 44. Д. 20. Л. 5.
22. ГАРФ. Ф. Р-393. Оп. 48. Д. 72. Л. 14.
23. Вестник Временного Приамурского правительства. 1921. 9 авг.

Поступила 18.12.2017;
принята к публикации 30.12.2017.

Об авторах:

Орнацкая Татьяна Александровна, докторант Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток (690000, Россия, о. Русский, кампус ДВФУ, корп. F, уровень 6, F 602), кандидат исторических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1381-6263>, ota12@ya.ru

Сергей Александрович Головин, профессор кафедры истории России и специальных исторических дисциплин Благовещенского государственного педагогического университета, г. Благовещенск (Россия, Амурская область, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104), доктор исторических наук, доцент, gol_70@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Dal'nij Vostok Rossii v period revolyucij 1917 goda i grazhdanskoj vojny [Far East of Russia during the 1917 revolution and the civil war]. Istoriya Dal'nego Vostoka Rossii. T. 3. Kn. 1 = History Of The Russian Far East. Vol. 3. T. 1. Vladivostok, Dal'nauka, 2003. 632 p. (in Russ.)
2. Ornackaya T.A., Tsukanov S.S. Vneshnepoliticheskaya situaciya na Dal'nem Vostoke v nachale 20-h gg. XX v. [The foreign policy situation in the Far East in the early 20-ies of the twentieth century]. Kraevedenie Priamur'ya = Local lore of the Amur Region. 2010; 4: 34–49. (in Russ.)
3. Sonin V.V. Stanovlenie Dal'nevostochnoj respubliki, 1920–1922 [The formation of the Far Eastern Republic, 1920–1922], Vladivostok, Dal'nevostochnyi un-t Publ., 1990. 374 p. (in Russ.)
4. Tsukanov S.S. Reformirovanie sistemy vysshih yuridicheskikh uchebnyh zavedenij v 1917–1921 gg. [Reforming the system of higher legal education institutions in 1917–1921]. Obshchestvo: politika, ehkonomika, pravo = Society: policy, economic, justice. 2016; 5: 137–140. (in Russ.)

5. Gosudarstvennyj arhiv Zabajkal'skogo kraja (GAZK) = State archive of the Transbaikal territory. F. R-27. Op. 1. D. 5. L. 1–2.
6. Astahov P. Shkol'naja podgotovka milicii [School training of militia]. Administrativnyj vestnik = Administrative Bulletin. 1922; 1: 27. (in Russ.)
7. Nikolaev P.F. Shkoly-rezervy milicii SSSR v 1921–1925 gg. [The school reserves the police of the USSR in 1921–1925.]. Nauchnye trudy Omskoj VSHM MVD SSSR = The scientific works of Omsk GSOM USSR Ministry of internal Affairs. 1969; 5: 347–358. (in Russ.)
8. Gol'man V.S. Iz istorii organizacii shkol i kursov milicii RSFSR v 1917–1925 godah [From the history of the organization of schools and courses of militia of the RSFSR in 1917–1925]. Trudy Vysshej shkoly MOOP SSSR = Proceedings of the Higher school MOOP of the USSR. 1968; 20: 80–98. (in Russ.)
9. Shabelynikova N.A. Milicija v bor'be s prestupnost'ju na Dal'nem Vostoke Rossii (1922–1930 gg.) [The police in combating crime in the Far East of Russia (1922–1930)]. Vladivostok, Publishing house of Dalnauka Feb RAS, 2002. 544 p. (in Russ.)
10. Gosudarstvennyj arhiv Habarovskogo kraja (GANK) = The state archive of Khabarovsk territory. F. P-1962. Op. 1. D. 27. L. 4.
11. Petrov F.I. Geroicheskie gody bor'by i pobed. Dal'nij Vostok v ogne grazhdanskoj vojny [The heroic years of struggle and victories. The Far East in the fire of civil war]. Moscow, Nauka, 1968. 390 p. (in Russ.)
12. Sonin V.V. Pravovoe polozhenie milicii Vremennogo pravitel'stva Primorskoj zemskoj upravy (1920 g.) [The legal status of the militia of the Provisional government of Primorsk district Council (1920)]. Vologdinskie chteniya = The read of Vologdinsk. 2009; 72: 7–9. (in Russ.)
13. Rossijskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv Dal'nego Vostoka (RGIA DV) = The Russian state historical archive of the Far East. F. R-534. Op. 2. D. 348.
14. RGIA DV. F. R-534. Op. 2. D. 389.
15. RGIA DV. F. R-534. Op. 2. D. 344.
16. GAZK. F. R-402. Op. 1. D. 6.
17. Dondokov C.S. Osobennosti professional'noj podgotovki kadrov narodnoj milicii Dal'nevostochnoj respubliky [Features of vocational training of the militia of the Far Eastern Republic]. Istoriya gosudarstva i prava = The History of state and justice. 2008; 10: 7–9. (in Russ.)
18. RGIA DV. F. R-534. Op. 2. D. 41. L. 83.
19. GAZK. F. R-402. Op. 1. D. 1. L.2.
20. GAZK. F. R-402. Op. 1. D. 64. L.12.
21. Gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii (GARF) = State archive of the Russian Federation. F. R-393. Op. 44. D. 20. L. 5.
22. GARF. F. R-393. Op. 48. D. 72. L. 14.
23. Vestnik Vremennogo Priamurskogo pravitel'stva = The bulletin of provisional government. 1921. 9 avg. (in Russ.)

Submitted 18.12.2017;
revised 30.12.2017.

About the authors:

Tatiana A. Ornatskaya, doctoral student, Far Eastern Federal University (F602, level 6, korp. F, Campus, FEFU, Vladivostok, 690000, Russia), Ph.D. (History), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1381-6263>, ota12@ya.ru

Sergey A. Golovin, Professor, Department of Russian History and Special Historical Sciences, Blagoveshchensk State Pedagogical University (104 Lenin St, Blagoveshchensk, Russia) Dr. Sci. (History), Docent, gol_70@mail.ru

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 614(091)(470.51)“18”

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ ЗЕМСКОЙ МЕДИЦИНЫ В УДМУРТИИ

Л. Л. Шубин^{1}, З. В. Шубина¹*

¹ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия»,

г. Ижевск, Россия

*leva-shubin@mail.ru

Введение: на примере Глазовского, Сарапульского уездов изучается процесс формирования земской медицины на территории Удмуртии. Целью работы является исследование развития больничной сети и системы оказания медицинской помощи, описание роли земской медицины в становлении здравоохранения Удмуртской АССР.

Материалы и методы: в основе статьи традиционные принципы исторического исследования – историзм, объективность, научность. Наряду с этим применяются такие общенаучные методы, как анализ, синтез, сравнение. Основными методами исследования являются сравнительно-исторический,

проблемно-хронологический, описательный, системный. При проведении анализа соблюден принцип сочетания макро- и микроуровневого подходов.

Результаты исследования: опора на документальные источники дала возможность проследить процесс создания системы оказания медицинской помощи и переход к стационарной системе обслуживания населения Удмуртии, показать увеличение лечебных учреждений и медицинского персонала на примере Глазовского, Сарапульского уездов, становление участковой медицинской помощи на селе и фельдшерско-акушерской помощи населению Удмуртии в период земской медицины.

Обсуждение и заключение: земско-медицинское дело в Удмуртии в начале XX в. развивается прогрессивно: в уездах создаются врачебные Советы для управления охраной здоровья населения, повсеместно формируются стационарные виды помощи, в сельской местности медицинская помощь начинает оказываться по участковому принципу, количество земских врачей, фельдшеров, акушерок повышается. Проводится большая работа по борьбе с инфекционными заболеваниями. Появляются первые специализированные медицинские учреждения – сифилитические лечебницы, открываются новые больницы, приемные покои, фельдшерские и акушерские пункты.

Ключевые слова: Вятская губерния, Удмуртия, уезд, земская медицина, медицинский участок, врач, фельдшер.

PAGES OF THE HISTORY OF ZEMSTVO MEDICINE IN UDMURTIA

L. L. Shubin^{a}, Z. V. Shubina^a*

^aIzhevsk State Medical Academy, Izhevsk, Russia

**leva-shubin@mail.ru*

Introduction: the example of Glazovsky and Sarapul counties is studied the process of forming zemstvo medicine in the territory of Udmurtia. The aim of the work is to study the development of the hospital network and the system of medical care, a description of the role of zemstvo medicine in the development of health care in the Udmurt Autonomous Soviet Socialist Republic.

Materials and Methods: the article is based on the traditional principles of historical research – historicism, objectivity, scientific character. Along with this, such general scientific methods as analysis, synthesis, comparison are applied. The main research methods are comparative-historical, problem-chronological, descriptive, systemic. During the analysis, the principle of combining macro-micro-level approaches is observed.

Results: reliance on documentary sources made it possible to trace the process of creating a system of medical care and the transition to a stationary system of servicing the population of Udmurtia, to show the increase in medical institutions and medical staff in the example of Glazov and Sarapul counties, the development of district medical assistance in rural areas and obstetrical assistance population of Udmurtia in the period of zemstvo medicine.

Discussion and Conclusion: zemstvo-medical business in Udmurtia in the beginning of the XX century is developing progressively: in the districts medical councils are being created to manage public health protection, universal types of assistance are being formed, in rural areas medical care is beginning to be provided according to the district principle, the number of zemstvo doctors, paramedics, midwives are rising. A lot of work is being done to combat infectious diseases. The first specialized medical facilities are appearing – syphilitic hospitals, new hospitals, reception rooms, medical assistant and midwife points are opening.

Key words: Vyatka province, Udmurtia, county, zemstvo medicine, medical station, doctor, paramedic.

Введение

Развитие отечественного здравоохранения в 60–90-е гг. XIX в. было непосредственно связано с общим процессом реформирования в стране после отмены крепостного права в 1861 г. и принятия земской реформы в 1864 г. Земства являлись новыми органами самоуправления с целью улучшения решения местных хозяйственных и социальных вопросов, в том числе медицинских. До 1864 г. медицинская помощь сельскому населению России оказывалась преимущественно фельдшерами. К услугам врача они мог-

ли обратиться только во время его разъездов во время службы. Высокая заболеваемость, тяжелые инфекционные эпидемии, смертность населения приводили к значительным потерям трудоспособного населения страны, ослабляли ее экономическую и военную мощь, что вынуждало принимать меры с целью народосохранения и явилось стимулом для развития земской медицины. Земская медицина основывалась на принципах бесплатности и рациональности медицинской помощи, доступности для населения, профилактической направленности, коллегиаль-

ности, участковости. Земские учреждения в Вятской губернии начали создаваться с некоторым запозданием.

Целью исследования является изучение развития больничной сети, системы оказания медицинской помощи и установление роли земской медицины в становлении здравоохранения Удмуртской АССР.

Обзор литературы

К изучению становления и развития земской медицины в России обращались многие исследователи. Одним из первых к истории земской медицины в Вятской губернии обратился С. А. Куковякин [1]. Он исследовал основные этапы становления, развития земской медицины в Вятской и других северных губерниях России [2]. Большое внимание в его работах уделено изучению медицины в Вятской губернии в первые годы после введения земского самоуправления, подготовке кадров, финансированию земских больниц, а также развитию амбулаторной, стационарной медицинской помощи и борьбе с инфекционными заболеваниями. Однако, несмотря на научные изыскания в области земской медицины в целом, недостаточно изученными остаются вопросы заболеваемости, смертности, борьбы с трахомой, оспой, развития больничной сети, системы оказания медицинской помощи в период земской медицины на территории современной Удмуртии.

Материалы и методы

В процессе исследования автор ориентировался на традиционные принципы исторического исследования – историзма, объективности, научности. Наряду с этим применялись общенаучные методы (анализ, синтез и сравнение). Основными методами стали сравнительно-исторический, проблемно-хронологический, описательный, системный. При проведении анализа соблюден принцип сочетания макро- и микроуровневого подходов.

Результаты исследования

Развитие отечественного здравоохранения в 60–90-е гг. XIX в. было непосредственно связано с общим процессом реформирования в стране после отмены крепостного права в 1861 г. и принятия земской реформы в 1864 г. Земства являлись новыми органами самоуправления с целью улучшения решения местных хозяйственных и социальных вопросов, в том числе медицинских. Мероприятия земства в области организации медицинской помощи были очень нерешительными, и основной функцией являлось оказание помощи остро нуждающемуся населению¹ [3]. В период с 1864 г. по 1875 г. земское самоуправле-

ние в России было введено в 35 губерниях, в том числе и в Вятской² [4].

Земская медицина впервые применила участковый принцип. Врачебный участок включал уездную больницу на 5–10 коек и несколько фельдшерско-акушерских пунктов, обслуживал от 6 тыс. человек и больше в радиусе до 17 верст и более.

Активный рост сети земской медицины наблюдался в 1869–1879 гг. в Удмуртии. Так, если к 1869 г. в уездах на ее территории было 9 участков, на каждый из которых приходилось свыше 98 151 чел. населения, работало 7 врачей, 43 фельдшера, 5 акушеров и 80 оспопрививателей, больниц и приемных покоев 5 со 155 койками, то в 1879 г. уже имелось 16 участков с 17 больницами и приемными покоем (коек 404). В уездах работало 17 врачей, 59 фельдшеров, 13 акушерок и 45 оспопрививателя, численность жителей на одном участке составила 65 325 чел., а населения приходилось на 1 врача 61 482 человека против 126 750 в 1869 г., а на одного фельдшера приходилось 17 715 человек³ [5].

В 1869 г. Глазовским уездным земством был разработан вполне правильный принцип участкового обслуживания сельского населения: уезд был разбит на три врачебных участка с подчинением фельдшерских пунктов на территории участковому врачу. Однако, признавая правильность принципа построения медицинской помощи, следует отметить, что таковая оказывалась населению в ничтожной степени: один врач приходился на первом участке на 52 883 человека, во втором участке – на 62 549 человек, на третьем участке – на 123 043 человека; радиус участка составлял 120–150 верст. Для безлошадного крестьянства попасть в больницу за 100 и более верст было фактически невозможно, и в результате за время с 1 сентября 1869 г. по 1 сентября 1870 г. в Поломскую больницу на 10 коек поступило лишь 29 больных. Врач Поломского медицинского участка вошел в земское собрание с ходатайством о разукрупнении его участка, учитывая, что между крайними пунктами участка 250 верст. Земская управа поддержала его ходатайство и наметила разделение Глазовского уезда на четыре врачебных участка вместо трех. Однако земское собрание отказало «ввиду того, что это повлечет за собою очень значительные расходы для земства». Население отдаленно расположенных от врачебного пункта волостей было лишено врачебной помощи и вынуждено было обращаться за медицинской

² Савельев В. Н., Малых Н. В. История здравоохранения Удмуртии. Ижевск, 2012. С. 38.

³ Субботина А. М. Земство в Удмуртии (1867–1918 гг.): дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02. Ижевск, 2010. С. 232–233.

¹ Виленский М. М. Организация земской медицины на территории современной Удмуртии // Труды мединститута. ИГМИ. Ижевск : Удмуртгосиздат, 1949. Т. VIII. С. 337.

помощью к фельдшерам и, еще чаще, к знахарям⁴. Такое несовершенное распределение медицинской помощи населению побудило медицинский совет Глазовского земства рассмотреть вопрос о перераспределении сети лечебных учреждений. Медицинский совет внес предложение об установлении шести врачебных должностей с тем, чтобы в городе имели постоянное место пребывания два врача; из них один обслуживает население города и заведует больницей, второй врач – ближайšie к городу 14 волостей. Остальная территория уезда должна быть разделена на 4 врачебных участка вместо существовавших двух участков. В каждом из врачебных участков должна быть организована больница на 20 коек. Таким образом, в уезде планировалось создать 4 сельские больницы и одну центральную в городе Глазове. Каждая сельская больница должна была иметь медицинский персонал в составе врача, двух фельдшеров и помощника аптекаря. При такой организации медицинской помощи деятельность фельдшеров ограничивается исключительно принятием мер против распространения инфекционных заболеваний, оказанием первой медицинской помощи и направлением тяжелых больных в больницы.

Земское собрание обсудило внесенный медицинским советом проект развития сети медицинских учреждений в уезде, признало его правильным, но, учитывая недостаток материальных средств, приняло его в значительно сокращенном виде. По уезду было установлено пять врачебных участков: Глазовский с больницей на 50 коек и включением в него г. Глазова и ближайших к городу волостей, Унинский с больницей на 30 коек, Уканский, Балезинский и Зюзино-Афанасьевский; в каждом из последних трех врачебных участков был организован приемный покой на 4 койки⁵. Такое решение вопроса не могло в достаточной степени удовлетворить население в оказании ему медицинской помощи, но все же до некоторой степени приблизило ее к населению.

Характеристика основной Глазовской земской больницы видна из акта ревизии этой больницы губернским врачебным отделением в июне 1885 г. В акте ревизии больницы записано: «Больные сифилитики и родильное отделение помещаются совместно в частном доме, в котором покосились полы и протекают потолки, больные помещены тесно и неудобно, скорбные листы врачом больницы не ведутся». По заключению инспектора врачебной управы, обслужи-

вающего больницу, «при таком переполнении и дурном ее содержании не только нельзя ожидать от лечения хороших результатов, но даже больница может служить фокусом заражения или распространения болезни».

Земская медицинская сеть Сарапульского уезда развивалась несколько более интенсивно, чем в Глазовском уезде, но была недостаточной. Городская Сарапульская больница на 80 кроватей была передана в ведение земства в 1867 г., из приказа общественного призрения. Ижевская и Воткинская больницы каждая на 40 коек были основаны в 1871 г., Вавожская больница на 15 коек в 1880 г. Уездным земством был развернут ряд приемных покоев: в селе Дебессы в 1867 г. на 15 кроватей с одним врачом и двумя фельдшерами, в селе Каракулино в 1873 г. на 10 кроватей с таким же медицинским персоналом, в селе Сосновка в 1874 г. на 7 кроватей с медицинским персоналом в составе 3 фельдшеров; одновременно в 1870 г. было развернуто 3 приемных покоя в селах Сюмси, Кильмезь и Водзимоны. В селах Варзи-Ятчи и Можга приемный покой на 5 кроватей были развернуты в 1877 г. со штатом по одному врачу и два фельдшера. Для крестьян, налогоплательщиков своего уезда, лечение в приемных покоях было бесплатное; с лиц, не принадлежащих к податному сословию своего уезда, взималась плата за лечение в размере шести рублей в месяц, независимо от числа дней пребывания в больнице; освобождались от платы за лечение больные сифилисом⁶.

К 1889 г. численность населения Вятской губернии составляла 2 123 904 чел. В лечебные заведения в 1889 г. обратилось 28,75 % жителей Вятской губернии, а в 1896 г. – 45,33 %. В Вятском крае были широко распространены эпидемические заболевания. По отчету врача А. А. Романова, в 1887 г. эпидемическая картина заболеваний была такова: в 8 уездах губернии зарегистрировано в больницах 9500 «эпидемических больных», из них 1094 умерло. Болели кровавым поносом 1142 человека, смертность составляла 19 %; сыпным тифом – 1134 человека, смертность – 11,8 %; оспой – 804, смертность – 20,8 %; скарлатиной – 716 человек, смертность – 16,3 %; корью – 307 человек, смертность – 8,4 % [6]. Чрезвычайный урон вятскому населению наносили высокая детская смертность, эпидемии натуральной оспы, глазные болезни и психические расстройства, что усугублялось экономической, культурной отсталостью населения края. Смертность населения в 1896–1897 гг. в Глазовском и Сарапульском уездах составляла 45,2 на

⁴ Виленский М. М. Организация земской медицины на территории современной Удмуртии // Труды мединститута. ИГМИ. Ижевск : Удмуртгосиздат, 1949. Т. VIII. С. 339.

⁵ Там же. С. 340.

⁶ Виленский М. М. Организация земской медицины на территории современной Удмуртии // Труды мединститута. ИГМИ. Ижевск : Удмуртгосиздат, 1949. Т. VIII. С. 341.

1000 населения (в европейской части России – 32,4)⁷ [7].

В уездах Вятской губернии медицинская помощь оказывалась на разных уровнях. К концу XIX в. в Вятской губернии насчитывалось 63 медицинских участка с больницами и медицинским персоналом, из них 23 на территории Удмуртии. Способы обслуживания участка были различны. Разъездная система постепенно уступала место более рациональной стационарной [8]. Наиболее эффективным методом медицинского обслуживания населения оказался участковый метод, применяемый по настоящее время. Об успехах лечебной работы земской медицины свидетельствует рост числа обращающихся за медицинской помощью.

Для руководства земским медицинским делом в Глазовском уезде существовал врачебный совет. Он занимался обсуждением мер борьбы с эпидемиями, открытием новых и ремонтом старых больничных зданий, определением на службу и увольнением медицинского персонала. В состав медицинского совета уезда входили: весь состав управы, гласные из врачебных участков, все врачи уезда, провизор городской земской аптеки, два представителя от фельдшерского персонала. Амбулаторная помощь оказывалась во всех больницах уезда, прием был бесплатный, бралась только плата за каждое лекарство по 5 копеек и за аптечную посуду (от 3 до 6 коп.)⁸.

В период с 1875–1876 гг. в губернии была эпидемия оспы, поэтому при Глазовской земской больнице устроили телятник для приготовления оспенного детрита. Уезд был поделен на участки, в назначенное время дети собирались для оспопрививания у врача Праздникова. Позднее эта система была принята Московским земством.

Большое внимание земствами уделялось также подготовке квалифицированных медицинских кадров. Обучение среднего медицинского персонала уездные земства организовывали самостоятельно. Так, в 1867 г. Сарапульское земское собрание открыло трехгодичные фельдшерские курсы при уездной больнице. В 1909 г. в Глазовском уезде на земской службе состояло уже 6 врачей и 1 врач был при Омутнинском заводе, а также 20 фельдшеров на самостоятельных фельдшерских пунктах⁹. Расходы на медицинское дело Глазовского уездного земства составляли: в 1868 г. – 4350 руб.,

1883 г. – 53 668 руб., 1898 г. – 71 219 руб., 1908 г. – 117 050 руб., 1913 г. – 204 037 руб.¹⁰.

К концу XIX века в Вятской губернии в 8 уездах из 11 стационарное лечение для жителей своего уезда было бесплатно. Одним из этих восьми уездов был Сарапульский уезд. Численность населения Сарапульского уезда составляла 408 058 человек. Здесь насчитывалось 5 медицинских участков, на участках 5 больниц и 1 приемный покой на 10 коек. В 1868 г. в уезде работало 5 врачей, 10 фельдшеров, 32 оспопрививателя и 4 повивальные бабки. В 1887 г. на одного врача приходилось 56 888 чел., на одного фельдшера – 10 688 чел. Расходы на содержание земством медицинской части составляло 65 743 руб., т. е. расход на одного жителя составил 19,2 коп. Стоимость одной больничной койки за год составила 77,52 руб., а стоимость ежедневного содержания больного в больницах составила 25,9 коп. Радиус одного врачебного участка не превышала 30 верст¹¹. А к 1896 г. в уезде количество врачебных участков увеличилось до 7, больниц стало 7 и 1 приемный покой для проходящих больных. Средняя численность населения врачебного участка составила 46 000 чел.¹².

К 1916 г. число больниц и приемных покоев в губернии достигает 99, в них было развернуто 4185 коек, т. е. на 10 000 населения края уже приходилось 13 коек, число врачей увеличилось до 130 чел. Продолжало происходить разукрупнение участков. К 1917 году в Вятской губернии было 73 врачебных участка, одновременно существовали и фельдшерские пункты¹³ [10]. В Сарапульском уезде на 1 января 1917 г. насчитывалось уже 11 больниц и приемных покоев, в 9 из этих больниц работали врачи¹⁴. Работало 16 самостоятельных фельдшерских пунктов¹⁵.

Обсуждение и заключения

Таким образом, к концу XIX в. на территории Удмуртии в земской медицине произошел постепенный переход к стационарной системе обслуживания населения, хотя сельскому населению в основном оказывалась разъездная помощь. Земствами была сформирована участковая система оказания медицинской помощи. На врачебных участках кроме лечебной работы активно проводились профилактические и противозидемические мероприятия. В сельской местности созданы самостоятельные фельдшерские и акушерские пункты. Произошел рост ко-

⁷ Эволюция смертности населения Удмуртии: социально-гигиенические и исторические аспекты : монография / Н. Н. Ежова, Н. С. Стрелков, Н. А. Кирьянов и др. Ижевск, 2014. С. 25.

⁸ Куковякин С. А. Земская медицина в Вятской губернии. Киров, 1996. С. 60.

⁹ Там же.

¹⁰ Куковякин С. А. Земская медицина в Вятской губернии. Киров, 1996. С. 76.

¹¹ Там же. С. 37.

¹² Там же. С. 49.

¹³ ГАКО. Ф. 574, оп. 1, д. 4552, л. 2.

¹⁴ ГАКО. Ф. 583, оп. 7, д. 357, л. 139.

¹⁵ ГАКО. Ф. 583, оп. 7, д. 357, л. 140.

еchnого фонда, увеличилось количество врачей, фельдшеров, акушеров. Открылись специализированные медицинские учреждения – сифилитические лечебницы, новые больницы, приемные покои, фельдшерские и акушерские пункты, начинает складываться санитарная организация. Лечение больных проводилось дифференцированно платно и бесплатно. По числу больниц и приемных покоев, самостоятельных фельдшерских пунктов Удмуртия в начале XX в. по сравнению с другими уездами Вятской губернии занимала одно из лидирующих мест. Участковая система повысила доступность и качество оказания медицинской помощи и способствовала дальнейшему формированию здравоохранения Удмуртии.

Список использованных источников

1. Куковякин С. А. Земская медицина в Вятской губернии. Киров : Вятка, 1996. 176 с.
2. Куковякин С. А. Земская медицина Вятской и других северных губерний европейской России. Киров : Вятка, 1998. 208 с.
3. Виленский М. М. Организация земской медицины на территории современной Удмуртии // Труды мединститута. ИГМИ, Удмуртгосиздат, 1949. Т. VIII. С. 336–348.
4. Савельев В. Н., Малых Н. В. История здравоохранения Удмуртии. Ижевск, 2012. 190 с.
5. Субботина А. М. Земство в Удмуртии (1867–1918 гг.) : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02. Ижевск, 2010. 294 с.
6. Романов А. А. Об эпидемиях, бывших в 8 уездах Вятской губернии в 1887 году. Протоколы заседаний V съезда земских врачей вятской губернии с представителями от уездных земств. Вятка, 1888. С. 190–198.
7. Эволюция смертности населения Удмуртии: социально-гигиенические и исторические аспекты : монография / Н. Н. Ежова, Н. С. Стрелков, Н. А. Кирьянов и др. Ижевск, 2014. 214 с.
8. Добронравов А. К. Сарапульская земская больница за 25 лет ее существования, 24 августа 1867–24 августа 1892 г. : прил. к журн. «Сарапул. уезд. зем. собр. XXVI очеред. сес. 1892 г.». Сарапул : Типолитограф. им. Колчина, 1893. Т. VII. 173 с.
9. Евдошенко И. В. Из истории становления земства в Вятской губернии // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2014. Вып. 2. С. 124–126.
10. Государственный архив Кировской области (далее – ГАКО). Ф. 574. Оп. 1. Д. 4552.
11. ГАКО. Ф. 583. Оп. 7. Д. 357.

Поступила 08.12.2017;
принята к публикации 14.12.2017.

Об авторах:

Шубин Лев Леонидович, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» (426034, Россия, г. Ижевск, ул. Коммунаров, д. 281), кандидат медицинских наук, доцент, leva-shubin@mail.ru

Шубина Зинаида Валентиновна, доцент кафедры общей и клинической фармакологии ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия» (426034, Россия, г. Ижевск, ул. Коммунаров, д. 281), кандидат медицинских наук, доцент

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kukovyakin S.A. Zemskaya meditsina v Vyatskoy gubernii [Zemstvo medicine in the Vyatka province]. Kirov, Vyatka, 1996. 176 p. (In Russ.)
2. Kukovyakin S.A. Zemskaya meditsina Vyatskoy i drugikh severnykh guberniy yevropeyskoy Rossii [Zemstvo medicine of Vyatka and other northern provinces of European Russia]. Kirov, Vyatka, 1998. 208 p. (In Russ.)
3. Vilenskiy M.M. Organizatsiya zemskoy meditsiny na territorii sovremennoy Udmurtii [Organization of Zemstvo medicine in the territory of modern Udmurtia]. Trudy medinstituta. IGMI = Proceedings of the Medical Institute. IGMI. Izhevsk, 1949. T. VIII. P. 336–348. (In Russ.)
4. Savel'yev V.N., Malykh N.V. Istoriya zdavoookhraneniya Udmurtii [History of Health of Udmurtia]. Izhevsk, 2012. 190 p. (In Russ.)
5. Subbotina A.M. Zemstvo v Udmurtii (1867–1918 gg.) [Zemstvo in Udmurtia (1867–1918)]: Dis. ... kand. ist. nauk = The dissertation of the candidate of historical sciences. Izhevsk, 2010. 294 p. (In Russ.)
6. Romanov A.A. Ob epidemiyakh, byvshikh v 8 uyezdakh Vyatskoy gubernii v 1887 godu [About epidemics, which were in 8 districts of Vyatka province in 1887]. Protokoly zasedaniy V s'yezda zemskikh vrachey vyatskoy gubernii s predstaviteleyami ot uyezdnykh zemstv = Minutes of the meetings of the V Congress of Zemsky doctors of the Vyatka province with representatives from the district zemstvos. Vyatka, 1888. P. 190–198. (In Russ.)
7. Evolyutsiya smertnosti naseleniya Udmurtii: sotsial'no-gigiyenicheskiye i istoricheskiye aspekty [Evolution of mortality in the population of Udmurtia: socio-hygienic and historical aspects] / N.N. Yezhova, N.S. Strelkov, N.A. Kir'yanov [i dr.]. Izhevsk, 2014. 214 p. (In Russ.)
8. Dobronravov A.K. Sarapul'skaya zemskaya bol'nitsa za 25 let yeye sushchestvovaniya, 24 avgusta 1867 – 24 avgusta 1892 g. [Sarapul'sky Zemsky hospital for 25 years of its existence, August 24, 1867 – Au-

gust 24, 1892]. Pril. k zhurn. «Sarapul. uyezd. zem. sobr. XXVI ochered. ses. 1892 g.». = Adj. to the journal «Sarapul. county. earth. collect. XXVI ses. 1892». Sarapul, Kolchins Tipolitogr, 1893. T. VII. 173 p. (In Russ.)

9. Yevdoshenko I.V. Iz istorii stanovleniya zemstva v Vyatskoy gubernii [From the History of Zemstvo Formation in Vyatka Province]. Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Ekonomika i pravo» = Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law. 2014; 2: 124–126. (In Russ.)

10. Gosudarstvennyy arkhiv Kirovskoy oblasti [The State Archive of the Kirov region]. P. 574. Inventory 1. Gase 4552. (In Russ.)

11. Gosudarstvennyy arkhiv Kirovskoy oblasti [The State Archive of the Kirov region]. P. 583. Inventory 7. Gase 357. (In Russ.)

About the authors:

Lev L. Shubin, Docent, Department of Public Health and Public Health, Izhevsk State Medical Academy (281 Kommunarov Str., Izhevsk, 426034, Russia), Med.D. (Medical), Docent, leva-shubin@mail.ru

Zinaida V. Shubina, Docent, Department of General and clinical pharmacology, Izhevsk State Medical Academy (281 Kommunarov Str., Izhevsk, 426034, Russia), Med.D. (Medical), Docent, leva-shubin@mail.ru

All authors have read and approved the final version of the manuscript.

*Submitted 08.12.2017;
revised 14.12.2017.*

УДК 94(045)

**РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ И. К. КОРЯКОВОЙ «США: ПРОФСОЮЗЫ
И ОБЩЕСТВО В ПЕРИОД РЕКОНВЕРСИИ (1945–1948 ГГ.)»**

И. А. Фирсова

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
firina_06@mail.ru*

**REVIEW OF THE MONOGRAPH OF I. K. KORYAKOVA «THE USA:
LABOR UNIONS AND SOCIETY IN THE RECONVERSION PERIOD (1945–1948)»**

I. A. Firsova

*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
firina_06@mail.ru*

Монография И. К. Коряковой посвящена исследованию интересной и важной проблемы для современной американистики – конфликту между трудом и капиталом в США после окончания Второй мировой войны – в период перестройки экономики и социальной сферы с военных на мирные рельсы развития, т. е. реконверсии. Данный период является одним из ключевых в истории рабочего движения США. Именно в эти годы завершилось окончательное оформление современного механизма политической деятельности американских тред-юнионов, главных направлений их экономической борьбы, сложились основные элементы идеологии организованного рабочего движения.

Без изучения вопроса о функционировании профсоюзов в период реконверсии, об их взаимоотношениях с бизнесом и государством в 1945–1948 гг. невозможно понять главные причины острейшего кризиса, который переживает профсоюзное движение Америки сегодня. Однако данная тема, являясь столь значимой с научной точки зрения, практически не изучена в отечественной исторической науке. К тому же и американские исследователи не уделили ей должного внимания. В этой связи обращение И. К. Коряковой к данной проблематике представляется принципиально важным.

Автору удалось провести глубокое исследование роли профсоюзного движения в американском обществе в указанный период на основе тщательного изучения огромного количества ценнейших источников: прессы, мемуаров современников, профсоюзных и правительственных документов, материалов Конгресса США. Неоспоримым достоинством работы является введение автором в научный оборот источников из Архива Джорджа Мини (США), в котором со-

средоточена богатейшая коллекция документов по истории профсоюзного движения Америки.

Автор исключительно внимательно проанализировал и достижения американских ученых в изучении профсоюзного движения, отмечая при этом отсутствие в американской историографии специальных работ, посвященных исследованию данной темы.

И. К. Корякова подробно останавливается на рассмотрении позиции профсоюзов по вопросу о реформировании трудового законодательства в 1945–1948 гг., тщательно анализирует отношение тред-юнионов к расширению государственного контроля над рабочим движением, давая оценку организованной профсоюзами кампании сопротивления атакам консервативных сил на законодательство «нового курса». В работе успешно решаются и задачи выявления причин неэффективности данной кампании противостоять бизнесу и государству в их устремлениях ограничить права тред-юнионов и поставить рабочее движение под жесткий государственный контроль. Отдельные проблемы этой темы разрабатывались исследователем и ранее¹.

¹ Корякова И. К. Профсоюзы США и борьба вокруг законопроекта Кейса в 1946 году // Экономическая история. 2012. № 4 (19). С. 31–36; Корякова И. К. Г. Трумэн и трудовой конфликт на железнодорожном транспорте весной 1946 г. в США // Американистика: актуальные подходы и современные исследования : межвуз. сб. науч. тр. Курск, 2013. С. 122–133; Корякова И. К. Профсоюзы США против законодательного ограничения их участия в избирательных кампаниях (1947–1948 гг.) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2014. № 3. С. 55–67; Корякова И. К. Профсоюзы США: позиция по вопросу о государственном регулировании трудовых отношений (1947–1948 гг.) // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2014. Т. 31. № 3. С. 83–92; Корякова И. К. США: профсоюзы и регулирование трудового законодательства (1945–1948 гг.). Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2014. 168 с.

Ценность монографии заключается и в оценке автором идейных основ американского рабочего движения. В книге справедливо подчеркивается, что руководители профсоюзных объединений – Американской федерации труда (АФТ) и Конгресса производственных профсоюзов (КПП) – твердо верили в возможность равноправного сотрудничества между рабочими и предпринимателями под эгидой государства в решении волновавших тред-юнионов проблем после окончания Второй мировой войны. Автор убедительно доказывает, как такие суждения, убеждения и мысли реально ослабляли профсоюзное движение в противостоянии наступлению бизнеса на права рабочих.

И. К. Корякова вдумчиво анализирует и рабочую политику государства, дав всестороннюю оценку курсу президента Г. Трумэна. В книге убедительно показано, что администрация Г. Трумэна в рабочем вопросе четко заняла сторону бизнеса, что послужило одной из главных причин проигрыша тред-юнионов в стремлении добиться своих целей в период реконверсии. Как верно доказывает автор, политика правительства США в указанный период формулировалась представителями крупнейших корпораций, тем самым серьезно снижая шансы профсоюзов в достижении выдвинутых ими задач.

Несомненной заслугой автора является рассмотрение сюжетов о политической деятельности профсоюзов. В этой связи монография является продолжением многолетней работы автора над темой политической активности американских тред-юнионов². Несмотря на высокую научную актуальность данной проблематики, она практически не изучена не только отечественными, но и американскими историками. В книге впервые в историографии всесторонне анализируется позиция АФТ и КПП в избирательной кампании 1948 г., чему посвящена глава VI. В ней на интересном фактическом материале показаны политический механизм, цели участия профсоюзов в выборах, дается взвешенная оценка вклада тред-юнионов в избрание Г. Трумэна президентом страны.

Довольно подробно в книге представлена тема законодательной программы АФТ и КПП и их борьба за улучшение условий труда и жизни рабочих. Некоторые аспекты этой темы затра-

² Корякова И. К. США: профсоюзы и политическая борьба (1936–1941 гг.) Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1991. 168 с.

гивались автором в ее предыдущих работах³. Несомненным достоинством монографии является анализ причин обострения трудовых отношений по окончании Второй мировой войны, оценка характера и эффективности забастовочной борьбы, выявление различий в подходах тред-юнионов к методам разрешения трудовых конфликтов. И. К. Корякова подробно характеризует отношение профсоюзов к идее государственного регулирования цен, справедливо подчеркивая, что подход АФТ и КПП по данному вопросу был практически идентичным.

Особый интерес представляет убедительный анализ позиции бизнеса по рабочему вопросу. В монографии показано, что предпринимателям удалось претворить в жизнь свою цель – переложить всю тяжесть реконверсионных проблем на плечи трудящихся и за их счет обеспечить себе астрономические прибыли.

Большой интерес вызывает и глава IV, посвященная проблеме отношения профсоюзов к развязыванию «холодной войны», с одной стороны, и влиянию «холодной войны» на рабочее движение, с другой стороны. И. К. Коряковой удалось провести квалифицированный анализ того, как начало «холодной войны», а также кампания преследования инакомыслящих в США умело использовалась политической элитой страны для ослабления рабочего движения.

Основные положения работы хорошо аргументированы, подкреплены всесторонним анализом. Монография написана увлекательно, доступным языком, несомненно, она станет важным вкладом в отечественную американистику.

Поступила 15.12.2017;
принята к публикации 28.12.2017.

Об авторе:

Фирсова Ирина Александровна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики

³ Корякова И. К. Забастовка профсоюза сталелитейщиков 1946 г. в США // Американистика: актуальные подходы и современные исследования : межвуз. сб. науч. тр. Курск, 2015. С. 118–128; Корякова И. К. Проблема цен и заработной платы в социально-экономическом развитии США в 1945–1946 гг. (на основе анализа доклада Р. Натана) // Экономическая история. 2015. № 2 (29). С. 64–72; Корякова И. К. Профсоюзы и борьба вокруг вопроса о создании государственной системы медицинского страхования в США (1945–1948 гг.) // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2015. № 1 (33). С. 32–41; Корякова И. К. Забастовка профсоюза автомобилестроителей в 1945–1946 гг. в США // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2016. № 3. С. 48–56.

обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, доцент, firina_06@mail.ru

*Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.*

*Submitted 15.12.2017;
revised 28.12.2017.*

About the author:

Irina A. Firsova, Docent, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), Docent, firina_06@mail.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогические науки;
- Филологические науки;
- Исторические науки и археология.

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список использованных источников располагается по порядку упоминания в тексте.

Текст статьи предваряет индекс **УДК** (универсальная десятичная классификация).

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название должно кратко (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

2. Фамилия и инициалы автора(ов) (с указанием места работы (учебы) и электронного адреса) (название организации (рус. / англ.) должно совпадать с названием в Уставе. Очередность упоминания авторов зависит от их вклада в выполненную работу.

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение;
- 2) Материалы и методы;
- 3) Результаты исследования;
- 4) Обсуждение и заключения.

Приведенные части аннотации следует выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

Рекомендуемый объем аннотации – 150–250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–10.

5. Благодарности. В этом разделе автор выражает признательность коллегам, помогавшим подготовить настоящую статью, организации, оказавшей финансовую поддержку.

6. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык.

7. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

- Введение (Introduction);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования (Results);
- Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) (Библиографическое описание документов оформляется в соответствии с требованиями **ГОСТа Р 7.0.5-2008** «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»). В перечень включаются только те источники, которые использованы при подготовке статьи

10. Сведения об авторе(ах). Указываются фамилия, имя и отчество (полностью), организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID и Researcher ID (по желанию), электронная почта.

11. Заявленный вклад авторов (оформляется по желанию авторов).

12. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список использованных источников» (например: Morozov N.A. Lingvisticheskiye spektry. Sredstvo dlya

otlicheniya plagiatov ot istinnykh proizvedeniy togo ili inogo izvestnogo avtora: Stilemetricheskiy etyud [The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay]. Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: <http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3> (accessed 25.09.2016). (in Russ.)

13. About the authors (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Заявленный вклад авторов» на английский язык).

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах:

<http://he.mordgpi.ru> (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор), (834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)-33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogical sciences;
- Philological sciences;
- Historical sciences and archeology.

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system “AntiPlagiat”.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources used in order of mention in the text.

The text of the article should be preceded by the following indexes **UDC** (Universal Decimal Classification).

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly.

2. Surname and initials of the author (authors) (with the indication of the place of work (study) and the electronic address) (the name of an organisation (Rus. / Eng.) should coincide with the title in the Charter. The order of the authors' mention depends on their contribution to the work done.

3. The abstract. The abstract plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. It consists of 4 distinct parts:

- 1) Introduction;
- 2) Materials and Methods;
- 3) Results;
- 4) Discussion and Conclusions.

The resulted parts of the abstract should be selected by appropriate subheadings and present relevant information in given sections.

The recommended size of abstract is 150–250 words.

4. Key words. Keywords should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation. The recommended number of keywords is 5–10.

5. Acknowledgements. List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.).

6. Presentation of data items 1–5 in English.

7. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;

Materials and Methods;

Results;

Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). List of sources used should be drawn up strictly according to the **GOST P 7.0.5-2008** and in uniform format. The list includes only those sources which are used in preparing the article.

10. Institutional affiliation of authors. Specifies the Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID (on request), e-mail.

11. Authors' contributions (issued at the request of the authors).

12. References (transliteration and English translation of the structural element «List of sources used» (For example: Morozov N.A. Lingvisticheskiye spektry. Sredstvo dlya otlicheniya plagiatorov ot istinnykh proizvedeniy togo ili inogo izvestnogo avtora: Stilemetricheskiiy etyud [The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay]. Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: <http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3> (accessed 25.09.2016). (in Russ.)

13. About the authors

14. Contribution of the authors

For further information go to <http://he.mordgpi.ru> (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief), (834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant), (834-2)-33-94-90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)-33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 9, № 1. 2018

Ответственный за выпуск *И. Б. Буянова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Мадякиной*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 15.03.2018 г. Дата выхода в свет 29.03.2018 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,2. Тираж 1000 экз. Заказ № 26.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а

Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13