Научно-методический журнал

Том 12, № 1. 2021 (январь – март)

(Сквозной номер выпуска – 45)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет 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)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук (Финляндия, Рованиеми)
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», 2021

Scientific and methodological journal

Vol. 12, no. 1. 2021 (January – March)

(Continuous issue – 45)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev"

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 13б
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)

G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)

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 issuethe main scientificresults of the candidate's and doctoral theses

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

М. В. Антонова
Нравственные установки и ориентиры студенчества Мордовского государственного педагогического университета..... 7

Е. В. Белоглазова
Создание и использование электронного образовательного контента в условиях цифровизации образования..... 12

К. И. Есешкин
Перспективы использования результатов неформального образования в колледже: SWOT-анализ..... 18

А. Е. Земсков
Возможности внеурочной деятельности в формировании социального опыта младших подростков..... 25

О. В. Карина
Роль смысложизненных ориентаций студентов в построении временной перспективы..... 30

Л. П. Карпушина, С. В. Баранова
Социализация детей и подростков в ходе организации волонтерской деятельности в дополнительном образовании..... 37

Т. В. Кормилицына
Формирование цифровых компетенций и навыков в педагогическом образовании как современный тренд..... 42

И. К. Корякова, Ю. Е. Паулова
Содержательные и методические аспекты преподавания истории Второй мировой войны в российских вузах (из опыта Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева)..... 48

Е. А. Кукушкина, Л. В. Самосудова, Н. В. Еремкина
Преимущества и недостатки электронного обучения во время пандемии..... 55

В. Н. Куровский, Е. С. Никитина
Взаимодействие учителя с родителями в рамках технологии STEP BY STEP..... 60

А. В. Мартыненко, Н. П. Зинкина
Изучение истории и культуры Средневекового Китая в общеобразовательных учреждениях..... 65

С. В. Маслова, Л. А. Янкина
Методико-математическая подготовка как фактор становления профессиональной культуры будущего учителя начальных классов..... 71

Е. В. Неборский
Сравнительная педагогика: обзор диссертационных исследований 2011–2020-х гг..... 77

Л. М. Перминова
Фундаментальное ядро взаимосвязи дошкольного и начального общего образования как предпосылка овладения дошкольником новым видом деятельности – учением..... 83

Н. В. Рябова, Е. В. Назарова, О. В. Терлецкая
Научно-практические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников..... 91

Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско, О. И. Бирюкова
Электронное учебно-методическое пособие как средство повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя..... 96

O. A. Kazachkova, V. M. Pronkina, N. I. Eremkina
Features of teaching a professional foreign language as a part of an elective course for students of non-linguistic departments..... 102

ИСТОРИЯ

В. В. Мирошкин
«Женский вопрос» в контексте процессов трансформации крестьянского менталитета в 1917–1920-е гг. (на примере мордвы)..... 108

М. А. Савченко
Историографическое отображение генерала А. Г. Шкуро: динамика интерпретации исторического образа..... 113

А. И. Тишкин
Социально-демографическое развитие Республики Мордовия в историческом контексте: теоретический аспект..... 118

N. E. Goryachev
Political repressions in a post-war village (regional aspect)..... 122

T. D. Nadkin, I. A. Firsova, A. P. Evdokimov, K. V. Kochetkov, N. S. Maseeva
The Great Terror in the Soviet Countryside in 1937–1938: The National and Regional Dimensions..... 127

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Г. С. Иванова, Н. В. Еремкина, Н. В. Иванова
Особенности словоизменения детерминативного конъюнктива в диалектах мокшанского языка..... 134

И. И. Каштанова, О. А. Бирюкова
Библейские аллюзии в современном англоязычном медиадискурсе..... 139

Д. А. Салимова, А. А. Билялова
Аномальность как стилеобразующая черта стихов М. И. Цветаевой..... 145

И. В. Седина, В. М. Пронькина
Общественно-политическая лексика как объект перевода..... 153

L. M. Boyarkina, E. A. Davidova, O. A. Nikishina
The social component of the concept *human / person* and its reflection in the phytonymic and zoonymic vocabulary of the English language..... 158

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

В. И. Блинов
Открытие онлайн-выставки «А. И. Пискунов: история жизни – история педагогики»..... 163

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 166

CONTENTS

PEDAGOGY

M. V. Antonova
Social and sociocultural attitudes and guidelines of the students of the Mordovian State Pedagogical University..... 7

E. V. Beloglazova
Creation and use of electronic educational content in the context of digitalization of education..... 12

K. I. Eseshkin
Prospects for using outcomes of non-formal education in College: SWOT analysis..... 18

A. E. Zemskov
Opportunities for extracurricular activities in the formation of social experience of younger adolescents..... 25

O. V. Karina
Actualization of the problem of students' life orientations in the educational environment..... 30

L. P. Karpushina, S. V. Baranova
Socialization of children and adolescents in the course of organizing volunteer activities in additional education..... 37

T. V. Kormilitsyna
Formation of digital competencies and skills in teacher education as a modern trend..... 42

I. K. Koryakova, Y. E. Paulova
The informational and methodological aspects of teaching the History of the World War II at Russian universities (experience of the Mordovian State Pedagogical University)..... 48

E. A. Kukushkina, L. V. Samosudova, N. V. Eremkina
Advantages and disadvantages of e-learning during a pandemic..... 55

V. N. Kurovskiy, E. S. Nikitina
The interaction of teachers with parents within STEP BY STEP technology..... 60

A. V. Martinenko, N. P. Zinkina
Study of the history and culture of Medieval China in educational institutions..... 65

S. V. Maslova, L. A. Yankina
Methodological and mathematical training as a factor in the formation of professional culture of future primary school teachers..... 71

E. V. Neborsky
Comparative Pedagogy: review of dissertation research 2011–2020's..... 77

L. M. Perminova
The fundamental core of the relationship between preschool and primary general education as a prerequisite for mastering a new type of activity-teaching..... 83

N. V. Ryabova, E. V. Nazarova, O. V. Terletskaya
Scientific and practical foundations of the formation of communicative universal educational actions of elementary school students..... 91

T. I. Shukshina, Zh. A. Kasko, O. I. Biryukova
Electronic tutorial as a means of increasing the level of didactical training of a future teacher..... 96

O. A. Kazachkova, V. M. Pronkina, N. I. Eremkina
Features of teaching a professional foreign language as a part of an elective course for students of non-linguistic departments..... 102

HISTORY

V. V. Miroshkin
The «Women's Question» in the Context of the Processes of Transformation of the peasant mentality in the 1917–1920s. (on the example of Mordovia)..... 108

M. A. Savchenko
Historiographic representation of General A. G. Shkuro: dynamics of interpretation of the historical image..... 113

A. I. Tishkin
Socio-demographic development of the Republic of Mordovia in a historical context: theoretical aspect..... 118

N. E. Goryachev
Political repressions in a post-war village (regional aspect)..... 122

T. D. Nadkin, I. A. Firsova, A. P. Evdokimov, K. V. Kochetkov, N. S. Maseeva
The Great Terror in the Soviet Countryside in 1937–1938: The National and Regional Dimensions..... 127

LINGUISTICS

G. S. Ivanova, N. V. Eremkina, N. V. Ivanova
Features of inflection of the determinative conjunctive in dialects of the Mokshan language..... 134

I. I. Kashtanova, O. A. Biryukova
Biblical allusions in the modern English media discourse..... 139

D. A. Salimova, A. A. Bilyalova
Anomaly as a style-forming feature of M. I. Tsvetaeva's poems..... 145

I. V. Sedina, V. M. Pronkina
Social and political vocabulary as the object of translation..... 153

L. M. Boyarkina, E. A. Davidova, O. A. Nikishina
The social component of the concept *human / person* and its reflection in the phytonymic and zoonymic vocabulary of the English language..... 158

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

V. I. Blinov
Opening of the online-exhibition «A. I. Piskunov: a life story – the history of pedagogy»..... 163

INFORMATION FOR AUTHORS..... 166

УДК 378(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_07

Нравственные установки и ориентиры студенчества Мордовского государственного педагогического университета

М. В. Антонова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
office@mordgpi.ru

Введение: в статье представлен анализ ценностных установок российского студенчества, выполненный на основе материалов опроса, проведенного автором в Мордовском государственном педагогическом университете в октябре 2020 г. Процесс формирования новых ценностей в постсоветском социуме затронул молодежь в наибольшей степени в контексте реализации социальной преемственности, жизненно необходимой для функционирования любого общества и государства. Студенчество представляет собой наиболее образованную и активную часть молодежи. Сегодняшние студенты, получив соответствующее образование и придя на смену представителям предыдущих поколений в роли управленческого звена различного уровня, будут во многом определять основные направления развития нашего общества. Именно это обуславливает актуальность и востребованность исследований ценностных ориентиров молодежи.

Материалы и методы: в основу статьи лег культурно-исторический подход, разработанный Л. С. Выготским, который, в частности, констатирует, что в разных культурах и эпохах преобладали и разные типы «идеального педагога», точнее – разные представления о том, каким должен быть учитель и в чем заключается его миссия. Со своей стороны, Л. С. Выготский видит главную задачу учителя и, шире, всей системы педагогики нового типа, в формировании в ребенке основ самостоятельной и креативной личности. По мнению автора данной статьи, именно эта ценностная установка на креативность в значительной степени характерна для современного российского студенчества.

Результаты исследования: в октябре 2020 г. в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) среди студентов очной формы обучения было проведено исследование на тему «Оценка отношения к жизни». Опрос выявил, что в наибольшей степени студентов волнуют такие проблемы, как финансовые трудности, угроза пандемии, получение и завершение образования. Более половины студентов испытывают надежду на лучшее или уверенность в завтрашнем дне. Достаточно высокой оказалась степень религиозности респондентов, хотя процент «воцерквленных», то есть соблюдающих религиозные обряды и постоянно посещающих церковь или мечеть на всех факультетах, относительно невелика. В шкале ценностей студентов МГПУ первые позиции занимают вера в Бога, патриотизм, любовь к родным и близким. Таким образом, можно сделать вывод об очевидном приоритете духовных ценностей над ценностями материальными.

Обсуждения и заключения: на основе представленных результатов исследования можно сделать вывод о том, что студенчество МГПУ относится к той части российской молодежи, которая интегрирована в жизнь социума и видит позитивную перспективу своего развития. Анализ ответов участников опроса продемонстрировал, что большинство из них определяют религиозно-духовную жизнь как безусловную ценность, напрямую связанную с нравственными качествами, определяющими готовность защищать Отечество и высокую духовную культуру российского социума.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, патриотизм, религиозность, толерантность, молодежь, студенчество, педагогический университет.

Social and sociocultural attitudes and guidelines of the students of the Mordovian State Pedagogical University

M. V. Antonova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
office@mordgpi.ru

Introduction: the article presents an analysis of the value attitudes of Russian students, carried out on the basis of materials from a survey conducted by the author at the Mordovian State Pedagogical University in October

2020. The process of forming new values in the Post-Soviet society affected young people to the greatest extent, in the context of the realization of social functioning of any society and state. Students are the most educated and active part of the youth. Today's students, having received the appropriate education and replacing the representatives of previous generations in the role of management at various levels, will largely determine the main directions of development of our society. This is what determines the relevance of research on the value orientations of youth.

Materials and Methods: the article is based on the cultural-historical approach developed by L. S. Vygotsky, who, in particular, states that different types of «ideal teacher» prevailed in different cultures and eras, or rather, different ideas about what a teacher should be and what is his mission. For his part, L. S. Vygotsky sees the main task of the teacher and, more broadly, of the entire system of pedagogy of the new type, in the formation of the foundations of an independent and creative personality in a child. In the opinion of the author of this article, it is this value orientation towards creativity that is largely characteristic of modern Russian students.

Results: in October 2020 at the Mordovian State Pedagogical University the research among the students on the topic «Assessment of attitudes towards life» was conducted. The survey revealed that students are mostly worried about such problems as financial difficulties, the threat of pandemic, and receiving and completing an education. More than half of the students feel hope for the best or confidence in the future. The degree of religiosity of the respondents turned out to be quite high, although the percentage of «churched», that is, those who observe religious rituals and constantly attend church or mosque in all faculties is relatively small. In the scale of values of students, the first positions are taken by faith in God, patriotism, love for relatives and friends. So we can conclude that there is an obvious priority of spiritual values over material values in the scale of student values at the Mordovian State Pedagogical University.

Discussion and Conclusions: based on the results of sociological research presented in this article, it can be concluded that the students of the Mordovian State Pedagogical University belong to the part of Russian youth who are integrated into the life of society and see positive perspective for their development. Analysis of the survey participants' answers showed that most of them define religious and spiritual life as unconditional value directly related to moral qualities that determine the willingness to defend the Fatherland and the high spiritual culture of Russian society.

Key words: spiritual and moral values, patriotism, religiosity, tolerance, youth, students, pedagogical university.

Введение

Актуальность проблематики формирования ценностной системы студенческой молодежи сегодняшней России не вызывает сомнения и обусловлена той огромной ролью, которую играет молодежь, и особенно молодежь учащаяся, для любой страны как ее будущее, как следующее поколение граждан и специалистов, работающих на благо своего Отечества.

Для Российской Федерации данная проблематика имела особенно острое значение в первое постсоветское десятилетие, которое носило для страны переходный и кризисный характер: «В условиях разрушения общественных идеалов и непрекращающейся социальной трансформации формирование духовно-нравственных ценностей молодежи и студенчества особенно важно. Ведь от наличия или отсутствия этих ценностей будет зависеть и уровень выполняемой работы будущих специалистов, особенно в социально значимых сферах (здравоохранении, образование и др.)»[1] [1].

Долгий, неоднозначный и противоречивый процесс формирования новых ценностей в постсоветском социуме – процесс незавершенный. В настоящее время он затронул в наибольшей степени молодежь в контексте реализации социальной преемственности, жизненно необходимой для функционирования любого общества и государства.

Приходится признать, что современная российская молодежь находится в достаточно агрессивном информационном потоке: «Особенность современного общества состоит в том, что формирование идеологии молодого поколения идет в среде обширной, легко доступной, а зачастую настойчиво навязываемой информации. Ценность этой информации не бесспорна, она может быть противоречива и ориентировать на несовместимые позиции. Очень часто в ней нет общепризнанной доминанты. Наряду с позитивными ориентирами пропагандируются сомнительные, а то и прямо антисоциальные идеи и соответствующие им формы поведения. Какие ценности под воздействием такой информации сформируются в голове у молодого человека, еще не способного к ее сознательному отбору и фильтрации, предсказать трудно»[2] [2].

[1] *Тазов П. Ю.* Социокультурные условия формирования духовно-нравственных ценностей студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28724 (дата обращения: 30.12.2020).

[2] *Стронгин Р. Г., Петров А. В.* О формировании ценностных ориентиров российского студенчества // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. 2013. № 1. С. 19.

Обзор литературы

Ценностным ориентирам современной российской молодежи, в том числе студенчества, посвящены исследования таких авторов, как В. В. Жолудева, Н. С. Панарский, А. В. Петров, Р. Г. Стронгин, П. Ю. Тазов. Исследователи В. В. Жолудева и Н. С. Панарский справедливо утверждают, что студенчество представляет собой некую «интеллектуальную верхушку» молодежи, ее наиболее образованную и активную часть. Именно оно, получив соответствующее образование и придя на смену представителям предыдущих поколений в роли управленческого звена различного уровня, будет во многом определять основные направления развития нашего общества. Значительный интерес вызывает также изучение нравственных ценностей молодых людей, проживающих и обучающихся в провинциальном городе»[3] [3]. Сказанное выше делает актуальность и востребованность исследований ценностных ориентиров молодежи, учащейся в вузах, совершенно очевидной.

Материалы и методы

В основу статьи лег культурно-исторический подход, разработанный Л. С. Выготским, который, в частности, констатирует, что в разных культурах и эпохах преобладали и разные типы «идеального педагога», точнее – разные представления о том, каким должен быть учитель и в чем заключается его миссия. Ученый подчеркивает: «Для педагогики Руссо учитель – только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурных влияний. Для Толстого это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель – тот, кто умеет исполнять заповеди: «Ломай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб» ... Таким образом, мы видим, что каждое отдельное представление о педагогическом процессе связывается с особым взглядом на природу учительского труда...»[4] [4]. Со своей стороны, Л. С. Выготский видит главную задачу учителя и, шире, всей системы педагогики нового типа, в формировании в ребенке основ самостоятельной и креативной личности. По мнению автора данной статьи, именно эта ценностная установка на креативность в значительной степени характерна для современного российского студенчества.

Результаты исследования

В октябре 2020 г. в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) среди студентов очной формы обучения было проведено исследование на тему «Оценка отношения к жизни». Было опрошено 2435 обучающихся, из них 1778 юношей (73 %) и 657 девушек (27 %). 488 студентов представляли физико-математический факультет, 305 чел. – факультет психологии и дефектологии, по 300 чел. – факультет физической культуры и филологический факультет, 280 чел. – факультет истории и права, 275 чел. – естественно-технологический факультет, 269 чел. – факультет педагогики и художественного образования, 218 чел. – факультет иностранных языков.

Свою этническую принадлежность по желанию указали 1531 чел. Из них 1132 чел. считают себя русскими, 145 чел. – мордвой (иногда с уточнениями – мокша или эрзя), 60 чел. – татарами. Поскольку в педагогическом университете обучается достаточно большое число иностранных студентов, то участниками опроса стали 190 туркменов (96 чел. – студенты физмата, 43 чел. – естественно-технологического факультета, 29 чел. – факультета истории и права, 9 чел. – филологического факультета, 8 чел. – факультета психологии и дефектологии, 3 чел. – факультета физического воспитания). Приведенный выше этнический состав участников опроса в целом соответствует национальному составу населения Республики Мордовия, который характеризуется численным преобладанием представителей трех этносов – русских, мордвы, татар. Так, согласно Всероссийской переписи 2010 г., русские составляли 53,2 % населения Республики Мордовия (443 737 чел.), мордва (эрзя и мокша) – 39,9 % (333 112 чел.), татары – 5,2 % (43 392 чел.). Кроме того, по данным указанной переписи, в Республике Мордовия проживают украинцы (0,4 %, или 3185 чел.), армяне (0,2 %, или 1342 чел.), чуваши (0,1 %, или 812 чел.), белорусы (0,1 %, или 794 чел.), азербайджанцы (0,09 %, или 707 чел.), узбеки (0,07 %, или 584 чел.) и др.[5]

Шкала проблем, которые волнуют студенчество МГПУ в наибольшей степени, выстроилась следующим образом (в порядке убывания): финансовые трудности (указали 1137 чел.), угроза пандемии (1022 чел.), получение и завершение образования (818 чел.), отсутствие собственного жилья (614 чел.), проблемы с собственным здоровьем (582 чел.), взаимоотношения с членами семьи (388 чел.), рост преступности (386 чел.), угроза терроризма (380 чел.), про-

[3] *Жолудева В. В., Панарский Н. С.* Нравственные ценности современной российской молодежи: результаты социологического исследования // Экономика. Статистика. Информатика. 2013. № 2. С. 137.

[4] *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. С. 254.

[5] Национальный состав населения Республики Мордовия, владение языками и гражданство (по итогам Всероссийской переписи населения 2010 года) : статистический сборник / под ред. И. В. Парамоновой ; Мордовиястат. Саранск, 2013. С. 5.

блемы в отношениях с друзьями и приятелями (321 чел.), состояние межнациональных отношений (284 чел.).

Финансовые трудности больше всего волнуют студентов всех факультетов (в порядке убывания) – физико-математического (219 чел.), естественно-технологического (185 чел.), психологии и дефектологии (175 чел.), филологического (172 чел.), факультет истории и права и факультет физической культуры (по 132 чел.), иностранных языков (117 чел.). Это представляется вполне закономерным, если учитывать социальный статус респондентов: юноши и девушки, получающие высшее образование на очной форме обучения, либо не работают, либо совмещают учебу с работой, но в этом случае уровень их доходов также невысок. Как правило, на молодого человека широко распространенная ситуация зависимости от финансовой помощи со стороны родителей оказывает угнетающее воздействие.

В отношении своего ближайшего будущего около половины опрошенных студентов МГПУ (44 %, или 1071 чел.) испытывают надежду на лучшее, еще 19 % (469 чел.) – уверенность. На различных факультетах степень оптимизма студентов варьируется от 70 % на естественно-технологическом факультете до 31 % на факультете филологическом.

Тревогу и неуверенность в отношении своего обозримого будущего испытывают 15 % респондентов (367 чел.). Еще 13 % (323 чел.) указали, что они живут сегодняшним днем, не задумываясь о будущем. Затруднились с ответом на данный вопрос 9 % (205 чел.).

Степень религиозности студентов педагогического университета можно оценить как достаточно высокую, поскольку 77 % респондентов (1868 чел.) считают себя в той или иной степени верующими людьми. Правда, православный термин *воцерквленный* можно применить к 12 % студентов (298 чел.), которые указали, что соблюдают культовые обязанности своей конфессии и регулярно посещают церковь или мечеть, в зависимости от вероисповедания. Больше всего *воцерквленных* на факультете иностранных языков (24 %), меньше всего – на факультете психологии и дефектологии (6 %). Соответственно, 65 % (1570 чел.) признали, что принимают идею Бога, но не являются усердными прихожанами. Самый большой процент таких верующих среди респондентов естественно-технологического факультета (73 %), наименьший – на филологическом (56 %). К слову, подобное отношение к религии (*верую, но не соблюдаю*) характерно для значительной части, если не большинства, российского общества, что, безусловно, является последствием десятилетий насаждения на государственном уровне атеизма в советский период. Соответственно, объявили себя убежденными атеистами или затруднились с ответом по 11 % респондентов. Больше всего атеистов среди респондентов факультета психологии и дефектологии (22 %), меньше всего – на естественно-технологическом факультете (5 %).

Конфессиональный ландшафт Мордовии, в которой наибольшим влиянием пользуются Русская православная церковь и мусульманская суннитская умма (община) ханафитского мазхаба (правового толка), обусловил и религиозную принадлежность верующих респондентов: 67 % (1629 чел.) считают себя православными христианами, 14 % (338 чел.) – мусульманами. Наибольшее число респондентов, объявивших себя православными, – на естественно-технологическом факультете (77 %), а наибольшее число указавших на приверженность исламу – на физико-математическом факультете (25 %).

Шкала ценностей студентов педвуза выстраивается следующим образом (в порядке убывания): вера в Бога (1795 чел.), патриотизм (1781 чел.), любовь к родным и близким (1427 чел.), дружба (1252 чел.), гуманизм и человеколюбие (1102 чел.). Меньше тысячи голосов набрали такие жизненные установки, ценности и приоритеты, как материальный достаток (864 чел.), собственное здоровье (861 чел.), безопасность и защищенность (790 чел.), личная карьера и профессионализм (757 чел.), чувственные удовольствия и яркие впечатления от жизни (751 чел.), гордость своей этнической принадлежностью (422 чел.), высокий социальный статус и власть (304 чел.).

Такая базовая ценность, как гуманизм, любовь к ближнему, которая постулируется как в христианстве, так и в исламе, набрала наибольшее количество голосов респондентов на физико-математическом факультете (300 чел.). Патриотизм является приоритетной ценностью на естественно-технологическом факультете (187 чел.), а вера в Бога – на факультете иностранных языков (181 чел.). Любовь к родным и близким заняла первое место среди студентов четырех факультетов – факультета психологии и дефектологии (248 чел.), факультета истории и права (193 чел.), филологического факультета (167 чел.), факультета физического воспитания (147 чел.).

Таким образом, можно сделать вывод об очевидном приоритете духовных ценностей над ценностями материальными в шкале ценностей студенчества Мордовского государственного педагогического университета.

На вопрос о том, возможна ли нравственность вне религии, более половины респондентов (54 %, или 1326 чел.) ответили отрицательно, отождествляя, таким образом, этические и

религиозные ценности. Такая точка зрения характерна для 80 % респондентов на факультете психологии и дефектологии, 67 % на факультете истории и права, 59 % на физико-математическом факультете, 55 % на факультете физического воспитания, 38 % на филологическом факультете, 30 % на естественно-технологическом факультете, 22 % на факультете иностранных языков. Положительно на указанный выше вопрос ответили 14 % опрошенных студентов (335 чел.), представляя достаточно распространенную точку зрения о том, что «хорошим человеком» можно быть независимо от приверженности к той или иной конфессии или отсутствия таковой. В частности, так считают 32 % респондентов на естественно-психологическом факультете, 21 % на факультете иностранных языков, 20 % на факультете физического воспитания, 12 % на факультете истории и права, 11 % на физико-математическом факультете, 10 % на филологическом факультете, и только 3 % на факультете психологии и дефектологии. Затруднились с ответом на данный проблемный вопрос 32 % (766 чел.). Наибольшее число затруднившихся с ответом – на факультете иностранных языков (57 %) и на филологическом факультете (52 %).

О высокой степени религиозной толерантности студентов МГПУ свидетельствует позитивное отношение к межконфессиональному (прежде всего, православно-исламскому) диалогу у 56 % опрошенных (1357 чел.). Не видят необходимости в таком диалоге только 12 % (300 чел.), и еще 32 % (770 чел.) затруднились с ответом. Наибольшее число сторонников межрелигиозного диалога на факультете физического воспитания (68 %), наименьшее – на филологическом факультете (32 %). Здесь необходимо уточнить, что конфессиональный ландшафт Республики Мордовии отличается большим разнообразием: есть протестантские церкви и общины (баптисты, адвентисты, лютеране, пятидесятники, а также свидетели Иеговы), кришнаиты, езиды, иудеи, бахаи и др. Однако наиболее влиятельными конфессиями является Русская православная церковь, представленная Мордовской митрополией, и мусульманская умма, что в полной мере отразили ответы респондентов.

Обсуждения и заключения

Трансформация всей системы культурных ценностей в России 1990–2010-х гг. обусловила возникновение потребности в переосмыслении ориентиров и приоритетов, с которыми будущий специалист подходит к окружающей его реальности. При наличии общих для большинства россиян социально-экономических, политических и духовных проблем, люди, принадлежащие к разным социальным, этническим, конфессиональным стратам, в процессе сотрудничества, совместной деятельности призваны искать приемлемые для всех ценностно-целевые ориентиры.

При всем многообразии ценностных установок и жизненных установок студентов сегодняшней России представляется чрезвычайно важным усвоение будущими специалистами, в том числе будущими педагогами, компетентностного подхода. Об этом, в частности, пишет Л. В. Липунова: «Отечественная система профессионального образования в последнее десятилетие прошедшего столетия стала принимать четкие очертания, направленные на требования постиндустриального общества: академическую и социальную мобильность выпускника, высокий уровень профессионализма, готовность к самообразованию и самосовершенствованию. Ориентация на требования рынка труда, развитие Болонского процесса предопределили понимание отечественной педагогической общественностью необходимости актуализации компетентностного подхода как одной из стратегий профессионального образования»[6] [5].

В целом можно сделать вывод о том, что студенчество Мордовского государственного педагогического университета относится к той части российской молодежи, для которой характерна установка на позитивную перспективу своего развития, а также на ценности толерантности и патриотизма. Анализ ответов участников опроса продемонстрировал, что большинство из них определяют религиозно-духовную жизнь как безусловную ценность, напрямую связанную с нравственными качествами, определяющими готовность защищать Отечество и приверженность к духовной культуре российского социума.

Список использованных источников

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 536 с.

2. *Тазов П. Ю.* Социокультурные условия формирования духовно-нравственных ценностей студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28724 (дата обращения: 30.12.2020).

3. *Стронгин Р. Г., Петров А. В.* О формировании ценностных ориентиров российского студенчества // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. 2013. № 1. С. 17–23.

4. *Жолудева В. В., Панарский Н. С.* Нравственные ценности современной российской молодежи: результаты социологического исследования // Экономика. Статистика. Информатика. 2013. № 2. С. 137–141.

[6] *Липунова Л. В.* Динамика компетентностного подхода в деятельности преподавателя // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 2 (28). Ч. 1. С. 118–119.

5. *Липунова Л. В.* Динамика компетентностного подхода в деятельности преподавателя // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 2 (28). Ч. 1. С. 118–122.

Поступила 11.01.2021;
принята к публикации 19.01.2021.

Об авторе:
Антонова Марина Владимировна, ректор ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат экономических наук, office@mordgpi.ru

Автор причитал и одобрил окончательный вариант статьи.

References

1. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. Moscow, Pedagogika, 1991. 536 p. (In Russ.)

2. Tazov P.Yu. Socio-cultural conditions for the formation of spiritual and moral values of university students. *Sovremennie problemi nauki i obrazovaniya. Elektroniy nauchniy jurnal* = Modern problems of science and education. 2019; 2. Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28724 (accessed 30.12.2020). (In Russ.)

3. Strongin R.G., Petrov A.V. On the formation of value orientations of Russian students. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo* = Lobachevsky Nizhny Novgorod University Bulletin. 2013; 1; 17–23. (In Russ.)

4. Zholudeva V.V., Panarskiy N.S. Moral values of modern Russian youth: results of sociological research. *Ekonomika. Statistika. Informatika* = Economy. Statistics. Informatics. 2013; 2; 137–141. (In Russ.)

5. Lipunova L.V. Dynamics of the competence-based approach in the teacher's activities. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teoriyi ii praktiki* = Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice. 2013; 2 (28–1); 118–122. (In Russ.)

Submitted 11.01.2021;
revised 19.01.2021.

About the author:
Marina V. Antonova, Rector, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph. D. (Economics), office@mordgpi.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37: 004(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_12

Создание и использование электронного образовательного контента в условиях цифровизации образования

Е. В. Белоглазова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
beloglazova@yandex.ru

Введение: в статье рассматривается использование электронного образовательного контента в условиях цифровизации.
Материалы и методы: при проведении исследования использовались теоретические методы: изучение и анализ педагогической, научно-методической и учебной литературы, систематизация материала по исследуемой проблеме, прогнозирование.
Результаты исследования: сегодня высшие учебные заведения переходят на новый уровень развития – цифровизацию образования, требующего от педагогов изменения подходов и форм работы с обучающимися. Преподаватели вузов активно используют в процессе обучения электронные образовательные ресурсы сторонних организаций и ресурсы собственной генерации. В условиях дистанционного образования они успешно создают основы электронного образовательного контента путем создания электронных изданий, баз данных, тест-тренажеров и других видов образовательных ресурсов.
Обсуждение и заключение: создающийся электронный образовательный контент позволит повысить уровень и качество подготовки будущих специалистов, предоставит возможность прохождения полноценного и эффективного дистанционного или смешанного образования, сформирует элементарную информационную культуру будущего педагога.

Ключевые слова: электронный образовательный контент, цифровизация образования, электронные ресурсы, электронные издания, электронная библиотека.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ имени И. Я. Яковлева и МГПУ) по теме «Электронный образовательный контент в условиях цифровизации образования».

Creation and use of electronic educational content in the context of digitalization of education

E. V. Beloglazova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
beloglazova@yandex.ru

Introduction: the article discusses the use of electronic educational content in the context of digitalization.
Materials and Methods: during the study, theoretical methods were used: the study and analysis of pedagogical, scientific, methodological and educational literature, the systematization of material on the problem under study, forecasting.
Results: today, higher education institutions are moving to a new level of development - the digitalization of education, which requires teachers to change approaches and forms of work with students. University teachers actively use electronic educational resources of third-party organizations and resources of their own generation in the learning process. In the conditions of distance education, they successfully create the foundations of electronic educational content by creating electronic publications, a database, test simulators and other types of educational resources.
Discussion and Conclusions: the created electronic educational content will increase the level and quality of training of future specialists, provide the opportunity to complete a full and effective distance or mixed education, and form the elementary information culture of the future teacher.

Key words: electronic educational content, digitalization of education, electronic resources, electronic publications, electronic library.

Acknowledgments: the study was carried out as part of a grant for research in the priority areas of scientific activities of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Electronic educational content in the context of digitalization of education».

Введение

В последнее время цифровизация проникает практически во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образование. В условиях, когда Интернет выступает средой обитания, основным источником информации, цифровые платформы, тексты и технологии набирают особую популярность в образовании: они «облегчают и поддерживают современные гибкие образовательные возможности для обучающихся, позволяют использовать педагогические методы»[1].

С целью широкого и разнообразного использования доступа к учебным ресурсам, обеспечения информационной и электронной безопасности учащихся цифровые технологии сегодня достаточно активно используются образовательными организациями. Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова утверждают, что «цифровые технологии выступают в роли высокотехнологичного средства коммуникации, инструмента развития российского цифрового образовательного пространства, способствуют поддержке сотрудничества и творчества, обучению навыкам, необходимым для жизни в оцифрованном мире»[2].

Уже давно ни у кого не вызывает сомнения, что цифровые технологии открывают новые возможности для обучающихся и педагогов: «обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность проектировать индивидуальные образовательные маршруты, из потребителей электронных ресурсов стать

[1] *Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С.* Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 169.

[2] *Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С.* Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 169.

создателями»[3]. Данная ситуация требует от современных педагогов перестройки образовательного процесса, изменения подходов и форм работы с обучающимися, обладания цифровой грамотностью, способности создавать и использовать электронный образовательный контент. Особенно это актуально для педагогических вузов, которые готовят будущих учителей осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровизации.

Обзор литературы

Вопросам возможностей цифрового образования сегодня посвящено достаточно много исследований. Так, Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко [1] рассматривают целую систему цифрового образования. О возможностях использования образовательного контента говорят А. А. Никитина, В. Ю. Белаш [2]. Классификации современных электронных образовательных ресурсов посвящена работа А. Г. Герасимовой [3]. Цифровые технологии в российском цифровом пространстве анализировали Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова [4]. О необходимости создания качественного образовательного контента при подготовки будущих учителей начальных классов писали Н. В. Кузнецова, Л. А. Янкина [5], О. И. Чиранова [6], учителей информатики – Е. А. Молчанова, Л. А. Сафонова, В. И. Сафонов [7]. Разработке и использованию электронных образовательных ресурсов посвящены исследования Е. В. Белоглазовой [8], С. И. Проценко, Л. А. Сафоновой, С. И. Васениной [9].

Материалы и методы

При проведении исследования использовались теоретические методы: изучение и анализ педагогической, научно-методической и учебной литературы, систематизация материала по исследуемой проблеме, прогнозирование.

Результаты исследования

Образовательные организации, в том числе и высшие учебные заведения, достаточно давно стараются внедрять элементы цифрового обучения в образовательный процесс. На это направлены принятые за последние годы новые государственные программы и национальные приоритетные проекты: «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»[4] (утвержден Правительством РФ 25.10.2016 г. в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013--2020 гг.»); «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017--2030 гг.» (утверждена Указом Президента РФ от 09.05.2017 г. № 203)[5]; «Цифровая экономика Российской Федерации» (утверждена распоряжением правительства РФ 28 07.2017 г.)[6] и ряд инициатив, способствующих повышению качества образования с использованием современных информационных технологий: закон «Об Образовании»[7], ФГОС ВО 3++[8], национальный проект «Образование»[9], Профессиональный стандарт педагога[10].

Сегодня образование стремительно смещается в сторону электронных и дистанционных технологий обучения. Как отмечает Н. С. Кресова [10], «преподаватель вуза обязан, как специалист, иметь знания и навыки работы в электронной образовательной площадке – современной электронной образовательной среде, насыщенной средствами информационных и коммуникационных технологий»[11].

К таким навыкам можно отнести создание (а затем и использование) электронных образовательных ресурсов. «Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это совокупность средств программного, технического и организационного обеспечения, электронных изданий, размещаемая на электронных устройствах, а также в сети»[12]. Исходя из определения, можно утверждать, что ЭОР может содержать больше функций: аудио- и видеоинформацию, контрольно-измерительные материалы, удобную навигацию, позволяющую быстро находить необходимую информацию в источнике. Т. В. Ни-

---

[3] *Никулина Т. В., Стариченко Е. В.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107.

[4] Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf (дата обращения: 14.05.2020).

[5] Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения: 14.05.2020).

[6] Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf (дата обращения: 14.05.2020).

[7] Федеральный закон № 273_ФЗ «Об образовании в Российской федерации» // Законы, кодексы, нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 08.05.2020).

[8] Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 08.05.2020).

[9] Национальный проект «Образование». URL: https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye&category=education (дата обращения: 08.05.2020).

[10] Профстандарт педагога // Профстандартпедагога.рф. URL: http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/. (дата обращения: 08.05.2020)

[11] *Кресова Н. С.* Информационные технологии в повышении квалификации преподавателей: проектирование электронных образовательных ресурсов // Сборник конференции НИЦ СОЦИОСФЕРА. 2020. № 1. С. 25.

[12] *Герасимова А. Г.* Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе // Информационные технологии. Проблемы и решения. 2019. № 3 (8). С. 32.

кулина, Е. Б. Стариченко считают обязательным компонентом именно информационные ресурсы «(образовательные порталы, информационные массивы данных, социальные сети, гиперколлекции (видео, библио, аудио, фото))»[13].

Несомненно, информационные ресурсы помогают плодотворному сотрудничеству между преподавателем и обучающимися, что обеспечивается возможностью удаленного доступа к образовательным услугам. Сегодня вузы активно используют для этого различные образовательные платформы (Moodle, BigBlueButton, Mirapolis Virtual Room и другие). Вузовские преподаватели имеют возможность загружать образовательный контент (лекции, практические задания, контрольно-измерительные материалы и т. п. ресурсы). Для этого педагогу вуза необходимо отобрать подобный материал (преподавателями активно используются сторонние образовательные платформы и электронно-библиотечные системы) или создать необходимый авторский (преподаватели загружают созданные электронные издания, различные базы данных, тест-тренажеры, видео- и аудиоконтенты).

Немаловажную роль в создании, формировании и использовании электронного образовательного контента выполняет библиотека вуза. Именно библиотекари изучают разнообразие электронных образовательных ресурсов, помогают преподавателям и обучающимся ориентироваться в данном разнообразии, подбирают и советуют использование тех или иных ресурсов. Для этого организуются различные массовые мероприятия: лекции-обзоры, лекции-презентации, организация встреч с разработчиками баз данных, индивидуальные консультации. Так, например, в начале 2019–2020 года сотрудниками библиотеки Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) был проведен ряд следующих мероприятий: кейс-стади по работе с научными электронными ресурсами для преподавателей, обучающие семинары с преподавателями и студентами по новым возможностям сторонних ЭБС и Электронной библиотеки МГПУ и другие. В середине учебного года (февраль-март 2020 года) были проведены мероприятия по переходу на персонифицированную модель обслуживания читателей библиотеки, участились индивидуальные консультации по работе со сторонними ресурсами. Все указанные мероприятия позволили библиотеке МГПУ войти в десятку лучших библиотек среди педагогических вузов России по использованию электронных образовательных ресурсов (см. рис. 1) по данным образовательной платформы «Юрайт».

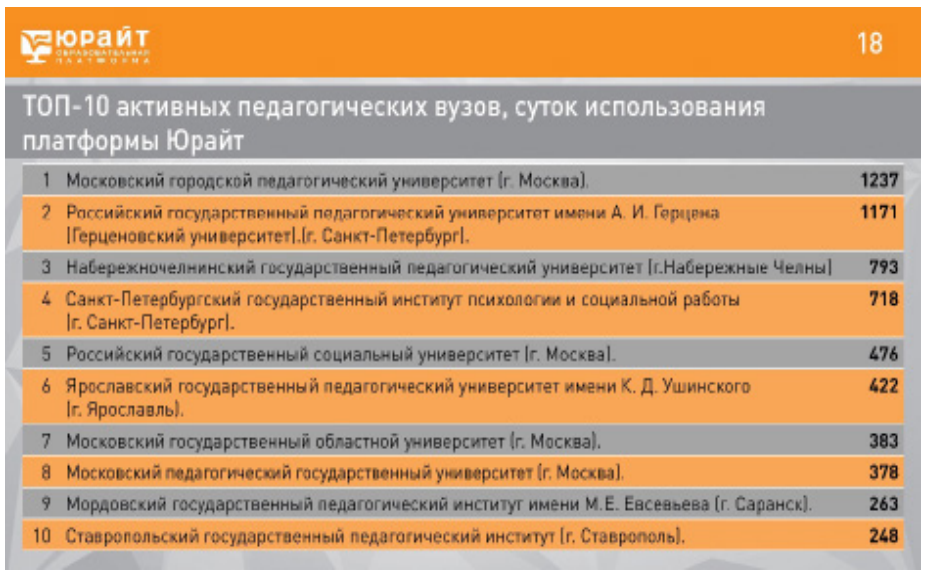

Рис. 1. Результаты рейтинга вузов, активных в цифровом учебном процессе[14]

Создавшаяся современная ситуация в мире – пандемия covid-19 – активизировала спрос читателей (преподавателей и студентов) на использование электронных образовательных ресурсов. В соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации»[15] все вузы до конца учебного года перешли на дистанционное образование.

Ярким показателем использования электронных образовательных ресурсов является статистика их использования по сравнению с аналогичным периодом прошлого учебного года. На рисунках 2, 3 достаточно наглядно представлено использование ресурсов, доступ к которым имеется в МГПУ (ЭБС «Университетская библиотека онлайн», ЭБС «Юрайт», ЭБС «Лань» (сетевой педагогический университет)).

---

[13] *Никулина Т. В., Стариченко Е. В.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 110.

[14] Юрайт. Статистика: рейтинг вузов, активных в цифровом учебном процессе. URL: https://urait.ru/news/1155?utm_campaign=statistics_uni&utm_medium=email&utm_source=newsletter (дата обращения: 18.05.2020).

[15] Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73645128/ (дата обращения: 18.05.2020).

Рис. 2. Статистика посещаемости сторонних электронно-библиотечных систем

Рис. 3. Статистика использования электронных ресурсов сторонних ЭБС

Из представленных диаграмм ясно видно, что в 2020 году показатели посещаемости и книговыдачи резко поднялись. Статистика утверждает: посещаемость ЭБС выросла в 5,4 раза по сравнению за аналогичный период 2019 (3177 посещений в 2019, 17 052 – в 2020), книговыдача – в 9,8 раз (5499 использований электронных ресурсов в 2019, 53 466 – в 2020). Данный факт свительствует о результатах пропедевтической работы библиотеки по популяризации электронных ресурсов и организации возможности использования данного образовательного контента в удобное время в удобном месте с любого устройства, подключенного к Интернету.

Необходимо отметить, что кроме стороннего образовательного контента, современными вузами активно используются ресурсы собственной генерации. В МГПУ создана и успешно функционирует электронная библиотека, где больший процент занимают издания преподавателей. Профессорско-преподавательским составом вуза создаются и активно используются различные виды электронных образовательных ресурсов (ЭОР): текстографические ЭОР, где учебный материал предоставлен из текстовой информации и изображений – электронные учебники, электронные методические рекомендации; текстовые ЭОР с навигацией по материалу, где читающим очень удобно пользоваться навигацией, переходя в любой момент на нужную страницу. В Электронной библиотеке МГПУ названные издания предложены в PDF-формате с гиперссылками, в системе SunRav BookOffice, интересные базы данных; мультимедийные электронные образовательные ресурсы, где успешно представлены не только текстовая информация, но и аудио- и видеофайлы. Успешно создаются тест-тренажеры, позволяющие подготовиться обучающимся как к промежуточной, так и к итоговой аттестации; базы банных, содержащие мультимедийные курсы, справочный и энциклопедический материал и многое другое. Указанные электронные издания позволяют не только обеспечивать дисциплины учебным и учебно-методическим материалом, но и значительно облегчают работу педагога в дистанционном режиме.

Представленные преподавателями издания активно используются в образовательном процессе вуза. Статические сведения использования ресурсов электронной библиотеки МГПУ, проведенные за период февраль-апрель 2019 и февраль-апрель 2020 гг. (см. рис. 4), убедительно доказывают качество подготовленного материала.

Рис. 4. Статистические сведения использования ресурсов электронной библиотеки МГПУ

Как видим, приведенные данные указывают на повышенный интерес с электронным образовательным ресурсам, представленным в электронной библиотеке МГПУ. Как показывает статистика, посещение ЭБ МГПУ увеличилось в 0,76 раз, использование электронных изданий в образовательном процессе в 3,2 раза.

Обсуждение и заключение

Проведенная работа по созданию электронного образовательного контента, его использование в учебном процессе вуза позволят повысить уровень и качество подготовки будущих специалистов, предоставят возможность прохождения полноценного и эффективного дистанционного или смешанного образования, сформировать элементарную информационную культуру будущего педагога.

Список использованных источников

1. *Никулина Т. В., Стариченко Е. В.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

2. *Никитин А. А., Белаш В. Ю.* Разработка информационного ресурса для образовательного учреждения // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 43–6. С. 83–85.

3. *Герасимова А. Г.* Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе // Информационные технологии. Проблемы и решения. 2019. № 3 (8). С. 32–36.

4. *Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С.* Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 167–193.

5. *Кузнецова Н. В., Янкина Л. А.* Электронный ресурс по планированию урока как средство совершенствование методики подготовки учителя начальных классов // Вестник Университета Российской академии образования. 2019. № 5. С. 57–62.

6. *Кузнецова Н. В., Чиранова О. И.* Информационные технологии как средство проектирования урока в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 52–58

7. *Молчанова Е. А., Сафонова Л. А., Сафонов В. И.* Медиатехнологии в профессиональной деятельности учителя информатики // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 85–89.

8. *Белоглазова Е. В.* Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2. С. 20–27.

9. *Beloglazova E. V., Procenko S. I., Safonova L. A., Vasenina S. I.* Teacher Training for the Development and Application of Electronic Educational Resources in the Professional Activity // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. Vol 9. No 2. URL: http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/832 (дата обращения: 18.05.2020).

10. *Кресова Н. С.* Информационные технологии в повышении квалификации преподавателей: проектирование электронных образовательных ресурсов // Сборник конференции НИЦ СОЦИОСФЕРА. 2020. № 1. С. 25–26

Поступила 29.05.2020;
принята к публикации 04.06.2020.

Об авторе:

Белоглазова Елена Владимировна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), кандидат филологических наук, elenbeloglazova@yandex.ru

Автор причитал и одобрил
окончательный вариант статьи.

References

1. Nikulina T.V., Starichenko E.V. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Teacher Education in Russia. 2018; 8: 107–113. (In Russ.)

2. Nikitin A.A., Belash V.Yu. Development of an information resource for an educational institution. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* = Trends in the development of science and education. 2018; 43–6: 83–85. (In Russ.)

3. Gerasimova A.G. Use of electronic educational resources in the educational process. *Informatsionnyye tekhnologii. Problemy i resheniya* = Information Technologies. Problems and solutions. 2019; 3 (8): 32–36. (In Russ.)

4. Boronenko T.A., Kaysina A.V., Fedotova V.S. Development of digital literacy of schoolchildren in the conditions of creating a digital educational environment. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of science and education. 2019; 2 (38): 167–193. (In Russ.)

5. Kuznetsova N.V., Yankina L.A. Electronic resource for lesson planning as a means of improving the methodology of preparing primary school teachers. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya* = Bulletin of the University of the Russian Academy of Education. 2019; 5: 57–62. (In Russ.)

6. Kuznetsova N.V., Chiranova O.I. Information technology as a means of designing a lesson in elementary school. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 11 (1): 52–58. (In Russ.)

7. Molchanova E.A., Safonova L.A., Safonov V.I. Media technologies in the professional activity of an informatics teacher. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 11 (1): 85–89. (In Russ.)

8. Beloglazova E.V. Use of electronic educational resources in the process of preparing future primary school teachers. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 2: 20–27. (In Russ.)

9. Beloglazova E.V., Procenko S.I., Safonova L.A., Vasenina S.I. Teacher Training for the Development and Application of Electronic Educational Resources in the Professional Activity. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2020; 9 (2). Available at: http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/832 (accessed 18.05.2020).

10. Kresova N.S. Information technology in continuing education of teachers: designing electronic edu-

cational resources. *Sbornik konferentsii NITS SOTSIOSFERA* = Conference collection SIC SOCIOSPHERE. 2020; 1: 25–26. (In Russ.)

Submitted 29.05.2020;
revised 04.06.2020.

About the author:
Elena V. Beloglazova, Associate Professor, Department of Methods of Preschool and Primary Education Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), elenbeloglazova@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 377
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_18

Перспективы использования результатов неформального образования в колледже: SWOT-анализ

К. И. Есешкин
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
г. Омск, Россия
kirilliuseseus@gmail.com

Введение: динамичность социума сегодня предъявляет требования к современному образованию с позиции непрерывности. Составляющей данного процесса является неформальное образование. В статье рассматриваются перспективы использования результатов неформального образования в среднем профессиональном образовании, дается оценка такой вероятности.
Материалы и методы: нами были использованы теоретические методы анализа и синтеза научной литературы, эмпирические методы наблюдения и интервьюрования студентов колледжей. Обобщение результатов, полученных при помощи этих методов, достигается с использованием метода SWOT-анализа.
Результаты исследования: сильные стороны неформального образования вытекают из его особенностей по отношению к формальному образованию. Среди наиболее значимых можно выделить следующие: активная субъектная позиция обучающегося, обязательная мотивационная часть неформальных образовательных практик, большая свобода в выборе форматов, методов, средств и технологий. Слабые стороны сосредоточены вокруг организационно-управленческих и контрольно-измерительных аспектов. Возможности и риски при использовании неформального образования в колледже зависят как от создания системы признания результатов неформального образования в стране, так и от организации условий интеграции неформального образования.
Обсуждения и заключения: сильные стороны неформального образования доказывают необходимость интеграции с формальным образованием, в пределах, допустимых для сохранения специфики обоих видов образования. Интеграция должна происходить не с позиции включения одного вида образования в другое, его поглощения, а с позиции партнерства. Она позволит использовать результаты неформального образования в колледже.

Ключевые слова: swot-анализ, неформальное образование, формальное образование, профессиональная подготовка, колледж, интеграция.

Prospects for using outcomes of non-formal education in College: SWOT analysis

K. I. Eseshkin
Omsk State Pedagogical University, Russia, Omsk
kirilliuseseus@gmail.com

Introduction: the dynamism of society today makes demands on modern education from the standpoint of continuity. A component of this process is non-formal education. The article discusses the prospects for using the results of non-formal education in secondary vocational education, an assessment of this probability is given.

Materials and Methods: we used theoretical methods of analysis and synthesis of scientific literature, empirical methods of observation and interviewing college students. Generalization of the results obtained using these methods is achieved using the SWOT analysis method.
Results: the strengths of non-formal education stem from its characteristics in relation to formal education. Among the most significant are: an active subject position of the student, an obligatory motivational part of informal educational practices, great freedom in the choice of formats, methods, means and technologies. Weaknesses are centered around the organizational, management and control aspects. Opportunities and risks when using non-formal education in college depend both on the creation of a system for recognizing the results of non-formal education in the country, and on the organization of conditions for the integration of non-formal education.
Discussions and Conclusions: the strengths of non-formal education prove the need for integration with formal education, within the limits that are acceptable to maintain the specificity of both types of education. Integration should take place not from the position of including one type of education in another, its absorption, but from the position of partnership. Integration will allow the use of the results of non-formal education in college.

Key words: swot analysis, non-formal education, formal education, vocational training, college, integration.

Введение

Неформальное образование развивается со второй половины XX в. Катализатором развития стало признание того факта, что «официальные системы образования слишком медленно адаптируются к социально-экономическим изменениям»[1] [1]. Данный вывод был сделан в 1967 г. по результатам конференции в Уильямсберге (США). Сегодня этот тезис не утратил своей актульности. Профессиональная подготовка в среднем профессиональном образовании сталкивается с вызовами времени, которые продиктованы динамикой социальных процессов, происходящих в обществе. Экспоненциальный рост информации, цифровизация всех сфер жизнедеятельности, как следствие, и новые требования на рынке труда и многие другие изменения в обществе предъявляют и новые запросы к подготовке специалиста в колледже.

Одним из основных ориентиров современного образования является обучение «в течение всей жизни» (непрерывное образование). Его неотъемлемой частью становятся такие виды, как неформальное и информальное, которые наравне с формальным образованием играют ключевую роль в становлении и развитии личности.

На данный момент взаимодействие формального и неформального образования наиболее детально изучено в дополнительном образовании. Этому посвящены работы Е. М. Харлановой, М. С. Якушкина, М. Р. Илакавичус, Л. П. Будай и др., показывающие, что использование потенциала неформального образования может повышать эффективность формального образования. Нам видится перспективным интегрировать неформальное образование в профессиональной подготовке студентов колледжей для формирования компетенций, которые позволят использовать неформальное образования для «поддержания» соответствующего уровня профессиональной подготовки, отвечающего запросам общества в разные промежутки времени. При этом неформальное образование не может заменить профессиональную подготовку в колледже из-за ее фундаментальности и единым требованиям к специалистам в определенной области.

Целью исследования является анализ неформального образования с точки зрения использования результатов в среднем профессиональном образовании.

Под неформальным образованием в исследовании мы понимаем «образовательный процесс, организованный за пределами формальной образовательной системы, часто для удовлетворения познавательных потребностей определенной группы людей»[2] [2].

Материалы и методы

Для достижения цели мы использовали метод SWOT-анализа, выделяющий сильные стороны в использовании неформального образования в СПО, позволяющие нам говорить о необходимости дополнять профессиональную подготовку в колледже, интегрируя в нее неформальное образование. При этом слабые стороны неформального образования помогут выявить невозможность полной замены среднего профессионального образования. Возможности и риски дают оценку перспективам развития интеграции неформального образования в среднем профессиональном образовании.

Метод SWOT-анализа в педагогической литературе используется не только для менеджмента в сфере образования (как на уровне федераль-

[1] *Бабаева Э. С.* История неформального образования за рубежом // Гуманизация образования. 2015. № 2. С. 132.

[2] *Макареня А. А., Ройтблат О. В., Суртаева Н. Н.* Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации // ЧиО. 2011. № 4. С. 61.

ных, региональных и муниципальных властей, так и образовательных организаций профессионального образования), но и для анализа технологий (например, анализ применения дистанционного обучения), направлений (инклюзивное образование), компетенций, что говорит о вариативности применения данного метода не только в сфере маркетинга, но и в образовании. С. В. Изосимов, А. Л. Шевченко, анализируя метод SWOT-анализа и выделяя сильные его стороны, говорят о том, что «его можно адаптировать к объекту исследования любого уровня», в нем присутствует «самостоятельный выбор анализируемых элементов в зависимости от поставленных целей»[3] [3]. «Универсальность метода SWOT-анализа позволяет использовать его при работе с ситуациями не только в качестве инструмента исследования, но и при написании ситуации в качестве первоначально структурирующего фактора»[4].

Помимо метода SWOT-анализа, мы использовали общетеоретические методы, такие как анализ и синтез научной литературы по тематике неформального и формального образования, непрерывного образования. Среди эмпирических методов, подтверждающих теоретические положения, были использованы методы наблюдения и интервьюирования студентов колледжей, которые имеют опыт обращения к неформальному образованию.

Обзор литературы

В ходе нашего исследования было проанализировано 156 научных публикаций за последние 10 лет, опубликованных на сайте *КиберЛенинка*, в которых отражены вопросы, касающиеся неформального образования. Нами было отобрано 47 работ, наиболее полно отражающих характеристики, необходимые для SWOT-анализа. Эти характеристики отражают позиции, которые позволят судить о перспективах использования результатов неформального образования в профессиональной подготовке студентов в СПО.

Научные публикации о неформальном образовании затрагивают такие вопросы, как: определение сущности и соотношение понятий неформальное, формальное и информальное образование (Е. М. Харланова, И. К. Бирюкова, А. С. Федосеенко, А. М. Цирульников, О. А. Мигусова и др.); опыт признания результатов неформального образования / верификации результатов в мировой практике (Б. В. Железов, Т. В. Мухлаева, Н. Н. Букина, Л. Салохеймо, А. М. Абдолрахими и др.); историческое развитие неформального образования (И. Р. Илакавичус, Т. В. Мухлаева, И. Ю. Травкин, Э. С. Бабаева, О. Н. Шилова, Т. Н. Рейзвих и др); взаимодействия неформального и формального образования (В. В. Горшкова, И. Р. Илакавичус, А. В. Онучина и др.), в том числе в рамках дополнительного образования и образования взрослых (А. А. Макареня, О. В. Ройтблат, Н. Н. Суртаева, Н. Н. Букина, О. В. Гордина, Е. Г. Черникова, В. В. Афанасьев, О. А. Иванова, Н. Д. Плечева, Г. П. Зернова и др.); различные аспекты интеграции формального и неформального образования (Г. М. Нефедова, Н. В. Чекалева, А. В. Золоторева, А. М. Лейбов, О. М. Осокина, И. И. Сощенко, Л. В. Владимирова и др.). Затрагивается также методологическая основа анализа неформального образования. Обоснование необходимости системного подхода приводится в работах И. К. Бирюковой, где автор обращает внимание на опыт зарубежных исследователей, которые анализировали неформальное образование в рамках данного подхода. На основе этого подхода появилась модель неформального и информального образования (Т. Симкинс, П. Форхэм). Можно отметить, что большинство россйиских авторов рассматривают неформальное образование в рамках системного подхода (например, О. В. Ройтблат, Е. В. Хармалома, И. К. Бирюкова, Э. И. Баширова и др.). Среди основных характеристик, которые выделяют ученые для сравнения, можно отметить цель, содержание, контроль / результатах, взаимодействие участников. Отличительные особенности, которые выделяют авторы, позволяют говорить о двух уникальных видов образования, которые решают разного рода задачи. Например, формальное образование более фундаментально по отношению к неформальному образованию из-за больших временных сроков обучения, сложившейся системой контроля за результатом образования, подготовки специалистов и т. д. Неформальное же образование предназначено больше для решения оперативных образовательных задач, которые стоят перед индивидом. Тем самым авторы подчеркивают уникальные характеристики двух видов образования, которые в перспективе могут дополнять друг друга в процессе профессиональной подготовки студента. В своем исследовании мы вслед за российскими и зарубежными учеными также опираемся на системный подход при анализе неформального образования, позволяющего как целостно, так и детально рассматривать феномен.

Результаты исследования

Неформальное образование в России активно начало развиваться с конца XX в. Данный вид образования применяют как в отдельных сферах жизнедеятельности, например, в биз-

[3] *Изосимов С. В., Шевченко А. Л.* Метод SWOT-анализа: его место в методах исследования, преимущества и недостатки // Экономикс. 2013. № 2. С. 32.

[4] Там же. С. 30.

нес-сфере для повышения квалификации, создании внутрикорпоративной культуры, микроклимата в коллективе и пр., так и в личных целях отдельного человека, который обращается к неформальному образованию для достижения конкретных целей, зачастую определяемых им самостоятельно.

Привлекательность неформального образовани характеризуется не только рыночным предложением образовательных практик, широкое распространение которых обусловлено использованием коммуникативных технологий для привлечения клиентов (так как «неформальное образование рассматривается как солидный рынок обучения, действующий по обычным рыночным принципам»[5] [4]), но и ориентацией на конкретные запросы индивида. О. В. Власова в определении неформального образования подчеркивает, что это «осознанный, в той или иной мере самоорганизованный и самоуправляемый регламентируемый процесс получения знаний, ориентирующийся на конкретные образовательные цели и запросы»[6] [5]. Эта сущностная особенность неформального образования является его преимуществом. Профессиональное образование стремится к тому, чтобы студент был субъектом в образовательной деятельности, но в формальном образовании все равно будут ограничения, обсуловленые стандартизированным требованиям к профессии, которые не позволят в полной мере студенту полностью самостоятельно выстраивать свой образовательный маршрут, ориентируясь на свои запросы.

Само взаимодействие субъектов образовательного процесса, организация деятельности в неформальном образовании отличается от системы СПО. Н. Н. Букина в своей работе «Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России», сравнивая два вида образования, подчеркивает, что в неформальном образовании «обязательно предполагается встречная активность обучающихся – в отличие от формального, где обучение может осуществляться и на уровне пассивной исполнительской деятельности учащихся»[7] [6]. Активность обучающего – сущностная особенность неформального образования, его неотъемлемая составляющая.

Привлекает участников неформального образования содержательная и организационная сторона неформальных образовательных практик: «Моделируя жизненные ситуации, опираясь на собственные ошибки, участники неформальных образовательных практик могут безболезненно формировать личностный опыт и проектировать стратегию и тактику дальнейшего собственного образования в разновозрастных сообществах»[8] [7]. Автор также отмечает и благоприятные условия формирования личностного опыта, его «безболезненность». Зачастую участники неформального образования испытывают больший комфорт, чем в формальном обучении, поскольку ведущие практик стараются создать благоприятную атмосферу, где допускается совершение ошибок, взаимодействие участников строится на партнерских и уважительных отношениях. Все это «создает условия для эмоциональной разгрузки, сохранения и улучшения психофизического здоровья человека»[9] [8].

Значимость неформального образования сегодня также обусловливается большой ролью в формировании *soft skills* («гибких навыков»), актуальных в различных профессиях. По данным исследований, которые проводили ученые по всему миру, работодатели заинтересованы не только в сформированности у работников *hard skills* («твердые навыки», которые идентифицируют с профессиональными компетенциями), но и подчеркивают важность «гибких навыков». Об этом, например, говорят данные зарубежных исследований (L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A. Kristin, A. Abbas, M. Robles) и российских (А. В. Петров, А. В. Савченков, Н. В. Уварина, Ю. П. Слезко, О. Л. Чуланова, А. И. Иванина, Ю. М. Давлтшина и др.).

Возможность формирования «гибких навыков» является одним из преимуществ неформального образования. Е. В. Васильева, говоря о формировании «гибких навыков» в неформальном образовании, отмечает, что *soft skills* могут быть получены только на основе личного опыта (долгий и трудный путь) или практики в экспериментальной среде, которую предоставляют на тренингах по развитию креативности»[10] [9]. Из-за своей специфики и возможности включаться в образовательные запросы индивида в удобное

---

[5] *Бирюкова И. К.* Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования // Известия ВГПУ. 2014. № 1 (86). С. 14.

[6] *Власова О. В.* Социальные практики организации неформального образования студентов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (40). С. 13.

[7] *Букина Н. Н.* Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России // ЧиО. 2010. № 1. С. 58.

[8] *Якушкина М. С.* Способы и формы организации неформального образования для разновозрастных сообществ // ЧиО. 2014. № 1 (38). С. 23.

[9] *Якушкина М. С., Илакавичус М. Р., Будай Л. П.* Диверсификация маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ в условиях развития СНГ // ЧиО. 2013. № 3 (36). С. 68.

[10] *Васильева Е. В.* Аналитика и человеко-ориентированный дизайн в управлении интеллектуальным ресурсом государственной службы // Социально-трудовые исследования. 2020. № 1 (38). С. 103.

для него время, неформальное образование может дополнять профессиональную подготовку в СПО, позволяя студенту формировать «гибкие навыки», актуальные в определенное время в профессии. Такая возможность существует и из-за доступности неформальных образовательных практик как с точки зрения разнообразия платформ, форматов и времени, так и стоимости обучения, ориентацией на различный возраст (в силу большого разнообразия предложения).

Авторы в своих исследованиях стараются не только акцентировать внимание на достоинствах неформального образования, но и отмечают и его недостатки. Большинство критики сосредоточено вокруг организационно-управленческих и контрольно-измерительных аспектов (это является и критериями отличия двух видов образования).

Не во всем мире существует практика признания результатов неформального образования, а там, где она существует, количество подходов имеет значительное разнообразие. Российские исследователи детально изучают опыт зарубежных стран. Например, в работе Н. П. Литвиновой, В. И. Саморукова описываются попытки признания результатов неформального образования в скандинавских странах, Франции, Канаде, Южной Корее, Латвии [10]. На данный момент в России не создано единой государственной системы поддержки неформального образования как с позиции его нормативно-правового статуса, так и признания результатов данного вида образования.

В продолжение этого можно отметить, что «программы неформального образования выбираются, как правило, без координации с уже существующими программами, в результате оно представляет собой не связанную систему, а, скорее, огромную мозаику, различные элементы которой могут не только заменять друг друга, но и вступать в противоречие»[11]. Слабая зависимость от государственной системы дает неформальному образованию свободу в организации, взаимодействии и содержании образовательных практик. Благодаря чему происходит появление новых форматов обучения, технологий, методов и средств. Но при этом все то новое, что создается в неформальном образовании не обязательно будет коррелировать, например, с программами подготовки в среднем профессиональном образовании. Это может вызвать противоречие между содержанием в неформальном и формальном образовании. Помимо этого, важным фактором является то, что создатели неформальных образовательных практик не обязательно могут являться квалифицированными педагогами, это могут специалисты в определенной профессии с успешным практическим опытом, глубокими теоретическими знаниями в определенной области, но при этом не являться сертифицированными или дипломированными педагогами. Также (при отсутствии четких нормативных требований к качеству) в неформальном образовании могут существовать и организационные проблемы. Как отмечает Н. Н. Букина, здесь может присутствовать «децентрализация организационных механизмов и отсутствие научно-методического руководства со всеми вытекающими негативными последствиями: неопределенность требований и ожиданий участников образовательного процесса, недостаточная компетентность организаторов и преподавателей, отсутствие их персональной ответственности за качество обучения, а также не разработанность критериев оценки результативности деятельности в целом»[12] [6]. Данная проблема зависит от многих факторов, но в основном качество неформальных образовательных практик зависит прежде всего от отношения к организации процесса обучения со стороны создателя, ведущего, руководителя.

Некоторые авторы также говорят о недостаточном понимании значимости неформального образования как равноправного участника процесса профессионального и личностного становления индивида. Авторы считают, что важно уделять внимание «преодолению стереотипа отношения к неформальному образованию как маловажному и несущественному»[13] [11]. Данный недостаток необходимо решать при консолидации усилий государства, СМИ и общественных организаций.

Перечисленные выше позиции не исчерпывают весь спектр анализа неформального образования с точки зрения сильных и слабых сторон. По результатам анализа научных публикаций, включенного наблюдения и интервьюирования, мы составили матрицу SWOT-анализа, где обобщенно приведены сильные стороны, отражающие необходимость использования результатов неформального образования в колледже, дополняя его; слабые стороны, которые не позволяют неформальному образованию стать альтернативой формальному, при этом также могут указывать на необходимость их интеграции. Третья составляющая матрицы SWOT-анализа показывает те возможно-

[11] *Бирюкова И. К.* Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования // Известия ВГПУ. 2014. № 1 (86). С. 14.

[12] *Букина Н. Н.* Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России // ЧиО. 2010. № 1. С. 60.

[13] *Кропотова Н. В.* Диверсификация форм образования в контексте образовательной парадигмы // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2017. № 2. С. 21.

сти, которые откроются при использовании результатов неформального образования в СПО, при этом в 4-м блоке указаны риски, которые гипотетически могут возникнуть при использовании результатов неформального образования в СПО.

Матрица SWOT-анализа использования результатов неформального образования в колледже

Сильные стороны (чем неформальное образование может дополнить профессиональную подготовку студентов в колледже)	**Слабые стороны** (отражающие невозможность неформального образования стать альтернативой формальному образованию)
• разновозрастные программы (разнообразие различного рода практик, охватывающих в совокупности большое количество разных целевых аудиторий); • педагог – опытный наставник (добился определенного успеха в своей профессии); • редкие специальности / направления в профессии; • мотивационная составляющая (спикеры рассказывают истории успеха из жизни, делятся практическими «кейсами») – может повлиять и на отношение к профессии, ее значимости для индивида; • добровольный характер (человек сам выбирает, для чего ему неформальное образование в этот момент жизни), отсюда – активная позиция обучающегося; • общедоступность (нет вступительных испытаний, отбора, «входного контроля»); • получение компетенций, необходимых «здесь и сейчас» в сжатые сроки; • формирование *soft skills*; • быстрая адаптивность к изменениям в социуме (оперативное • создание образовательных программ, тренингов и пр.); • разнообразие современных образовательных технологий, появление новых; • развитие межкультурной коммуникации; • партнерские взаимоотношения субъектов образования	• отсутствие сертифицирования результатов неформального образования (на данный момент в России). При лицензировании программ неформальное образование теряет свою сущность, переходит в статус формального образования. В Европейских странах существует опыт сертифицирования результатов неформального образования вне его организации; • непризнание результатов – невозможность занимать должность; • отсутствие сертифицирования и лицензирования – нет системы определения качества образования; • возможна стихийная организация по времени, содержанию, технологиям обучения, образовательной среды; • отсутствие системы (четко структурированной программы. В профессиональном обучении это может повлечь за собой риски не овладеть минимумом, необходимым для успешного выполнения деятельности в определенной профессии); • неформальное образование зачастую не координирует с существующими программами в формальном образовании; • финансовые затруднения для определенных категорий граждан (не все неформальное образование бесплатно)
Возможности (для колледжа при использовании результатов неформального образования)	**Угрозы (риски)** (для колледжа и неформального образования при использовании неформального образования в СПО)
• признание результатов неформального образования (верификация результатов обучения); • интеграция в системе профессиональной подготовки – положительные результаты интеграции (формирование «гибких навыков», дополнительная мотивационная составляющая при подготовке, улучшение успеваемости студентов и т. д); • рост популярности, улучшение имиджа образовательной организации, увеличение лояльности студентов; • налаживание более тесных связей – между работодателем, обучающимся и образовательной организацией;	• «жесткий» государственный контроль неформального образования – утрата сущности, а вследствие и преимуществ перед формальным образованием; • отсутствие поддержки государства, признания значимости неформального образования как равноправного участника образования индивида, отсутствие правового статуса неформального образования, а также падение доверия к нему; • использование неформального образования без критического анализа его практик; • «стихийное» использование студентом неформального образования, без целенаправленного включения его в профессиональную подготовку; • слабая включенность преподавателей в процесс интеграции неформального образования в профессиональную подготовку студентов в колледже; • критика студентами организации образовательного процесса в СПО из-за более демократической организации в неформальном образовании

Обсуждение и заключения

В результате SWOT-анализа использования результатов неформального образования в колледже мы пришли к следующим выводам:

Неформальное образование имеет ряд преимуществ по отношению к среднему профессиональному образованию, среди которых широкое использование разнообразных форматов обучения, средств, методов и технологий; активная субъектная позиция обучающегося; общедоступность; адаптивность и др. СПО испытывает недостаток «сильных сторон» неформального образования, которые бы смогли улучшить профессиональную подготовку в колледжах. Например, неформальное образование можно использовать для формирования *soft skills*, повышения мотивации среди студентов, формирования ценностного отношения к профессии и пр.

Неформальное образование не может заменить профессиональную подготовку в СПО из-за отсутствия верификации результатов образования, отсутствия альтернативных системных программ для овладения профессиями (существующих в СПО). При существовании государственного контроля над неформальным образова-

нием – потеря специфики и своих «преимуществ». Тем самым мы теоретически обосновываем, что неформальное образование может дополнять среднее профессиональное образование, используя результаты неформального образования и интегрируясь в профессиональную подготовку студента (и не теряя своей специфики), что позволит улучшить качество подготовки будущего специалиста, отвечая на запросы социума в определенные временные периоды, но не может полностью заменить его. Интеграция должна происходить не с позиции включения одного вида образования в другое, а с позиции взаимовыгодного взаимодействия.

Список использованных источников

1. *Бабаева Э. С.* История неформального образования за рубежом // Гуманизация образования. 2015. № 2. С. 131–138.
2. *Макареня А. А., Ройтблат О. В., Суртаева Н. Н.* Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации // ЧиО. 2011. № 4. С. 59–63.
3. *Изосимов С. В., Шевченко А. Л.* Метод SWOT-анализа: его место в методах исследования, преимущества и недостатки // Экономикс. 2013. № 2. С. 29–34.
4. *Бирюкова И. К.* Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования // Известия ВГПУ. 2014. № 1 (86). С. 12–16.
5. *Власова О. В.* Социальные практики организации неформального образования студентов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (40). С. 12–16.
6. *Букина Н. Н.* Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России // ЧиО. 2010. № 1. С. 56–61.
7. *Якушкина М. С.* Способы и формы организации неформального образования для разновозрастных сообществ // ЧиО. 2014. № 1 (38). С. 20–24.
8. *Якушкина М. С., Илакавичус М. Р., Будай Л. П.* Диверсификация маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ в условиях развития СНГ // ЧиО. 2013. № 3 (36). С. 68–71.
9. *Васильева Е. В.* Аналитика и человекаориентированный дизайн в управлении интеллектуальным ресурсом государственной службы // Социально-трудовые исследования. 2020. № 1 (38). С. 98–113.
10. *Литвинова Н. П., Саморуков В. И.* Опыт признания компетенций, полученных в неформальном и информальном образовании, в зарубежных странах // Современное образование. 2015. № 4. С. 17–35.
11. *Кропотова Н. В.* Диверсификация форм образования в контексте образовательной парадигмы // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2017. № 2. С. 20–28.

Поступила 14.01.2021;
принята к публикации 21.01.2021.

Об авторе:
Есешкин Кирилл Игоревич, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (644099, г. Омск, Набережная Тухачевского, 14), kirilleseshkin@gmail.com

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Babaeva E.S. The history of non-formal education abroad. *Gumanizaciya obrazovaniya* = Humanization of education. 2015; 2: 131–138. (in Russ.)
2. Makarenya A.A., Roitblat O.V., Surtaeva N.N. Non-formal education as a condition of social interaction in the process of professional development. *ChiO*. 2011; 4: 59–63. (in Russ.)
3. Izosimov S.V., Shevchenko A.L. Method of SWOT analysis: its place in research methods, advantages and disadvantages. *E`konomiks* = Economics. 2013; 2: 29–34. (in Russ.)
4. Biryukova I.K. A systematic approach as a methodological basis for the analysis of non-formal education. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Izvestiya VSPU. 2014; 1 (86): 12–16. (in Russ.)
5. Vlasova O.V. Social practices of organizing non-formal education of students. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. 2016; 1 (40): 12–16 (in Russ.)
6. Bukina N.N. Development of the state system of non-formal education for adults in Russia. *ChiO*. 2010; 1: 56–61. (in Russ.)
7. Yakushkina M.S. Methods and forms of organizing non-formal education for communities of different ages. *ChiO*. 2014; 1 (38): 20–24. (in Russ.)
8. Yakushkina M.S., Ilakavichus M.R., Budai L.P. Diversification of routes of non-formal education for communities of different ages in the context of the development of the CIS. *ChiO*. 2013; 3 (36): 68–71. (in Russ.)
9. Vasilyeva E.V. Analytics and human-oriented design in the management of the intellectual resource of public service. *Social`no-trudovy`e issledovaniya* = Social and labor research. 2020; 1 (38): 98–113. (in Russ.)
10. Litvinova N.P., Samorukov V.I. Experience in recognizing competencies acquired in non-formal and informal education in foreign countries. *Sovremennoe obrazovanie* = Modern Education. 2015; 4: 17–35. (in Russ.)

11. Kropotova N.V. Diversification of forms of education in the context of the educational paradigm. *Uchenye zapiski Kry`mskogo federal`nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo* = Scientific notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology. 2017; 2: 20–28. (in Russ.)

Submitted 14.01.2021;
revised 21.01.2021.

About the author:

Kirill I. Eseshkin, Postgraduate, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University (14 Tukhachevsky embankment, Omsk, 644099, Russia), kirilleseshkin@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.013(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_25

Возможности внеурочной деятельности в формировании социального опыта младших подростков

А. Е. Земсков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
hmfanaticus@mail.ru

Введение: в статье актуализируется проблема формирования социального опыта младших подростков в условиях внеурочной деятельности. Целью исследования является выявление потенциальных возможностей внеурочной деятельности, которые способствуют формированию социального опыта младших подростков.
Материалы и методы: для достижения цели исследования использовался комплекс теоретических методов, а именно: изучение и анализ научной литературы, нормативно-правовых документов, синтез, систематизация и обобщение опыта.
Результаты исследования: определена сущность категории социальный опыт в отношении младших подростков, раскрыто представление о внеурочной деятельности как о неотъемлемом компоненте современного образования, выявлены ее потенциальные возможности, которые способствуют формированию социального опыта младших подростков.
Обсуждение и заключения: возможности внеурочной деятельности в формировании социального опыта младших подростков заключаются в наличии разнообразия форм для самостоятельного выбора в соответствии с личными интересами; организованном общении со сверстниками, которое имеет характер неформального взаимодействия и позволяет младшему подростку выработать активную жизненную позицию, самоопределиться, самоутвердиться, самосовершенствоваться.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, младшие подростки, социальный опыт, формирование.

Благодарности: автор выражает благодарность доктору педагогических наук, профессору Т. И. Шукшиной за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

Opportunities for extracurricular activities in the formation of social experience of younger adolescents

A. E. Zemskov
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
hmfanaticus@mail.ru

Introduction: the article actualizes the problem of forming the social experience of younger adolescents in the context of extracurricular activities. The aim of the study is to identify the potential opportunities for extracurricular activities that contribute to the formation of social experience in younger adolescents.
Materials and Methods: to achieve the goal of the study, a set of theoretical methods was used, namely: the study and analysis of scientific literature, regulatory documents, synthesis, systematization and generalization of experience.

Results: the essence of the category of social experience in relation to younger adolescents is determined, the idea of extracurricular activities as an integral component of modern education is revealed, its potential opportunities are revealed, which contribute to the formation of social experience of younger adolescents.
Discussion and Conclusions: the possibilities of extracurricular activities in the formation of the social experience of younger adolescents consist in the presence of a variety of forms for independent choice in accordance with personal interests; organized communication with peers, which has the character of informal interaction and allows the younger adolescent to develop an active life position, self-determination, self-assertion, and self-improvement.

Key words: extracurricular activities, younger adolescents, social experience, formation.

Acknowledgments: the author expresses his gratitude to the doctor of pedagogical sciences, professor T. I. Shukshina for useful recommendations and valuable advice in preparing the materials of the article.

Введение

Глобальные изменения экономического и социокультурного характера, которым оказалось подвержено российское общество на современном этапе своего развития, обусловили приоритетный характер проблемы формирования социального опыта подрастающего поколения, находящегося в тесной связи с обеспечением полноценного личностного развития, приобщением к ценностям общества, которые в дальнейшем позволят им стать активными субъектами окружающей социальной действительности.

Недостаточный уровень сформированности социального опыта у детей младшего подросткового возраста является основной причиной возникновения неразрешимого противоречия между ярко выраженной потребностью проявить себя в тех или иных аспектах общественного взаимодействия и невозможностью ее удовлетворения в полной мере, что зачастую приводит к негативным последствиям, например, таким как заниженная самооценка.

Социальный опыт приобретается младшими подростками посредством их участия в различных видах деятельности, одним из которых является внеурочная деятельность, выступающая в качестве неотъемлемого компонента современного образования, что обусловливает необходимость выявления ее потенциальных возможностей, способствующих формированию социального опыта младших подростков.

Обзор литературы

Анализ научной литературы показывает, что исследуемая нами проблема носит междисциплинарный характер. Так, вопросу раскрытия сущности социального опыта посвящены работы философов В. Е. Кемерова, С. Э. Крапивенского, Т. П. Мальковой и др., социологов И. С. Кона, О. Е. Куренковой, А. Я. Флиера и др.

Проблеме формирования социального опыта детей и подростков в отечественной истории педагогики уделяли свое внимание П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др. На современном этапе рассмотрения данной проблемы представляют определенный интерес работы исследователей Ю. С. Анайкиной, Т. В. Громаковой, М. Р. Дауровой, И. А. Неясовой, Н. Н. Осокиной, Ю. А. Рыжиковой, Т. Ю. Утямишевой, Е. В. Харитоновой, Е. П. Шигаевой и др.

Психолого-педагогические механизмы становления социального опыта находят свое отражение в работах педагогов Н. Ф. Головановой, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, А. В. Мудрика, Н. Е. Щурковой и др.; психологов К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова, А. С. Белкина, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Т. В. Драгуновой, Е. П. Поповой и др.

Вопросам выявления возрастных особенностей младших подростков посвящены работы таких исследователей, как А. Н. Буторина, Т. В. Драгунова, Л. Ц. Кагермазова, И. Г. Маракушина, К. Н. Поливанова, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, Т. М. Чурекова, Д. Б. Эльконин и др.

Важный аспект при рассмотрении темы принадлежит внеурочной деятельности. Вопросу внеурочной деятельности посвятили свои исследования авторы Н. М. Верзилин, И. Ф. Исаев, И. А. Каиров, В. О. Кутьев, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др. Специфике внеурочной деятельности на современном этапе посвящены работы С. В. Бакулина, Д. В. Григорьева, Е. Б. Евладовой, М. Э. Загуменных, Т. С. Пчелинцевой, Г. К. Селевко, П. В. Степанова, Н. С. Столярова, Т. И. Шукшиной и др.

Нормативные правовые основания организации внеурочной деятельности заложены в следующих документах:

– Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации»;

– Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;

– Письмо Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных образовательных программ»;

– Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 декабря 2015 г. «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897» и др.

Материалы и методы

Для достижения цели исследования использовался комплекс теоретических методов, а именно: изучение и анализ научной литературы, нормативно-правовых документов, синтез, систематизация и обобщение опыта. Материалы исследования в перспективе должны найти свое применение в рамках реализации опытно-экспериментальной работы, организованной на базе МОУ «Лицей № 26» и МОУ «СОШ № 1» г.о. Саранск.

Результаты исследования

Анализ научной литературы позволил нам установить, что само понятие «социальный опыт», становясь объектом изучения в рамках той или иной научной дисциплины, приобретает различные трактовки.

Исходя из задач исследования, особый интерес для нас представляет педагогический контекст раскрытия данной дефиниции. Так, педагогическая наука сегодня определяет социальный опыт как ядро, смысл процесса социализации, уникальный продукт, результат, критерий успешности личности в сложной системе общественных связей [1].

Опираясь на точку зрения Г. А. Цукерман [2], а также анализ образовательной практики и собственный исследовательский опыт, приходим к выводу, что особую актуальность решение проблемы формирования социального опыта приобретает в младшем подростковом возрасте. Обусловлено это тем обстоятельством, что именно для данного периода характерной чертой становится кардинальная смена мотивационных тенденций личности, стремящейся утвердить за собой достойное положение в коллективе, еще только начинает свое становление механизм личностной рефлексии, обеспечивающий младшему подростку возможность нахождения способов собственной реализации в рамках общения и осуществления деятельности, на этом этапе происходит осознанное присвоение норм, ценностей и способов поведения, которые создают своеобразную модель жизненных позиций в будущем [3].

В рамках исследуемого вопроса, с учетом обозначенных психолого-педагогических особенностей интересующей нас возрастной категории, считаем возможным определить «социальный опыт младшего подростка» как индивидуальный синтез ценностных ориентаций, знаний и представлений о социальной действительности и нормах поведения, принятых в обществе, умений и навыков, практически усвоенных в ходе активного взаимодействия индивида с социальной средой, обусловленного его стремлением к утверждению своей позиции через общение и участие в различных видах социально-значимой деятельности, сопровождающегося внутренним осмыслением и анализом приобретенного опыта за счет становления нового типа мышления, носящего рефлексивный характер, способствующий его самопознанию, самоопределению, самоорганизации и успешной интеграции в общественные отношения в будущем [4].

Как показывает анализ научной литературы и образовательной практики, значительным потенциалом в формировании социального опыта младших подростков обладает внеурочная деятельность. На сегодняшний день данный вид деятельности регламентируется требованиями ФГОС и организуется на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана.

Согласно ФГОС, внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования[1]. Возможности реализации исследуемого нами процесса в условиях внеурочной деятельности значительно расширяются за счет разнообразия ее видов, форм и направлений, по которым она осуществляется.

Так, среди видов внеурочной деятельности выделяются:

– игровая деятельность;

– познавательная деятельность;

– проблемно-ценностное общение;

– досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);

– художественное творчество;

– социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);

– трудовая (производственная) деятельность;

– спортивно-оздоровительная деятельность;

– туристско-краеведческая деятельность [5].

[1] О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 1644 (зарегистрировано в Минюсте РФ 6 февраля 2015 г. Регистрационный № 35915).

В соответствии с требованиями ФГОС внеурочная деятельность организуется по пяти основным направлениям развития личности:

– духовно-нравственное;
– социальное;
– общеинтеллектуальное;
– общекультурное;
– спортивно-оздоровительное.

Формы организации внеурочной деятельности в зависимости от ее целей и содержания могут быть различными: кружки, художественные студии, юношеские организации, детские общественные объединения, спортивные клубы и секции, научно-практические конференции, олимпиады, школьные научные сообщества, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д.

На наш взгляд, применение данных форм в рамках осуществления внеурочной деятельности способно удовлетворить основные потребности младших подростков, такие как общение со сверстниками и утверждение своего положения в коллективе. При этом необходимо, чтобы любая из выбранных форм наиболее полно раскрывала ее содержание, создавала оптимальные условия для эффективного осуществления процесса формирования социального опыта младших подростков. Так, одним из примеров применения форм внеурочной деятельности в контексте формирования социального опыта младших подростков может являться их вовлечение в детские общественные объединения, осуществляющие свою работу на базе образовательных учреждений.

Данная практика может оказаться эффективной за счет:

– вовлечения младших подростков в различные виды социально-значимой деятельности;
– предоставления младшим подросткам возможности проявления инициативы в вопросе определения и последующей реализации принципов собственной жизнедеятельности;
– многообразия осваиваемых младшими подростками в условиях детского общественного объединения социальных ролей;
– расширения круга общения, разнообразия его форм.

Кроме того, внеурочная деятельность предполагает возможность ее реализации в дистанционном формате, что приобретает особенную актуальность ввиду сложившейся в настоящее время неблагоприятной эпидемиологической обстановки.

Формированию социального опыта младших подростков в данных условиях будет способствовать организация:

– проектных и исследовательских работ;
– просмотров записей кинофильмов, спектаклей, концертов и последующее их обсуждение с целью вовлечения младших подростков в диалог, призванный обеспечить эффективность процесса осознания социокультурных ценностей и их принятия в качестве субъективно значимых;
– посещений виртуальных экспозиций музеев, выставок, лекториев и мастер-классов;
– дистанционных занятий, направленных на формирование личностных и метапредметных результатов общего образования.

Внеурочная деятельность ориентирована на саморазвитие младшего подростка, а его участие в ней – это способ добровольной интеграции ребенка в культуру, где есть место и проявлению подростковой самости и возможности осуществления образовательных программ под руководством взрослого [6].

Эффективность формирования социального опыта как специально организуемого, целенаправленного процесса, на наш взгляд, во многом зависит от роли педагога, чья задача в рамках реализации внеурочной деятельности – подтолкнуть младших подростков к принятию самостоятельных решений, повысить их инициативность, которая при этом будет не принудительной, а внутренне мотивированной. Он должен активизировать их внутренний потенциал, который будет способствовать успешному освоению ими нового социального опыта, что требует от педагога: знания особенностей младшего подросткового возраста, учета потребностей и интересов каждого конкретного ребенка, а также умения видеть в нем личность, проявлять эмпатию, становясь на его позицию. В связи с этим стоит уделить особое внимание возможности организации педагогического сопровождения процесса формирования социального опыта младших подростков во внеурочной деятельности, подразумевающего готовность педагога быть рядом с ребенком, следовать за ним, всячески способствуя его самостоятельному продвижению по пути освоения социального опыта. Важным обстоятельством в обеспечении педагогического сопровождения является то, что проблемы младших подростков, возникающие в ходе осуществления деятельности либо на этапе ее планирования, не решаются за них полностью. Наблюдая за процессом и консультируя, педагог призван стимулировать самостоятельность детей в случае возникновения каких-либо затруднений за счет совместного определения причин их появления. Кроме того, педагогическое сопровождение призвано способствовать самостоятельной выработке образцов нравственной

культуры и социально одобряемого поведения, а не передаче их младшим подросткам в готовом виде.

Обсуждение и заключения

Таким образом, в завершение можно сделать следующие выводы:

– внеурочная деятельность выступает в качестве неотъемлемого компонента современного образования, создавая условия для успешного развития способностей и удовлетворения интересов младших подростков через предоставление им свободного выбора образовательной деятельности;

– потенциал внеурочной деятельности в формировании социального опыта младших подростков также заключается в наличии разнообразия форм для самостоятельного выбора в соответствии с личными интересами; организованном общении со сверстниками, которое имеет характер неформального взаимодействия и позволяет младшим подросткам выработать активную жизненную позицию, самоопределиться, самоутвердиться, самосовершенствоваться.

Список использованных источников

1. *Неясова И. А.* Социальный опыт как педагогический феномен // Глобальный научный потенциал. 2014. № 8 (41). С. 18–20.

2. *Цукерман Г. А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–30.

3. *Шукшина Т. И., Бакулин С. В.* Педагогические условия формирования готовности к личностным достижениям младших подростков во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительной направленности // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 121–127.

4. *Земсков А. Е.* Формирование социального опыта младших подростков в современных условиях // Глобальный научный потенциал. 2019. № 11 (104). С. 18–22.

5. *Григорьев Д. В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. М. : Просвещение. 2011. 223 с.

6. *Столярова Н. С.* Методы и формы организации внеурочной деятельности подростков // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования. 2019. С. 244–245.

Поступила 02.09.2020;
принята к публикации 11.09.2020.

Об авторе:

Земсков Александр Евгеньевич, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), hmfanaticus@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Neyasova I.A. Social experience as a pedagogical phenomenon. *Globalnyj nauchnyj potencial* = Global scientific potential. 2014; 8: 12–20. (In Russ.)

2. Tsukerman G.A. Ten-twelve-year-old schoolchildren: «no man's land» in developmental psychology. *Voprosy psixologii* = Questions of Psychology. 1998; 3: 17–30. (In Russ.)

3. Shukshina T.I., Bakulin S.V. Pedagogical conditions for formation of young adolescents'' readiness to personal achievements in sports and health extracurricular activity. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 4: 121–127. (In Russ.)

4. Zemskov A.E. Formation of social experience of younger adolescents in today's environment. *Globalnyj nauchnyj potencial* = Global scientific potential. 2019; 11: 18–22. (In Russ.)

5. Grigor`ev D.V. Extracurricular activities of schoolchildren. Methodical constructor: a guide for the teacher. Moscow, Education, 2011. 223 p. (In Russ.).

6. Stolyarova N.S. Methods and forms of organization of extracurricular activities of adolescents. *Antropologicheskoe znanie kak sistemoobrazuyushhij faktor professional`nogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Anthropological knowledge as a system-forming factor of professional pedagogical education. 2019; 244–245. (In Russ.).

Submitted 02.09.2020;
revised 11.09.2020.

About the author:

Aleksandr E. Zemskov, Postgraduate, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), hmfanaticus@mail.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 378
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_30

Роль смысложизненных ориентаций студентов в построении временной перспективы

О. В. Карина
Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Балашов, Россия
karina_olga@mail.ru

Введение: смысложизненные ориентации являются важным составляющим в формировании личностной сферы студентов. От них зависят дальнейшее планирование жизни молодых людей, их личностное и профессиональное самоопределение. В статье рассматривается специфика взаимосвязей преобладающих ценностей в юношеском возрасте и их ожиданий по отношению к временной перспективе, личностному потенциалу и взаимодействию с окружающими людьми. Это необходимо для того, чтобы в образовательном процессе смоделировать профилактическую работу по активизации смысложизненных ориентаций, выделить воспитательные направления, способствующие раскрытию личностного потенциала.
Материалы и методы: в исследовании используются теоретические и эмпирические методы. Теоретический метод позволяет с помощью анализа информационных источников, синтеза и обобщения систематизировать научный материал и современные исследования. Эмпирические методы (педагогический эксперимент, тестирование, математическая обработка данных) необходимы для решения исследовательских задач, обобщения экспериментальных количественных данных.
Результаты исследования: исследование выявляет взаимосвязи ценностей и ожиданий к различным сферам жизнедеятельности студентов, позволяет описать педагогические условия формирования смысложизненных ориентаций студентов и раскрытия их личности.
Обсуждение и заключения: в результате проведенного исследования было установлено, что образовательная среда вуза должна формировать у студентов, помимо профессиональных знаний и умений, реалистичные представления о смысле жизни и о личностном потенциале. Воспитательная работа со студентами должна быть направлена на социально-педагогический (востребованность личности в современном обществе), общепедагогический (моделирование образовательного процесса, включающего в себя курсы по выбору, воспитательные мероприятия, социальные акции и т. д.), психологический (объективные и субъективные составляющие образовательного процесса, учитывающие возрастные особенности и психологическое восприятие информации) компоненты.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, ценности, экспектации, студенчество, юношеский возраст, образовательный процесс.

Actualization of the problem of students' life orientations in the educational environment

O. V. Karina
Balashov Institute (branch) FSBEI of HE «Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshensky», Balashov, Russia
karina_olga@mail.ru

Introduction: life-meaningful orientations are an important component in the formation of the personal sphere of students. The further life planning of young people, the personal and professional self-determination depend on them. The article discusses the specifics of the relationship of the prevailing values in adolescents and their expectations in relation to the time perspective, to personal potential and to interaction with people around. This is necessary in order to simulate preventive work in the educational process to activate life-meaningful orientations, to see nourishing directions that contribute for the disclosure of personal potential
Materials and Methods: the research uses theoretical and empirical methods. The theoretical method allows using the analysis of information sources, synthesis and generalization to systematize scientific material and modern research. Empirical methods (pedagogical experiment, testing, mathematical data processing) are necessary for solving research problems, generalizing experimental quantitative data.

Results: our research reveals the relationship of values and expectations to various spheres of life of students, allows us to describe the pedagogical conditions for the formation of meaningful life orientations of students and the disclosure of their personality.
Discussion and Conclusion: as a result of the study, it was found that the educational environment of the university should form students, in addition to professional knowledge and skills, realistic ideas about the meaning of life and personal potential. Educational work with students should be aimed at socio-pedagogical (the demand for a person in modern society), general pedagogical (modeling of the educational process, including elective courses, educational activities, social actions, etc.), psychological (objective and subjective components educational process, taking into account age characteristics and psychological perception of information) components.

Key words: life-meaning orientations, values, perceptions, students, youthful age, educational process.

Введение

Проблема поиска смысла жизни волнует многих философов, педагогов, психологов, социологов. От понимания своего предназначения в жизни формируется активная жизненная позиция, и личность гармонично ощущает себя в социуме.

Для того, чтобы понимать специфику смысла жизни, обратимся к проблеме смысложизненных ориентаций личности, так как они выступают фундаментальной основой мировоззрения человека.

Современная педагогика, изучая происходящие социальные процессы в обществе, ставит перед собой задачу формировать личность человека как развивающегося субъекта, способного через нравственный потенциал выстраивать свои смысложизненные ориентации. Такое формирование возможно через осознание смысла жизни, целенаправленного планирования временных перспектив и стремления к самосовершенствованию.

На наш взгляд, современное высшее образование должно формировать не только знания, умения и навыки у студентов, но и активно развивать социальный интеллект, который обеспечивает личности становление смысложизненных ориентаций, социально-психологической адаптации в обществе и успешность в профессиональной деятельности.

Современное гуманитарное образование способствует формированию свободного самоопределения студентов и определяет вектор самореализации в социуме. Гуманистический подход в образовании связан с системой ценностей, проявляющихся в духовном потенциале личности и смысложизненных ориентациях[1] [1]. Вопрос о смысле жизни является важным вопросом на протяжении многих веков для человечества. В юношеском возрасте, обращаясь к проблеме поиска смысла своей жизни, личность актуализирует в своем сознании нравственные ценности и гуманизм. В связи с этим очень ценным является опыт осознания смысложизненных ориентаций личностью через знаково-контекстное обучение, направленное на повышение нравственного потенциала студентов, понимания их экспектаций и построения жизненной траектории своего развития и т. д.

Обзор литературы

Представление о смысле жизни и смысложизненных ориентациях носят междисциплинарный характер. Так, А. Адлер [2] и К. Юнг [3] смысл жизни объясняют через понятие «поведенческий смысл», включающее в себя жизненный опыт и жизненные перспективы, жизненные трудности. Благодаря взаимодействию с окружающими, человек приобретает жизненный опыт, анализирует его, постигает смысл своих действий и совершенствует нравственно-ценностную сферу личности, актуализирует свои личностные ресурсы.

В. Франкл, анализируя проблему свободы выбора, рассуждает о том, что все действия человека ориентированы на внешнее окружение. Находясь в ситуации выбора, ориентироваться в своих действиях на мнение и ожидания окружающих либо исходить из своих установок, человек акцентируется на своем мировоззрении, нравственных ценностях и, преодолевая различные внутренние противоречия, определяет для себя смысл жизни, значимые нравственные ценности [4]. Проявляя ответственность в своей жизнедеятельности, человек наполняет свою жизнь активностью и приобретает сверхсмысл. А. Н. Леонтьев, занимаясь проблемой психологии смысла, считает, что смысл – это неустойчивый показатель, он подвержен изменениям. Динамика формирования смысла жизни зависит от динамики деятельности, которую осуществляет человек [5].

Е. Р. Калитеевская и Д. А. Леонтьев обращают внимание на формирование ценностных ориентаций в подростковом возрасте, в которые

[1] *Резцов А. С.* Специфика формирования смысложизненных ориентаций личности в условиях гуманитарного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 99–101. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17762423 (дата обращения: 28.12.2019).

закладываются представления о свободе и ответственности. Чем активнее раскрывается личностный потенциал взрослеющей личности, тем эффективнее будет выражаться личностная зрелость в процессе жизнедеятельности. Раскрытие потенциала происходит за счет процесса самодетерминации, позволяющего осуществлять деятельность исходя от мотивации человека и расширения поля самостоятельности в действиях. Через осознание осуществляемой деятельности формируются нравственные ценности, которые становятся смысловыми образованиями и в дальнейшем выступают основой личностных смыслов. Именно в подростковом возрасте, по мнению исследователей, формируется модус личностной свободы и ответственности, зависящий от внешних условий и от внутренних факторов [6]. В. Э. Чудновский при этом акцентирует внимание исследователей на специфике жизненных смыслов. В современном образовании он выделяет понятие *смысловое пространство*, отражающее социальное состояние общества. При каждом изменении социального запроса общества утрачиваются имеющиеся ценности и зарождаются новые. Автор в своих работах поднимает проблему адекватности смысла жизни, реалистичности восприятия, трансляции объективных установок, необходимых для осуществления смысла и индивидуальных возможностей личности [7].

Смысл жизни рассматривается многими учеными с позиции личностного самоопределения. М. Р. Гинзбург вкладывает в понимание личностного самоопределения процесс экспектаций, который представляет собой систему ожиданий относительно норм исполнения индивидуумом социальных ролей. Они отражают институциональные ценности, социальные санкции и систему нормативных отношений в обществе [8]. На наш взгляд, процесс экспектаций является частью процесса формирования смысложизненных ориентаций личности.

Е. Н. Ростова, изучая смысложизненные ориентации как средство формирования толерантности личности, обращает внимание на то, что представление о смысле жизни формируется в процессе родительского воспитания, личностного жизненного опыта, и понимание смысла жизни не зависит от национальной и религиозной принадлежности человека [9].

А. И. Медникова рассматривает взаимосвязь смысложизненных ориентаций с самоотношением. Становление самоотношения связано с ценностно-смысловой сферой личности. В начале юношеского периода при проявлении бунтарского настроя преобладает погруженность в процесс жизни с отсутствием целей в будущее, а в конце юношеского периода преобладают противоречия между субъективной значимостью ценностей и их роли в осмыслении жизни [10].

Отметим также, что ученые, говоря о смысле жизни и смысложизненных ориентациях, часто обращают внимание на нравственность, внедряя в образовательный процесс технологии нравственного воспитания.

Многие педагоги (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко) считали, что при формировании ценностей в первую очередь нужно воспитывать дисциплину, так как она влияет на становление воли, характера и регулирует проявление эмоций. За счет коллективного воспитания приобретается трудолюбие, гуманность, бескорыстие. Педагоги считают, что коллективное взаимодействие влияет на формирование смысложизненных ориентаций и на социальную адаптацию личности в обществе.

В. А. Сластенин обосновал систему классификаций принципов, влияющих на закономерности воспитательного процесса, отражающих потребности общества, уровень его развития, требования к формированию такого типа личности, который востребован в современном мире [11].

А. В. Беляева, Г. Ю. Беляев, А. А. Микитенко, занимаясь проблемой формирования смысложизненных ориентаций как профилактикой суицидальных рисков у студентов, пришли к выводу, что существует взаимосвязь между смысложизненными ориентациями и суицидальным риском. Чем выраженнее смысложизненные ориентации у личности, тем менее вероятность суицидального риска. Такие показатели, как несостоятельность, депрессивность, приписывание своих достижений судьбе или другим людям, низкая осмысленность жизни, способствуют выраженности суицидального риска. Авторы считают, что профилактическая работа, направленная на осмысление своей жизни, планирование целей будущего, построения реалистичных ожиданий к своей жизни, способствует снижению суицидального риска у студентов [12].

Е. А. Лихачева в своих исследованиях обозначает проблему выпускников педагогических вузов, связанную с устройством в обществе. Почти половина из них по окончании обучения не планирует работать по специальности, так как не видит ценности этой профессии. По мнению автора, это происходит от того, что основное внимание в организации учебного процесса вуза уделяется формированию профессиональных знаний и умений, а формированию необходимых личностных качеств, отношению к будущей профессии как значимой деятельности

будущего выпускника уделяется недостаточно внимания. Фактически учебный процесс не затрагивает проблему смысложизненных ориентаций будущих учителей [13].

Более подробно формирование смысложизненных ориентаций личности представлено в трудах И. В. Ульяновой. Она рассматривает понятие *смысложизненные ориентации учащихся* как педагогический личностный конструкт, имеющий структуру (ценности, цели, деятельность) [14]. Такие компоненты смысложизненных ориентаций в образовательном процессе, как самостоятельная деятельность обучающихся, деятельность педагога, деятельность педагогического коллектива, по мнению И. В. Ульяновой и О. Б. Алпатовой, формируют нравственную сферу обучающихся[2] [15].

И. В. Ульянова, И. Г. Евсеева, Е. В. Борисова разработали диагностический инструментарий, по которому анализируется специфика формирования смысложизненных ориентаций в образовательных организациях. Этот инструментарий включает в себя следующие виды анализа: социально-педагогический (анализ воспитательной системы на предмет соответствия социальному заказу общества, востребованность школы; воспитанность и обученность обучающихся); общепедагогический (объективный, субъективный уровень организации смысложизненных ориентаций образовательного процесса); психологический (объективный, субъективный) [16].

Материалы и методы

В своем исследовании мы проанализировали такие критерии смысложизненных ориентаций, как базовые убеждения личности и личностные экспектации. Нами были использованы следующие методики: шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман)[3] [17], авторский опросник «ЛиЭкс» (личностные экспектации) (О. В. Карина, М. А. Лученкова, Н. Е. Шустова [18]). Респондентами выступили студенты, обучающиеся в различных вузах г. Саратова и г. Балашова Саратовской области, в количестве 300 человек. Полученные данные были обработаны компьютерной программой SPSS 13,0 с использованием метода математической статистики – корреляционного анализа Спирмена.

Результаты исследования

Мы рассмотрели такие базовые убеждения, как *благосклонность к миру*, *доброта людей*, *справедливость*, *контролируемость мира*, *случайность как принцип распределения происходящих событий*, *ценность собственного «Я»*, *степень самоконтроля*, *степень удачи или везения во взаимосвязи с ожиданиями в сфере межличностных отношений*, *в контексте жизненной перспективы*, *к собственному личностному потенциалу*.

Ценность *благосклонность к миру* взаимосвязана с позитивными, нереалистичными, диффузными ожиданиями в сфере межличностного взаимодействия и с негативными ожиданиями в контексте жизненной перспективы (r_s = 0,320, $p \leq 0,01$; r_s = -0,235, $p \leq 0,05$; r_s = -0,260, $p \leq 0,01$; r_s = 0,283, $p \leq 0,01$). Это означает, что молодые люди часто рассчитывают на помощь окружающих, так как не видят положительного в своей жизни, при этом представления о помощи не имеют конкретного характера, не сформированы какие-то определенные ориентации на то, как именно люди должны помочь.

Ценность *доброта людей* взаимосвязана с позитивными, гибкими, конкретными, реалистичными ожиданиями к жизненной перспективе; с позитивными, нереалистичными ожиданиями к своему личностному потенциалу (r_s = 0,256, при $p \leq 0,05$; r_s = 0,570, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,342, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,510, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,385, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,211, при $p \leq 0,05$). Проявление такой ценности, как доброта людей, развивает в юношеском возрасте позитивные, целенаправленные ожидания к своему будущему. Молодые люди положительно воспринимают свою жизнь, готовы быть социально-полезными членами общества. Недостатком является то, что чрезмерная вера в людей не позволяет в этом возрасте реалистично воспринимать свой личностный потенциал. Это может быть связано и с тем, что в этом возрасте может преобладать юношеский инфантилизм, не позволяющий личности увидеть свои недостатки.

Ценность *справедливость мира* взаимосвязана с позитивными, нереалистичными ожиданиями в сфере межличностного взаимодействия (r_s = 0,526, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,392, при $p \leq 0,01$). Данная ценность способствует тому, что молодые люди ожидают от окружающих только положительного взаимодействия, и поэтому они не всегда могут реалистично оценить степень открытости участников процесса интеракций.

Ценность *контролируемость мира* взаимосвязана с позитивными ожиданиями в сфере межличностного взаимодействия, позитивными, реалистичными ожиданиями к жизненной перспективе, конкретными ожиданиями к своему личностному потенциалу (r_s = 0,201, при $p \leq 0,05$; r_s = 0,407, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,298, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,299, при $p \leq 0,01$). Такая ценность формирует позитивные ожидания к различным

[2] *Ульянова И. В., Алпатова О. Б.* Специфика воспитательной среды образовательной организации МВД России // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 541. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32664428 (дата обращения: 06.01.2020).

[3] Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008 С. 64.

сферам жизнедеятельности. Контролируя происходящие события, молодые люди ответственно и целеустремленно стремятся к новым достижениям, которые сочетаются с реалистичным вкладом в их собственные личностные ресурсы.

Ценность *случайность как принцип распределения происходящих событий* взаимосвязана с ригидными, нереалистичными ожиданиями в сфере межличностного взаимодействия; негативными, ригидными, нереалистичными, диффузными ожиданиями в контексте жизненной перспективы; негативными и диффузными ожиданиями к личностному потенциалу (r_s = 0,250, при $p \leq 0,05$; r_s = -0,223, при $p \leq 0,05$; r_s = 0, -658, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,-570, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,367, при $p \leq 0,01$; r_s = 0, -463, при $p \leq 0,01$; r_s = 0, -505, при $p \leq 0,01$; r_s = 0, -289, при $p \leq 0,01$). Преобладание данной ценности отражается на критичности восприятия межличностного взаимодействия молодых людей. Надеясь на случайность, молодые люди не вникают в сущность общения, не проявляют эмпатию, для того чтобы реально понять других людей. В данном случае будет срабатывать эффект ореола, приводящий к нереалистичным ожиданиям в отношении действий окружающих и в отношении своего будущего. Респонденты сформировали для себя безуспешный образ будущего, от которого ничего хорошего не ждут. Основная надежда на изменения образа будущего – это случай, который может разрешить проблемы. Исходя из того, что молодые люди не имеют четкого представления о себе и сконцентрированы в основном на негативных личностных проявлениях, они не могут по достоинству оценить свои личностные ресурсы.

Ценность собственного Я взаимосвязана с позитивными, гибкими ожиданиями в сфере межличностного взаимодействия; позитивными, гибкими, конкретными, реалистичными ожиданиями в контексте жизненной перспективы; позитивными, ригидными, конкретными ожиданиями к личностному потенциалу (r_s = 0,321, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,469, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,565, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,312, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,251, при $p \leq 0,05$; r_s = 0,428, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,436, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,262, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,525, при $p \leq 0,01$). Сформированная данная ценность позволяет молодым людям положительно настраиваться и воспринимать все сферы жизнедеятельности. Положительно оценивая свою личность, молодые люди могут легко преодолевать трудности, не зацикливаться на негативных моментах своей жизни и смотреть с уверенностью в свое будущее.

Ценность *степень самоконтроля* взаимосвязана с негативными, реалистичными, конкретными ожиданиями в сфере межличностного взаимодействия; позитивными, гибкими, реалистичными ожиданиями к временной перспективе; позитивными, конкретными ожиданиями в сфере личностного потенциала (r_s = -0,274, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,468, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,275, при $p \leq 0,05$; r_s = 0,214, при $p \leq 0,05$, r_s = 0,209, при $p \leq 0,05$, r_s = 0,331, при $p \leq 0,01$; r_s = 0,392, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,489, при $p \leq 0,01$). Выраженность самоконтроля отражается на взаимодействии с окружающими. Респонденты положительно оценивают себя и свою жизнь, при этом транслируют недоверие к окружающим. Контролируемость всех сфер жизнедеятельности может привести к эмоциональному выгоранию и одиночеству.

Ценность *степень удачи* взаимосвязана с негативными, нереалистичными ожиданиями к временной перспективе, нереалистичными ожиданиями к личностному потенциалу (r_s = -0,466, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,323, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,304, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,466, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,323, при $p \leq 0,01$; r_s = -0,304, при $p \leq 0,01$). Ориентируясь на везение, молодые люди не ждут от будущего положительных моментов, они не замечают своих положительных качеств личности и полагаются на удачу. Такая установка формирует нейтральный сценарий жизни, где снижается личностная активность в деятельности молодых людей, происходит отрыв от реальности, и преобладающей формой поведения становится пассивность.

Обсуждение и заключение

Рассмотрев взаимосвязь базовых убеждений и экспектаций молодых людей, можно отметить наиболее значимые связи:

1. Респонденты, имеющие такие базовые убеждения, как к*онтролируемость мира*, *ценность собственного «Я»*, ожидают от взаимодействия с людьми, от временной перспективы и от личностного потенциала позитивных, реалистичных моментов.

2. Преобладание ценностей *благосклонность к миру*, *доброта людей*, *справедливости мира* формируют нереалистичные ожидания к своему личностному потенциалу или к взаимодействию с людьми.

3. Ценность *вера в случайность*, *вера в степень удачи* развивает негативные, нереалистичные ожидания к временной перспективе и личностному потенциалу.

4. В юношеском возрасте преобладают различные смысложизненные ориентации, которые по-разному отражаются на экспектациях личности. Такая ценность, как *контролируемость к миру* способствует формированию реалистичных ожиданий к временной перспективе, к личностному потенциалу и к взаимодействию с окружающими.

5. Профилактическая работа в образовательных организациях позволит актуализировать смысложизненные ориентации, влияющие на построение реалистичной картины мира и собственного потенциала. В рамках социального научения, при реализации курсов по выбору, возможно осуществлять анализ внешних и внутренних ресурсов личности, для оценки реалистичности формулируемых жизненных ценностей дифференцировать структуру и определение степени значимых экспектаций, вырабатывать эффективные стратегии управления временными ресурсами для достижения поставленных целей и т. д.

Список использованных источников

1. *Резцов А. С.* Специфика формирования смысложизненных ориентаций личности в условиях гуманитарного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 99–101. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17762423 (дата обращения: 28.12.2019).
2. *Адлер А.* Лекции по аналитической психологии. М. : Рефл бук : Ванлер, 1996. С. 142–150.
3. *Юнг К. Г.* Архетип и символ. М. : Ренессанс, 1991. 304 с.
4. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл-Академия, 2004. 352 с.
6. *Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А.* Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49–55.
7. *Чудновский В. Э.* Становление личности и проблемы смысла жизни. М. : МПСИ, 2006. 768 с.
8. *Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
9. *Ростова Е. Н.* Смысложизненные ориентации как средство формирования толерантности личности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 26. С. 123–126.
10. *Медникова А. И.* Специфика взаимосвязи смысложизненных и ценностных ориентаций студентов с различными особенностями самоотношения // Науковий огляд. 2014. Т. 3. № 2–2. С. 114–122. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20801657 (дата обращения: 04.01.2020).
11. *Сластенин В. А.* Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. М. : Магистр-Пресс, 1999. 267 с.
12. *Беляева А. В., Беляев Г. Ю., Микитинеко А. А.* Формирование смысложизненных ориентаций на уровнях ценностей воспитания как профилактика суицидальных рисков у студентов // Вопросы. Гипотезы. Ответы: наука XXI века : коллект. монография. Краснодар : ИП Акелян Нарине Самадовна, 2013. С. 46–69. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21387912 (дата обращения: 25.12.2019).
13. *Лихачева Е. А.* Представление о смысложизненных ориентациях студентов в условиях обучения в вузе: введение в проблему // Россия и Европа: связь культуры и экономики : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. В. Уварина. Прага, 2014. С. 83–85.
14. *Ульянова И. В.* Формирование смысложизненных ориентаций // Педагогика. 2007. № 7. С. 43–50.
15. *Ульянова И. В., Алпатова О. Б.* Специфика воспитательной среды образовательной организации МВД России // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 541. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=32664428 (дата обращения: 06.01.2020).
16. *Ульянова И. В., Евсеева И. Г., Борисова Е. В.* Подготовка будущих социальных педагогов к пониманию и анализу гуманистических ценностей // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1–1. С. 192–196.
17. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. 172 с.
18. *Карина О. В, Киселева М. А., Шустова Н. Е.* Экспектации и самодетерминация в подростковом и юношеском возрасте: социально-психологический аспект. Саратов : Саратовский источник, 2010. 100 с.

Поступила 04.02.2021;
принята к публикации 11.02.2021.

Сведения об авторе:

Карина Ольга Витальевна, заведующий кафедрой педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (412300, Россия, Саратовская область, г. Балашов, ул. Карла Маркса, д. 29), кандидат психологических наук, karina_olga@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Reztsov A.S. Specifics of formation of life-meaning orientations of the individual in the conditions of humanitarian education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical education in Russia. 2012; 2: 99–101. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=17762423 (accessed 28.12.2019). (In Russ.)

2. Adler A. Lectures on analytical psychology. Moscow, Refl Buk; Vanler, 1996. P. 142–150. (In Russ.)

3. Ung K.G. Archetype and symbol. Moscow, Renaissance, 1991. 304 p. (In Russ.)

4. Frankl V. Man in search of meaning. Moscow, Progress, 1990. 368 p. (In Russ.)

5. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Sense-Academy, 2004. 352 p. (In Russ.)

6. Kaliteevskaya E.R., Leontiev D.A. Ways of becoming self-determination of personality in adolescence. *Voprosy psikhologii* = Questions of psychology. 2006; 3: 49–55. (In Russ.)

7. Chudnovsky V.E. Formation of personality and problems of the meaning of life. Moscow, MPSU, 2006. 768 p. (In Russ.)

8. Ginzburg M.R. Psychological content of personal self-determination. *Voprosy psikhologii* = Questions of psychology. 1994; 3: 43–52. (In Russ.)

9. Rostova E.N. life-Sense orientations as a means of forming tolerance of the individual. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* = Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. 2012; 26: 123–126. (In Russ.)

10. Mednikova A.I. Specificity of the relationship of meaning-life and value orientations of students with various features of self-attitude. *Naukovij oglyad* = Scientific view. 2014; 3 (2–2): 114–122. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=20801657 (accessed 04.01.2020). (In Russ.)

11. Slastenin V.A. Humanistic paradigm and personality-oriented technologies of professional and pedagogical education. Moscow, Magister-Press, 1999. 267 p. (In Russ.)

12. Belyaeva A.V., Belyaev G.Yu., Mikitenko A.A. Formation of meaning-life orientations at the levels of values of education as prevention of suicidal risks in students. *Voprosy. Gipotezy. Otvety: nauka XXI veka: kollek. monografiy*a = Questions. Hypotheses. Answers: science of the XXI century: a collective monograph. Krasnodar, IE Narine Acelan Samadova, 2013. P. 46–69. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=21387912 (accessed 25.12.2019). (In Russ.)

13. Likhacheva E.A. Representation of students‘ life-sense orientations in the conditions of higher Education: introduction to the problem. *Rossiya i Evropa: svyaz’ kul’tury i ekonomiki: materialy VIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / otv. red. N.V. Uvarina* = Russia and Europe: the relationship of culture and economy. Proceedings of the VIII international scientific and practical conference. Ex. ed. N.V. Uvarina. Praga, 2014. P. 83–85. (In Russ.)

14. Ulyanova I.V. Formation of meaning-life orientations. *Pedagogika* = Pedagogy. 2007; 7: 43–50. (In Russ.)

15. Ulyanova I.V., Alpatova O.B. Specifics of the educational environment of the educational organization of the MI of Russia. *Sovremennye naukoyomkie tekhnologii* = Modern problems of science and education. 2015; 5: 541. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=32664428 (accessed 06.01.2020). (In Russ.)

16. Ulyanova I.V., Evseeva I.G., Borisova E.V. Training future social teachers to understand and analyze humanistic values. *Sovremenny problemy nauki i obrazovaniya* = Modern science-intensive technologies. 2016; 1–1: 192–196. (In Russ.)

17. Psychodiagnostics of personality tolerance. Ed. by G.U. Soldatova, L.A. Shaigerova. Moscow, Meaning, 2008. 172 p. (In Russ.)

18. Karina O.V., Kiseleva M.A., Shustova N.E. Expectations and self-determination in adolescence and youth: a social and psychological aspect. Saratov, Saratov source, 2010. 100 p. (In Russ.)

Submitted 04.02.2021;
revised 11.02.2021.

About the author:

Olga V. Karina, Head of the Department of pedagogy and psychology of Balashov Institute (branch) FSBEI of HE «Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky» (29 Karl Marx St., Balashov, Saratov region, 430007, Russia), Ph.D. (Psychology), karina_olga@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 373.3-053.5(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_37

Социализация детей и подростков в ходе организации волонтерской деятельности в дополнительном образовании

Л. П. Карпушина[1*], С. В. Баранова[2**]
[1]ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
[2]Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа № 4», г. Вологда, Россия;
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
[*]lkarpushina@yandex.ru, [**]moroshka35@mail.ru

Введение: в статье выявляются направления и формы волонтерской деятельности в учреждениях дополнительного образования, раскрывается сущность социализации детей и подростков в ходе ее организации.
Материалы и методы: в исследовании использовались методы теоретического анализа нормативно-правовых документов, научной литературы по изучаемой проблеме, обобщение; систематизация.
Результаты исследования: определена сущность социализации детей и подростков в ходе организации волонтерской деятельности в дополнительном образовании, выявлены направления (экологическое, спортивное, культурное, событийное, патриотическое, социальное) и формы (акции и проекты экологического, патриотического, культурного, спортивного, событийного, социального волонтерства; посещение домов-интернатов, встречи с ветеранами, проведение концертов для воспитанников детских домов и др.).
Обсуждение и заключения: социализация детей и подростков осознается сегодня педагогической общественностью России как актуальная проблема. Важное место в ней занимает дополнительное образование, в ходе которого обучающиеся вовлекаются в волонтерскую деятельность. Социализация детей и подростков в ходе организации волонтерской деятельности в дополнительном образовании – это процесс формирования у них активной жизненной позиции, социального опыта, социально-значимых качеств, мотивации на служение обществу в ходе вовлечения их в добровольческую деятельность в условиях дополнительного образования. Дети и подростки вовлекаются в экологическое, спортивное, культурное, событийное, патриотическое, социальное волонтерство.

Ключевые слова: социализация детей и подростков, волонтерская деятельность, дополнительное образование.

Благодарности: статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МПГУ) по теме «Социализация детей и подростков в условиях дополнительного образования средствами искусства».

Socialization of children and adolescents in the course of organizing volunteer activities in additional education

L. P. Karpushina[a*], S. V. Baranova[b**]
[a]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[b]Municipal educational institution of additional education «Children's Music School N. 4», Vologda, Russia;
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[*]lkarpushina@yandex.ru, [**]moroshka35@mail.ru

Introduction: the article reveals the essence of the socialization of children and adolescents in the course of organizing volunteer activities in additional education, determines the directions and forms of organizing this activity in institutions of additional education.
Materials and Methods: the study used the methods of theoretical analysis of regulatory documents, scientific literature on the problem under study, generalization; systematization.
Results: the essence of socialization of children and adolescents in the course of organizing volunteer activities in additional education was determined, directions (environmental, sports, cultural, event-driven, patriotic,

social) and forms (actions and projects of environmental, patriotic, cultural, sports, event, social volunteering; visiting boarding houses, meetings with veterans, holding concerts for children from orphanages).
Discussion and Conclusions: the socialization of children and adolescents is recognized today by the pedagogical community of Russia as an urgent problem. An important place in it is occupied by additional education, during which students are involved in volunteer activities. The socialization of children and adolescents in the course of organizing volunteer activities in additional education is a process of forming their active life position, social experience, socially significant qualities, motivation to serve society in the course of their involvement in volunteer activities in the context of additional education. Children and adolescents are involved in environmental, sports, cultural, events, patriotic, social volunteering.

Key words: socialization of children and adolescents, volunteering, additional education.

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 University) on the theme «Socialization of children and adolescents in conditions of additional education by means of art».

Введение

Социализация детей и подростков осознается сегодня педагогической общественностью России как актуальная проблема. Важное место в ней занимает дополнительное образование, которое, как отмечается в Концепции дополнительного образования детей, «направлено на обеспечение персонального жизнетворчества обучающихся в контексте позитивной социализации», в котором дети и подростки, становясь членами высокомотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, «получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности»[1].

Обзор литературы

В научной литературе социализация определяется как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидуумом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду»[2] [1]. Активно вовлечь детей и подростков в процесс социализации поможет волонтерское движение.

Современное волонтерское движение получило активное развитие в связи с растущим числом социальных проблем. Указом президента Российской Федерации В. В. Путина 2018 г. был объявлен Годом добровольца (волонтера), что стало началом системной работы по развитию волонтерского движения. Важным нормативно-правовым документом стала «Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года»[3], где указывается, что основными целями развития добровольчества (волонтерства) являются расширение возможностей для самореализации граждан, повышение роли добровольчества (волонтерства) в общественном развитии, формирование и распространение добровольческих (волонтерских) инновационных практик социальной деятельности. Важным направлением является реализация принципа «добровольчество (волонтерство) через всю жизнь», предусматривающего обеспечение возможностей для участия в добровольческой (волонтерской) деятельности всех возрастных групп населения: детей, молодежи, взрослых и лиц старшего возраста[4].

Волонтерство – это предоставляемая человеку реальная возможность принять участие в социальной жизни общества. Оно помогает воспитать у детей и подростков чувство сострадания и милосердия, уважительное, бережное отношение к старшему поколению, расширяет границы общения с детьми с ограниченными возможностями, из детских домов и пр., часто связано с нестандартными подходами и новыми направлениями деятельности, что позволяет вовлечь детей и подростков в интенсивный процесс социализации. Поступок волонтера – не только конкретное действие, но и положительный пример, который могут повторить окружающие.

Исследователи считают, что в организации социализации детей и подростков (Л. Н. Буйлова [2], В. П. Голованов [3], Л. П. Карпушина [4]), особую роль играет дополнительное образование (В. А. Березина [5], В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина, П. В. Замкин [6], Н. В. Рябова,

[1] Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». URL: https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html/ (дата обращения: 19.08.2020).

[2] *Андреева Г. М.* Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2003. С. 194.

[3] Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 г. № 2950-р «Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: https://products/ipo/prime/doc/72039562/ (дата обращения: 19.08.2020).

[4] Там же.

Е. В. Барцаева [7]), в ходе реализации которого возможно активно вовлекать обучающихся в волонтерскую деятельность [8].

Материалы и методы

В ходе исследования нами использовались методы теоретического анализа нормативно-правовых документов, научной литературы по изучаемой проблеме; обобщение; систематизация.

Результаты исследования

Социализация детей и подростков в ходе организации волонтерской деятельности в дополнительном образовании – это процесс формирования у обучающихся активной жизненной позиции, социального опыта, социально-значимых качеств [9], мотивации на служение обществу в ходе вовлечения их в добровольческую деятельность в условиях дополнительного образования. Дети и подростки вовлекаются в экологическое, спортивное, культурное, событийное, патриотическое, социальное волонтерство, что предполагает их участие в различных социальных практиках (акции, посещение домов-интернатов, встречи с ветеранами, концерты для воспитанников детских домов и др.) [10].

Приведем примеры форм волонтерской деятельности, осуществляемой в МОУ ДО «Детская музыкальная школа № 4» г. Вологды.

Природоохранное (экологическое) волонтерство. История природоохранного (экологического) добровольческого движения в России связана с именем Г. А. Кожевникова, который в 1924 г. стал организатором и первым председателем Всероссийского Общества Охраны Природы (ВООП). Экологическое волонтерство предполагает работу по уборке и обустройству территорий на заповедных местах России, участие в различных субботниках, в экологических акциях, работу с животными, акционное волонтерство, пропаганду ЗОЖ и экологичного стиля жизни, посадку леса, участие в международных эковолонтерских лагерях, помощь в экологизации мероприятий и др. В рамках экологического волонтерства обучающимися МОУ ДО «Детская музыкальная школа № 4» был реализован проект «Зеленая страна»: дети устанавливали «эко-боксы» по сбору мелкой макулатуры, участвовали в эко-квесте, в рамках ежегодной традиции высаживали «Дерево дружбы» по окончании учебного года, принимали активное участие в проектах по охране животных и природы. Данная деятельность способствовала приобретению социального опыта конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности у обучающихся, формирования у них экологической культуры.

Патриотическое волонтерство. Это добровольческая деятельность, направленная на воспитание у детей и подростков сохранения исторической памяти, оказание помощи ветеранам и ветеранским организациям, проведение поисковых работ, благоустройство памятных мест и воинских захоронений, восстановление и реставрацию исторических памятников, сооружений, содействие в увековечении памяти погибших при защите Отечества, участие добровольцев в организации значимых государственных праздников, включая волонтерское сопровождение парадов Победы и шествия «Бессмертный полк» в городах России, проведение Всероссийских акций в формате «Дни единых действий», посвященных памятным событиям в истории России, включая Георгиевскую ленту, Свечу памяти и др. Участвуя во Всероссийском проекте «Волонтеры Победы», юные волонтеры МОУ ДО «Детская музыкальная школа № 4» приняли участие в акции «Подарок солдату» ко Дню защитника Отечества. Дети в течение года осуществляли социальную поддержку ветеранов, участвуя в организации всероссийских акций и праздничных мероприятий, посвященных Дню Победы («Все за победу», «Георгиевская ленточка», возложение цветов к монументу «Неизвестный солдат»). В день 75-летней годовщины полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады Вологда присоединилась к Всероссийской акции «Блокадный хлеб», и дети раздали жителям Вологды 3000 кусочков хлеба по 125 граммов в память о подвиге ленинградцев. Данная деятельность способствовала формированию у юных волонтеров патриотизма, ответственности.

Культурно-просветительское волонтерство. Оно предполагает проведение концертов, экскурсий, работу с музейными и библиотечными фондами, помощь в реставрации памятников истории и культуры, в организации выставок и др. Так, дети детской музыкальной школы приняли участие в проекте «Вдохновленные искусством», который включал в себя работу волонтёров в музеях, библиотеках, театрах, социально-культурных центрах. В рамках участия в данном проекте обучающиеся дали концерт в «Доме ребенка специализированного типа № 1» г. Вологды. Культурно-просветительское волонтерство способствовало формированию у детей и подростков самостоятельности, способности к продуктивной деятельности на благо людей.

Спортивное волонтерство. Оно направлено на организацию и проведение физкультурных и спортивных мероприятий, популяризацию спорта и пропаганду здорового образа жизни и др. Проект «Заряжайся здоровьем» позволил обучающимся стать волонтерами на зимней олимпиаде в г. Сочи, участвовать в торжественных церемониях открытия и закрытия Олимпиады.

Событийное волонтерство. Это деятельность, направленная на помощь в организации и проведении крупных значимых событий различного уровня. Событийное волонтерство предполагает омощь в проведении конференций, праздников, концертов и т. д. Так, проект «Лови момент» включал в себя участие обучающихся МОУ ДО «Детская музыкальная школа № 4» в крупных событиях города, например, в торжественном открытии праздника «День города Вологда», в исполнении на центральной площади города у Вечного огня Гимна России, в празднике ко Дню флага России, в выступлении на Кремлевской елке в составе тысячного детского хора России и др. Данная деятельность направлена на формирование у обучаюшихся патриотизма, гражданственности, желания служить обществу.

Социальное волонтерство. Оно предполагает оказание помощи незащищенным слоям населения, нуждающимся во внимании или постоянном уходе, оказанию помощи: детям-сиротам, многодетным семьям, инвалидам, пожилым одиноким людям и др. В ходе реализации проекта «Рука помощи» дети приняли участие в акции по сбору новогодних подарков в областную детскую больницу, а также одноразовых подгузников для Дома малютки. Для воспитанников дома-интерната к Дню защиты ребенка были даны концерты, а после детям подарили подарки, сделанные собственными руками. Участники детского коллектива «Морошка» в рамках волонтерской деятельности реализовывали абонемент «Дети – детям» фонда В. Спивакова: дети с ограниченными возможностями здоровья получили бесплатные билеты, а средства от продажи остальных билетов были переданы детскому фонду «Добрые сердца». Данный вид волонтерства направлен на формирование у детей и подростков социальной ответственности, мотива служения обществу.

Результатом социализации детей в ходе волонтерской деятельности явилось формирование у них ценностно-смысловых ориентаций, воспитания чувства сострадания и милосердия, активной жизненной позиции, социально-значимых качеств, приобретение социального опыта.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования было выявлено, что социализация детей и подростков осознается сегодня педагогической общественностью России как актуальная проблема. Важное место в ней занимает дополнительное образование, в ходе которого обучающиеся вовлекаются в волонтерскую деятельность, которая позволяет формировать у обучающихся активную жизненную позицию, социальный опыт, социально-значимые качества, мотивацию на служение обществу. Волонтерская деятельность предполагает участие обучающихся в социальных практиках – акциях и проектах экологического, патриотического, культурного, спортивного, событийного, социального волонтерства, включение их в служение обществу.

Список использованных источников

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2003. 229 с.

2. *Буйлова Л. Н.* Социальное проектирование детей // Социальная педагогика. 2006. № 4. С. 35–46.

3. *Голованов В. П.* Дополнительное образование детей – личное образовательное пространство детства : монография / ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Лаборатория психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых. М. : Киров, 2017. 124 с.

4. *Karpushina L. P., Kozlova T. A., Asatryan O. F., Parshina L. G., Militsina O. V.* Theoretical and Methodical Foundations of Supplementary Education for Children by Means of Art in a Multicultural Region // International Journal of Applied Exercise Physiology, 2019, № 9 (2), P. 1–13.

5. *Березина В. А.* Дополнительное образование детей России. М. : Диалог культур, 2007. 511 с.

6. *Кадакин В. В., Шукшина Т. И., Замкин П. В.* Роль педагогического вуза в развитии системы дополнительного образования детей в регионе // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 3 (31). С. 56–64.

7. *Рябова Н. В., Барцаева Е. В.* Дополнительное образование как институт социализации детей дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 9–1. С. 159–163. URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36197 (дата обращения: 05.11.2019).

8. *Мартынова Е. В., Попова Е. Г.* Волонтерское движение: организационные, целевые, ценностно-смысловые, информационно-методические основы. Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2004. 111 с.

9. *Карпушина Л. П., Пупкова Н. Ф.* Формирование социально-значимых качеств у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1. С. 42–47.

10. *Баранова С. В.* Возможности дополнительного образования в формировании готовности детей младшего школьного возраста к творческой самореализации // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 1. С. 7–12.

Поступила 27.11.2019;
принята к публикации 02.09.2020.

Об авторах:

Карпушина Лариса Павловна, профессор кафедры музыкального образования и методики

преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, профессор, lkarpushina@yandex.ru

Баранова Светлана Владимировна, преподаватель Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Детская музыкальная школа № 4», г. Вологда (160004, Россия, г. Вологда, ул. Ленинградская, д. 28), соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), moroshka35@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Карпушина Лариса Павловна – подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Баранова Светлана Владимировна – подготовка текста; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Andreeva G.M. Social Psychology. Moscow, Aspect Press, 2003. 229 p. (In Russ.)

2. Buylova L.N. Social design of children. *Sotsial'naya pedagogika* = Social pedagogy. 2006; 4: 35–46. (In Russ.)

3. Golovanov V.P. Additional education of children – personal educational space of childhood: monograph / Institute of the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Self-Organization of Children and Adults. Moscow, Kirov, 2017. 124 p. (In Russ.)

4. Karpushina L.P., Kozlova T.A., Asatryan O.F., Parshina L.G., Militsina O.V. Theoretical and Methodical Foundations of Supplementary Education for Children by Means of Art in a Multicultural Region. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2019; 9 (2): 1–13.

5. Berezina V.A. Additional education of children in Russia. Moscow, Dialogue of Cultures, 2007. 511 p. (In Russ.)

6. Kadakin V.V., Shukshina T.I., Zamkin P.V. The Role of pedagogical University in the development of system of additional education of children in the region. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 3 (31): 56–64. (In Russ.)

7. Ryabova N.V., Bartsaeva E.V. Further education as an institution of socialization of preschool children. *Sovremennyye naukoyemkiye tekhnologii* = Modern high technology. 2016; 9–1: 159–163; Available at: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36197 (accessed 05.11.2019). (In Russ.)

8. Martynova E.V., Popova E.G. Volunteer movement: organizational, target, value-semantic, information-methodological foundations. Yekaterinburg, USTU-UPI, 2004. 111 p. (In Russ.)

9. Karpushina L.P., Pupkova N.F. Formation of socially significant qualities in younger schoolchildren as a psychological and pedagogical problem. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 1: 42–47. (In Russ.)

10. Baranova S.V. Possibilities of additional education in the formation of the readiness of children of primary school age for creative self-realization. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 1: 7–12. (In Russ.)

Submitted 27.11.2019;
revised 02.09.2020.

About the authors:

Larisa P. Karpushina, Professor, Department of music education and technique of teaching music, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), PhD (Pedagogy), lkarpushina@yandex.ru

Svetlana V. Baranova, Lecturer, Municipal educational institution of additional education "Children's Music School No. 4" (28 Leningradskaya St., Vologda, 60004, Russia), Applicant for the Department of Pedagogics, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), moroshka35@mail.ru

Contribution of the authors:

Larisa P. Karpushina – preparation of the initial version of the text, theoretical analysis of the literature on the research problem.

Svetlana V. Baranova – preparation of the text; resource provision.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.147
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_42

Формирование цифровых компетенций и навыков в педагогическом образовании как современный тренд

Т. В. Кормилицына
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kortv58@mail.ru

Введение: современный мир ставит перед образованием новые задачи. «Цифра», с одной стороны, помогает их решать, с другой – создает новые вызовы. Государству, IT-компаниям и педагогическому сообществу предстоит вместе формировать новые методики обучения, искать оптимальный баланс цифрового и классического образования – все это составляет новые тренды современного образования. В статье рассматриваются методы формирования цифровых компетенций и цифровых навыков в процессе применения метода кейсов.
Материалы и методы: в исследовании использовались теоретические методы: изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы; эмпирические: анализ и обобщение результатов выполнения учебных заданий студентов. Статья опирается на исследования специалистов в сфере цифровизации образования.
Результаты исследования: описана методика включения в образовательный процесс метода кейсов для формирования цифровых компетенций и цифровых навыков обучаемых.
Обсуждение и заключения: использование метода кейсов в результате активной самостоятельной деятельности учащихся в результате дает творческое овладение профессиональными знаниями, цифровыми навыками и компетенциями.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые компетенции, цифровые навыки, метод кейсов.

Formation of digital competencies and skills in teacher education as a modern trend

T. V. Kormilitsyna
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
kortv58@mail.ru

Introduction: the modern world sets new challenges for education. «Digit», on the one hand, helps to solve them, on the other-creates new challenges. The state, IT companies and the pedagogical community will have to work together to form new teaching methods, to find the optimal balance of digital and classical education – all these are new trends in modern education. The article discusses the methods of forming digital competencies and digital skills in the process of applying the case study method.
Materials and Methods: the study used theoretical methods: the study and analysis of psychological and pedagogical, scientific and methodological and educational literature and empirical methods: the analysis and generalization of the results of students ‘ educational tasks. The article is based on the research of specialists in the field of digitalization of education.
Results: the paper describes the method of including the case study method in the educational process for the formation of digital competencies and digital skills of students.
Discussion and Conclusions: the use of the case study method as a result of active independent activity of students as a result gives creative mastery of professional knowledge, digital skills and competencies.

Key words: digitalization, digital competencies, digital skills, case study method.

Введение

Современный мир ставит перед образованием новые задачи. «Цифра», с одной стороны, помогает их решать, с другой – создает новые вызовы. Государству, IT-компаниям и педагогическому сообществу предстоит вместе формировать новые методики обучения, искать оптимальный баланс цифрового и классического образования – все это составляет новые тренды современного образования [1]. Преобразование существующих социально технических структур, которые ранее были опосредованы нецифр-

ровыми продуктами и отношениями, в такие, которые опосредованы цифровыми продуктами и отношениями с встроенными новыми цифровыми возможностями, является неотъемлемой чертой современного этапа развития общества вообще и образования в частности [2].

Обзор литературы

Под цифровыми возможностями понимают набор возможностей для использования цифровых устройств, приложений связи и сетей для доступа к информации и управления ею, индивидуальную способность использовать и сочетать свои знания, умения и личностное отношение, связанные с тремя смежными областями компетенций – технологией, когнитивной и социальной сферой – при использовании новых или существующих информационно-коммуникационных технологий для анализа, выбора и критической оценки информации. Цифровая грамотность (*digital fluency*) определяется набором знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета.

Цифровая грамотность – это технические и когнитивные навыки, позволяющие ориентироваться в современных информационных технологиях, удовлетворяя личные, образовательные и профессиональные потребности [3].

Примерами таких навыков являются:

– умение работать с информацией в цифровой среде;

– способность алгоритмизировать и оптимизировать свои действия;

– умение взаимодействовать в цифровой среде с учетом норм этики и правового регулирования цифрового пространства;

– знание основ информационной безопасности на уровне пользователя и способность защищать цифровые устройства и персональные данные;

– понимание технических возможностей современных цифровых устройств и интернет-технологий, способность решать простые технические проблемы;

– умение работать в офисных приложениях и т. д.

Под цифровой грамотностью аналитики понимают базовый набор знаний и навыков, позволяющий человеку эффективно работать, общаться и получать информацию в цифровой среде. Для количественной оценки цифровой грамотности используют индекс цифровой грамотности. Индекс состоит из нескольких компонентов: информационной, компьютерной, коммуникативной и медиаграмотности, а также отношения к технологическим инновациям и медиаресурсам [4].

Материалы и методы

При проведении исследования нами использовались теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы) и эмпирические (анализ и обобщение результатов выполнения учебных заданий студентов) методы. Статья опирается на исследования специалистов в сфере цифровизации образования.

Результаты исследования

По результатам исследований специалистов Аналитического центра Национального агентства финансовых исследований индекс цифровой грамотности россиян составляет 52 процентных пункта из 100.

Следует отметить динамику спроса на цифровые навыки, которая всегда была положительная. На сегодняшний день обычно выделяют следующие уровни цифровых навыков: начальный уровень; промежуточный уровень; продвинутый уровень. Особенным спросом пользуются специалисты, хорошо владеющие цифровыми навыками и компетенциями.

В качестве подтверждения этого тезиса приведем таблицу.

Цифровые компетенции	Навыки работы в программных средствах
Программирование и вебразработка	Ruby, ASP.NET, AJAX, Objective C, HTML, CSS, JSON, XML, Python, Perl, C, C++, C#, Java, SQL
Разработка приложений	UX, UI, iOS, Android, BlackBerry, Java, SDK, Android Studio, APIs, Objective C, Swift, Kotlin
Цифровой дизайн	Photoshop, InDesign, Illustrator, UI/UX, Adobe CS, Typography, Print Design, Photography, Branding, Web design, Adobe Flash, iWork Keynote, PowerPoint, Quark
Управление проектами	Project Management Professional (PMP)
Управление продуктом	Mixpanel, Amplitude, Looker, Tableau, Google Analytics, Excel, Optimizely, Unbounce, A/B testing, Invision, Proto.io, UserTesting
Цифровой маркетинг	Google AdWords, SEM, SEO, PPC marketing, Content Management Systems (CMS), Social Media Marketing (SMM), HootSuite, Facebook, Instagram, YouTube, ВКонтакте (ВК), Flickr, LinkedIn, Google Plus, Twitter
Аналитика данных	Python, R, Java, C++, SPSS, Cognos, SAS, MATLAB, Scala, Linux, Hadoop, Stata, Eviews, HIVE, Spark, MongoDB, Couchbase, Machine Learning, Pig, InfluxDB, Big Data, Data Mining, Text Mining, Data Science

В таблице в первом столбце представлен перечень ожидаемых цифровых компетенций у соискателей вакантных мест, во втором – конкретные навыки работы в программных средствах, наиболее востребованных в компаниях.

Приведем план-схему Европейской модели цифровых компетенций для образования (рис. 1).

Рис. 1. План-схема Европейской модели цифровых компетенций для образования

Из рис. 1 видно, что цифровые компетенции входят наряду с предметными компетенциями в профессиональные компетенции. Далее через них и используемые с их помощью цифровые ресурсы формируются педагогические компетенции преподавателей, которые затем способствуют расширению возможностей учащихся и, как следствие, содействует развитию цифровых навыков учащихся, тем самым формируются компетенции обучаемых, в том числе и цифровые компетенции.

Выделяется пять уровней освоения цифровых компетенций: начальный, базовый, продвинутый, профессиональный и экспертный. Каждый следующий уровень является развитием предыдущего в части объема навыков как способности решать более широкий спектр задач[1].

Для каждого профиля по направлению подготовки в бакалавриате образовательным стандартом должен быть определен минимально необходимый уровень освоения цифровых компетенций: от начального до продвинутого. Профессиональный и экспертный уровни освоения цифровых компетенций не являются массовыми, поэтому не фиксируются как минимально необходимые и достигаются в рамках отдельных специализаций или индивидуальных образовательных траекторий [5].

Уровень цифровых компетенций определяется освоением цифровой грамотности и уровнями освоения цифровых технологий, реализуемых в профильных дисциплинах (например, «Программирование» и «Анализ данных» для профиля Информатика. Математика в ФГБОУ ВО «Мордовский педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ)).

Сформированность компетенций по дисциплине «Программирование» предполагает определение уровня из числа: начальный, базовый, продвинутый, профессиональный и экспертный. На начальном уровне студенты имеют навыки алгоритмизации, умеют писать программный код с использованием базовой функциональности языка программирования и могут применять свои навыки для автоматизации рутинных вычислений при решении задач. Базовый уровень предполагает полноценное владение возможностями языков программирования и их инструментами для работы с данными. Компетенции продвинутого уровня предполагают навыки разработки эффективного кода с помощью применения алгоритмов и структур данных, базовые навыки программной инженерии, а также создания веб-приложений.

Выбор языка программирования осуществляется с учетом актуального образовательного контекста в университете. На период 2020–2023 учебных годов по умолчанию навыки программирования осваиваются и будут осваиваться на алгоритмическом языке Кумир и языке Pascal. Продвинутый уровень может быть освоен на других языках программирования (Python, Lazarus, Си, при работе во входных языках систем компьютерной математики и др.).

Сформированность компетенций по анализу данных предполагает определение уровней из числа: начальный, базовый, продвинутый, профессиональный и экспертный. На начальном уровне студенты имеют элементарные навыки работы с количественными и качественными данными. Базовый уровень предполагает умение применять прикладную статистику и простые методы машинного обучения для решения практических задач анализа данных, владеют полноценными навыками визуализации данных. На продвинутом уровне студенты способны выполнять полный цикл решения задач с помощью машинного обучения и продвинутой аналитики, а также визуализировать результаты анализа и моделирования с помощью веб-приложений или других инструментов.

Для цифровой грамотности уровней освоения не предполагается: у всех студентов навыки цифровой грамотности должны быть сформированы.

Формирование цифровых компетенций предполагает необходимость интеграции цифровых навыков в образовательные программы. Необходимым условием являются также курсы повышения квалификации для преподавателей и наличие технических средств [6].

Формат проведения занятий по дисциплинам может быть следующим:

– применение проблемного обучения к циклу дисциплин (problem – based learning);

– обучение на базе сквозных кейсов (Learning by continuous doing);

– задания выполняются в командах (Learning by continuous collaboration);

– сквозное тестирование до – во время курса – после (Learning by continuous testing).

Выделим из предложенных ранее форм проведения занятий на базе сквозных кейсов [7].

Рассмотрим более подробно кейс как метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив;

[1] *Волкова И. А., Петрова В. С.* Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2019. № 1. С. 17–24.

принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы.

Под кейсом мы понимаем описание реальных прикладных и исследовательских ситуаций для принятия решений [8]. Для решения кейса необходимо: провести анализ ситуации, составить предложения возможных решений и сделать выбор лучшего на основе анализа данных и знаний предметной области [9].

Принято реализовывать кейс, реализуя этапы его решения.

1. Формулируем идею кейса.

Отвечаем на вопросы:

Какие компетенции хотим развить?

– Основой кейса будет исследование или прикладная проблема?

– Какие знания, умения и навыки должен приобрести студент?

– К каким темам курса относится этот вопрос?

Отвечаем на вопросы:

2. Выбираем данные.

Какие данные обычно используются для решения такого вопроса?

Есть ли эти данные в открытом доступе?

Даем ли мы данные студентам или хотим, чтобы они нашли их самостоятельно? Какие методы используются для решения выбранной проблемы?

Можно ли реализовать метод в рамках вашей дисциплины?

3. Выбираем метод анализа.

Если нет – знания каких дисциплин требуются?

Нужна ли предварительная чистка данных?

Можно ли визуализировать данные / результаты?

Отвечаем на вопросы:

Кейс будет открытым или закрытым?

Как будет выглядеть вводная часть?

Нужно ли подобрать дополнительную литературу к кейсу?

4. Выбираем форму представления кейса.

В какой форме задавать вопросы?

5. Выбираем образовательные технологии.

Отвечаем на вопросы:

Какой формат проведения занятий выбираем?

Какие технические средства используем?

Отвечаем на вопросы:

Возвращаемся к знаниям, умениям и навыкам, сформулированным на первом шаге: позволяет ли наш кейс их сформировать?

Как можно оценить их формирование?

В какой форме принимаем результаты?

Нужны ли задания повышенной сложности?

Продумываем критерии оценивания.

Проверка: все ли классические этапы кейса соблюдены?

Описанная методика подготовки кейса использовалась при составлении исследовательского кейса «Разработка алгоритмов для программирования в системах компьютерной математики».

Типы данных: текстовые, числовые, графические.

Описание.

Кейс представляет собой исследовательское задание по разработке и построению алгоритмов (в виде блок-схем и программ в системах компьютерной математики, реализованных с помощью облачных приложений и онлайн инструментов). Работа с ресурсами Интернет, где большая часть информации представляет интеграцию различных областей знаний, позволяет обучающимся, используя активные методы поиска информации, решить поставленную исследовательскую задачу.

Основные задачи исследования: сформировать у магистрантов в систематизированной форме понятия о роли современных цифровых технологий в решении математических задач и подготовить к применению специальных прикладных пакетов для решения математических и других задач.

Обучающие цели кейса:

– разработка с использованием цифровых технологий алгоритмов решения задач по выбранной теме;

– развитие аналитических навыков;

– овладение навыками расчетов в специализированных математических системах, в том числе в их облачных приложениях.

Задачи кейса:

– обобщение методов структурного и объектно-ориентированного программирования как наиболее распространенных и эффективных методов разработки программных продуктов на основе использования информационных технологий с привлечением социальных интернет-сервисов (составление ментальных карт);

– закрепление навыков алгоритмизации и программирования в процессе изучения входного языка программирования систем компьютерной математики в облачных сервисах (Wolfram|Alpha; http://maxima.cesga.es)

– углубление и обучение разработке алгоритмов на основе структурного и объектно-ориентированного подхода для применения к решению учебных и исследовательских задач;

– знакомство с основными структурами данных и типовыми методами обработки этих структур, реализуемых в системах компьютер-

ной математики и составление блок-схем решений с использованием ресурса diagrams.net с последующей записью результатов на Google Drive;

– расширение знаний и умений в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа информации;

– активизация учебной мотивации обучающихся, приобретение навыков поиска, анализа и систематизации данных и полученной информации;

– приобретение навыков структурирования информации и самостоятельного конструирования алгоритмов решения практических задач; развитие коммуникативных навыков и способностей обучающихся.

В ходе выполнения кейса студентам необходимо:

1) Уметь выбирать тип визуализации под конкретную профессиональную задачу.

2) Разработать презентацию для иллюстрации теоретического материала в Canva или Google презентации.

3) Выполнить анализ 3D онлайн-конструкторов, используя метод работы в группах (https://www.3dzavr.ru/, https://www.tinkercad.com/, https://3dprinter.ua/online-3d-redakto, https://www.desmos.com/calculator). Применить инструменты Google Docs, Google Sheets, Календарь, Диск, Meet. Результаты представить в виде таблицы (столбцы – № Название продукта Сайт разработчиков Возможности) с иллюстра-циями.

4) Составить сравнительную таблицу основных современных систем компьютерной математики. Включить пункты: дата выхода в свет, фирма-разработчик, основные возможности, наличие версий для различных платформ, цена (для коммерческих), язык реализации, сайт и т. д.

5) Найти и оформить в виде статьи сведения о математиках-информатиках в России. Включить биографические сведения; научные достижения; индивидуальный вклад в информатику в России; роль в развитии школьной информатики (Марков, Ершов, Рамеев, Брук, Берг, Лебедев, Глушков, Дородницын, Угринович, Семакин).

6) Подготовить методическую разработку занятия с указанием выбранной формы занятия и учетом его особенностей (классного часа, занятия факультатива, кружка, урока и т. д.) на тему «4 декабря – день информатики в России». Предложить собственную оригинальную формулировку темы: включить исторические сведения, использовать занимательность (кроссворды, ребусы, анаграммы и т. д.)

7) Сформулировать вопросы для контроля и разработать интерактивное учебное задание в виде теста с помощью технологии веб 2.0 (приложение LearningApps).

8) Составить конспект бинарного урока (алгебра + информатика, геометрия + информатика, физика + информатика и т. д.), предполагающего применение систем компьютерной алгебры (для расчетов, построения графиков, построения моделей, демонстраций, рисунков и т. д.)

9) Результаты выполненных заданий в виде текстовых документов опубликовать на диске Google или Яндекс.Диск.

Условия выполнения кейса:

Выполняется на занятиях.

Тематика подтем кейса для выполнения:

1. Разработка алгоритма составления линейных программ

2. Разработка алгоритма составления разветвляющихся программ.

3. Разработка алгоритма составления циклических программ.

Организация работы с кейсом.

1. Ознакомительный этап – вовлечение обучающихся в анализ ситуации, выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления. Поиск, анализ и обработка данных, методической литературы с привлечением социальных интернет-сервисов. Определение цели, задач, вида, основных этапов работы над проектом.

2. Аналитический этап – индивидуальное изучение проблемы обучающимися и подготовка вариантов решения. Формирование паспорта проекта. Осознанность в выборе организационных решений: индивидуальность, выявление преград и пути их преодоления.

3. Итоговый этап – сбор общих и индивидуальных впечатлений. Предварительное подведение итогов. Оформление портфолио. Презентация и обоснование варианта решений кейса в представленном проекте.

Обсуждение и заключения

Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, цифровыми навыками и компетенциями.

В ходе выполнения задания студенты:

1. Выбирают цифровой инструмент, который дает возможность провести вычисления.

2. Обсуждают основные отличия онлайн-инструментов для проведения программирования и математических вычислений.

3. Визуализируют решение практических заданий (для визуализации можно применить Scilab.org, Wolphramalpha, MS PowerPoint, онлайн-сервисы Coggle и Mindmup).

4. Проводят количественный анализ результатов.

В качестве цифровых инструментов обучения согласно технологии Веб 2.0 следует рекомендовать облачные сервисы (Google Drive, Dropbox, Яндекс диск), сервисы для командной работы (Trello, Miro, MS Teams, Google Docs, Google Sheets), обучающие платформы для тестирования (Schoology, Kahoot, Google Forms), LMS-системы университета (в МГПУ это система дистанционного обучения, развернутая на платформе Moodle).

Список использованных источников

1. *Казинец В. А., Тринадцатко О. А.* Компетентностная модель высшего образования // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 12–1. С. 160–165. URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38427 (дата обращения: 28.08.2020).

2. *Кормилицына Т. В.* Новая педагогика и электронное обучение: история и современность // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2018. Т. 7. № 3. С. 8–14.

3. *Иванченко Д. А.* К вопросу формирования и оценки цифровой грамотности личности // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 66–74.

4. *Кормилицына Т. В.* Медиатехнологии как средство развития познавательной активности учащихся (на примере работы школьных видеостудий Республики Мордовия) // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 39–44.

5. *Акапьев В. Л., Немыкина Н. В. Немыкин Н. И.* Роль компетентностного подхода в современном образовании // Фундаментальные исследования. 2013. № 11–7. С. 1402–1406.

6. *Осипова О. П., Данилова Т. Н.* Проектирование дополнительных профессиональных программ в сфере цифровой грамотности // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 187–201.

7. *Шимутина Е.* Кейс-технологии в учебном процессе // Народное образование. 2009. № 2. С. 172–180.

8. *Шаталова Е. А.* Использование метода case-studies в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза // Концепт. 2015. № 19. URL: http://ekoncept.ru/2015/75274.htm (дата обращения: 28.08.2020).

9. *Геец Н. Ф.* Кейс-стади как технологический метод обучения // Концепт. 2017. № S3. URL: http://e-koncept.ru/2017/470037.htm (дата обращения: 28.08.2020).

Поступила 02.09.2020;
принята к публикации 11.09.2020.

Об авторе:

Кормилицына Татьяна Владимировна, доцент кафедры информатики и вычислительной техники ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат физико-математических наук, kortv58@mail.ru.

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Kazinets V.A., Trinadtsatko O.A. Competence model of higher education. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = Modern science-intensive technologies. 2020; 12–1: 160–165. Available at: http://top-technologies.ru/ru/article/view? id=38427 (accessed 28.08.2020). (In Russ.)

2. Kormilitsyna T.V. New pedagogy and e-learning: history and modernity. Nauchnye issledovaniya i razrabotki. *Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii* = Research and development. Social and humanitarian research and technology. 2018; 3 (24): 8–14. (In Russ.)

3. Ivanchenko D.A. On the question of formation and estimation of the digital graphics of the personality. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = Problems of modern education. 2020; 3: 66–74. (In Russ.)

4. Kormilitsyna T.V. Media technologies as a means of developing the cognitive activity of students (on the example of the work of school video studios in the Republic of Mordovia). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 4 (32): 39–44. (In Russ.)

5. Akapiev V.L., Nemykina N.V. Nemykin N.I. The role of the competence-based approach in modern education. *Fundamental'nye issledovaniya* = Fundamental research. 2013; 11–7: 1402–1406. (In Russ.)

6. Osipova O.P., Danilova T.N. Designing additional professional programs in the field of digital literacy. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = Problems of modern education. 2019; 4: 187–201. (In Russ.)

7. Shimutina E. Case technologies in the educational process. *Narodnoe obrazovanie* = Public education. 2009; 2: 172–180. (In Russ.)

8. Shatalova E.A. The use of the case-studies method in the professional training of students of a pedagogical university. *Koncept* = Concept. 2015; 19. Available at: http://ekoncept.ru/2015/75274.htm. (accessed 28.08.2020). (In Russ.)

9. Geets N.F. Case studies as a technological teaching method. *Koncept* = Concept. 2017; S3. Available at: http://e-koncept.ru/2017/470037.htm/ (accessed 28.08.2020). (In Russ.)

Submitted 02.09.2020;
revised 11.09.2020.

About the author:

Tatyana V. Kormilitsyna, Associate Professor, Department of Informatics and Computer Engineering, Mordovia State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Physical and mathematical sciences), kortv58@mail.ru.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 9(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_48

Содержательные и методические аспекты преподавания истории Второй мировой войны в российских вузах (из опыта Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева)

И. К. Корякова*, Ю. Е. Паулова*

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

**koryakova@yandex.ru, **paulova79@yandex.ru*

Введение: сегодня мы являемся свидетелями активной фазы информационной борьбы за историю, что ставит перед преподавателями высшей школы серьезные вызовы. Принципиальной становится задача сформировать у студентов позитивный взгляд на исторический путь России, положительный образ Родины. В этой связи необычайно возрастает значимость преподавания в высших учебных заведениях истории Второй мировой войны. Победа Советского Союза в войне – это символ, смысл, который скрепляет российское общество сегодня, объединяет граждан Российской Федерации, вселяет гордость за нашу историю и веру в возможность преодоления любых трудностей. Чрезвычайно важно обратить серьезное внимание на содержание дисциплин, затрагивающих историю Второй мировой войны, методику и методологию их преподавания.

Материалы и методы: научные работы по истории Второй мировой войны, а также учебно-методическая литература по рассматриваемым вопросам как отечественных, так и зарубежных авторов послужили материалами исследования. Принцип историзма, сравнительно-исторический и описательный методы используются для решения поставленных авторами задач.

Результаты исследования: в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) накоплен богатый и интересный опыт преподавания истории Второй мировой войны в системе гуманитарного высшего образования. Темы, касающиеся истории Второй мировой войны, изучаются студентами в рамках базовых исторических дисциплин, таких как «Новейшая история стран Запада», «Новейшая история России», а также элективных курсов, таких как «Проблемы новой и новейшей истории в школьном курсе», «История и культура США», и что особенно важно, «Актуальные проблемы Великой Отечественной войны». В рамках дисциплин предлагаются следующие темы лекций и семинарских занятий: «Вторая мировая война: причины, характер, итоги», «Международные отношения в годы Второй мировой войны», «Создание и деятельность антигитлеровской коалиции», «Историография Второй мировой войны».

Обсуждение и заключения: на примере организации учебного процесса в Мордовском государственном педагогическом институте можно сделать вывод, что российские студенты получают адекватное и полное знание истории Второй мировой войны. Студентов учат систематизированной работе с информацией, прививают умения поиска верифицированной информации. Значимыми являются навыки работы студентов с репрезентативными источниками для составления оценок и суждений. Но главное – студента учат понимать, что история – не ретранслятор факта, она его интерпретирует и осмысливает.

Ключевые слова: история, Вторая мировая война, методы, методология, учебный процесс.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПУ) по теме «Содержательные и методические аспекты преподавания истории Второй мировой войны в высшей школе».

The informational and methodological aspects of teaching the History of the World War II at Russian universities (experience of the Mordovian State Pedagogical University)

I. K. Koryakova*, *, Y. E. Paulova**
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**koryakova@yandex.ru, ***paulova79@yandex.ru*

Introduction: today we are witnessing an active phase of information struggle for history, which poses serious challenges for teachers of high school. The task of forming a positive view of the historical path of Russia, a positive image of the Motherland among students becomes fundamental. In this regard, the importance of teaching the history of World War II in higher education institutions is increasing. The victory of the Soviet Union in the war is a symbol, a value that makes Russian society stronger today, unites citizens of the Russian Federation, gives pride in our history and faith in the possibility of overcoming any difficulties. It is extremely important to pay serious attention to the content of the disciplines telling the history of the Second World War, the methodology and methods of teaching this subject.
Materials and Methods: domestic and foreign authors' scientific works on the World War II history, as well as educational and methodological literature on the issues under consideration served as materials of the study. The principle of historism, comparative-historical and descriptive methods are used to solve the problems set by the authors.
Results: the Mordovian State Pedagogical Institute has accumulated rich and interesting experience in teaching the Second World War history in the system of humanitarian higher education. Topics related to the history of World War II are studied by students within the framework of basic historical disciplines, such as «Contemporary History of the Countries of the West», «Contemporary History of Russia», as well as elective courses such as «Problems of Modern and Contemporary History in School Course», «History and Culture of the USA» and «Significant problems of the Great Patriotic War». The following topics of lectures and seminar classes are offered within the disciplines: «World War II: causes, character, results», «International relations in the years of World War II», «Creation and activities of the antifascist coalition», «Historiography of World War II».
Discussion and Conclusions: having studied the educational process at the Mordovian State Pedagogical University, it can be concluded that Russian students receive adequate and complete knowledge of the World War II history. Students are taught systematic work with information, instilled skills of searching for verified information. The skills of students to work with representative sources to make assessments and judgements are significant. The student is taught to understand that history is not a repeater of fact. It interprets and comprehends facts.

Key words: history, World War II, methods, methodology, learning process.

Acknowledgements: the Study was carried out within the framework of a grant for research on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Informational and methodological aspects of teaching the History of the World War II in higher school».

Введение

Сегодня одной из актуальнейших является задача повышения значения гуманитарного знания в российской системе образования в целом и задача усиления акцента на исторические дисциплины в учебных программах высшей школы в частности. Именно история, наряду с русским языком и литературой, не просто формирует интеллект человека, но и формирует гражданина, патриота своего государства, способного активно и аргументированно отстаивать позиции, на которых зиждется российская цивилизация, и успешно продвигать ценности нашего общества в мире, тем самым внося решающий вклад в укрепление как социально-экономических, политических основ нашего государства, так и способствуя повышению его авторитета на мировой арене. Именно поэтому сегодня мы являемся свидетелями активной фазы информационной борьбы за историю, которая фактически является борьбой мифологем. В этой информационной борьбе ключевую роль приобретает история, что ставит перед преподавателями высшей школы серьезные вызовы, связанные в первую очередь с определением четкой методологии обучения студентов истории.

Задача педагога не просто дать студентам знания в объеме преподаваемого курса, но и развивать и углублять их интерес к самостоятельной творческой деятельности. Следует учитывать, что история – это инструмент патриотического воспитания. Важно, чтобы знание было

ценностно ориентированным. Принципиально сформировать у студентов не только целостный, но и позитивный взгляд на исторический путь России, положительный образ Родины. В этой связи необычайно возрастает значимость преподавания в высших учебных заведениях РФ истории Второй мировой войны, которая, несомненно, помогает сформировать у студентов образцы для подражания, осмыслить понятия «добра» и «зла».

Победа Советского Союза в войне – это символ, смысл, который скрепляет российское общество сегодня, объединяет граждан Российской Федерации, вселяет гордость за нашу историю и веру в возможность преодоления любых трудностей. По итогам войны Советский Союз стал величайшей страной мира, заставив считаться с собой ведущие мировые державы. Именно поэтому история Второй мировой войны сегодня подвергается целенаправленной фальсификации не только со стороны представителей западного исторического сообщества и отдельных отечественных историков, но и со стороны политического руководства крупнейших стран Запада. Чтобы переформатировать мир в рамках их глобального доминирования, США стали менять оценки Второй мировой войны, так как победа СССР в войне мешает Соединенным Штатам изменить мир по их лекалам. Следовательно, интерпретация и способы преподнесения студентам истории Второй мировой войны приобретают в нынешних условиях решающее значение.

Целью статьи является раскрытие особенностей методики и методологии преподавания истории Второй мировой войны в российских вузах на примере факультета истории и права Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева.

Обзор литературы

Об истории Второй мировой войны написано огромное количество и научных статей, и монографий, и учебников в мире. Однако поток публикаций не иссякает. Это и работы В. О. Печатнова [1], О. А. Ржешевского [2], В. П. Смирнова [3] и многих др. Объясняется это не только тем, что многие стороны истории Второй мировой войны не изучены, но и тем, что она очень тесно связана с современными проблемами и процессами исторического развития и, как следствие, руководством ряда влиятельных держав предпринимается попытка необоснованного пересмотра ее трактовок с целью установления новых принципов мирового устройства.

Вместе с тем, несмотря на принципиальную важность преподавания этой темы в российских вузах, практически отсутствуют современные исследования, в которых раскрывались бы содержательные и методологические подходы к ее изучению в высшей школе. Данная статья восполняет пробел в разработке этой темы. Авторы статьи опираются на серьезный корпус научных исследований истории Второй мировой войны [1–6].

Материалы и методы

Научные работы по истории Второй мировой войны, а также учебно-методическая литература по исследуемым вопросам как отечественных, так и зарубежных авторов послужила материалами исследования. Авторы опирались на свой педагогический и научный опыт, в том числе опыт преподавания в Мордовском государственном педагогическом институте. Принцип историзма лежит в основе исследования. Сравнительно-исторический и описательный методы используются для решения поставленных авторами задач.

Результаты исследования

В МГПУ накоплен богатый и интересный опыт преподавания истории Второй мировой войны в системе гуманитарного высшего образования. На факультете истории и права и филологическом факультете (профиль «Русский язык. История») темы, касающиеся истории Второй мировой войны, изучаются студентами в рамках базовых исторических дисциплин, таких как «Новейшая история стран Запада», «Новая и новейшая история стран Запада», «Новейшая история России». Кроме того, для студентов 1-го курса всех факультетов обязательной является дисциплина «История (История России. Всеобщая история)», в программе которой представлена тема Великой Отечественной войны, изучаемая в контексте мировой истории.

Однако перед педагогами встает ряд серьезных трудностей в процессе преподавания истории Второй мировой войны. Одна из них – дефицит учебных часов по новым учебным планам. Студент должен не только ознакомиться с материалом учебника, с хронологией событий, но и получить представление о различных историографических концепциях изучаемой темы, а для этого прочитать отрывки из известных публикаций отечественных и зарубежных исследователей.

Другую трудность, с которой сталкиваются преподаватели вузов, хорошо описал профессор М. Т. Студеникин, возглавляющий кафедру методики преподавания истории МПГУ. Он справедливо отмечает: «Многие выпускники школ не блистают знаниями по истории, не умеют правильно говорить и грамотно писать. И это не мудрено, ведь теперь стал не нужным устный экзамен по истории. Поступив на дневное отде-

ление, они вынуждены работать, некоторые из них, доучившись до 3 курса, даже преподают в школах»[1] [7].

Следует учитывать и результаты резкого уменьшения воспитательного воздействия школы на учащихся, с одной стороны, и влияние на молодое поколение обилия псевдонаучной и околонаучной информации, распространяемой в том числе через сеть Интернет, с другой стороны. Проблемой выступают и некоторые школьные учебники, иногда ценностно дезориентирующие будущего студента в оценочных суждениях. Наиболее очевидным примером может служить трактовка Великой Отечественной войны в рекомендованном Министерством образования и науки РФ учебнике «История России» для 10 класса, изданном в 2016 г. В нем тема коллаборационизма и предательства на оккупированных фашистской Германией территориях Советского Союза изложена на страницах 30–31 в § 7 под названием «Сотрудничество с врагом». Сама формулировка «сотрудничество с врагом» не только режет слух, но и ставит в тупик как преподавателя, так и студентов, готовящихся к педагогической практике в школе и не понимающих, как излагать этот вопрос. Более того, в данном параграфе как бы оправдывается подобное «сотрудничество», когда говорится: «Мотивы сотрудничества были разными. В большинстве своем речь шла не о политическом выборе этих людей, а о выживании», а «социальная база сотрудничавших была максимальной»[2] [8]. Сразу же возникает вопрос о мотивации Зои Космодемьянской, Гастелло, Карбышева и многих других известных и неизвестных героев, не пожелавших «сотрудничать» с врагом ради «выживания» и принесших свои жизни на алтарь Великой Победы. В определенной степени данные оценки из российского учебника коррелируют с оценками из учебников американских университетов, где вопреки здравому смыслу, логике и фактам утверждается, что советский народ в первый год войны с хлебом и солью встречал фашистских оккупантов [9].

Преподаватель вынужден учитывать подобного рода проблемы при разработке предлагаемых им курсов и четко выбирать темы по истории Второй мировой войны, которые помогли бы реализовать выдвинутые им цели.

В рамках дисциплин, затрагивающих вопросы новейшей истории стран Запада, предлагаются следующие темы лекций и семинарских занятий: «Вторая мировая война: причины, характер, итоги», «Международные отношения в годы Второй мировой войны», «Создание и деятельность антигитлеровской коалиции», «Движение Сопротивления в странах Европы», «Историография Второй мировой войны». Для привития студентам навыков устанавливать связи между историческими фактами и историческими процессами, увидеть их развивающимися во времени и пространстве, принципиально важным является изучение таких тем, как «Международные отношения в 1930-е гг.», «Мир накануне Второй мировой войны», «Итоги Второй мировой войны», «Холодная война: причины и истоки». Однако очевидно, что рассмотреть все перечисленные сюжеты в рамках предлагаемых курсов не представляется возможным в силу ограниченного количества учебного времени. К тому же ряд из данных тем фактически остается за скобками или освещается очень скупо в учебной литературе. Но учитывая, что эти вопросы чрезвычайно значимы для понимания истории Второй мировой войны, они поднимаются в реальной практике преподавания указанных дисциплин, во-первых. Изучению данных вопросов помогает преподавание элективных курсов, во-вторых. Для студентов, обучающихся по программам «История. Право» и «Право. История», предлагаются такие элективные курсы, как «Проблемы новой и новейшей истории в школьном курсе», «История и культура США», и что особенно важно, «Актуальные проблемы Великой Отечественной войны», в рамках изучения которых возможно более пристальное внимание к интерпретации вопросов, затрагиваемых в вышеперечисленных темах.

Несомненно, темы «Международные отношения в годы Второй мировой войны» и «Создание и деятельность антигитлеровской коалиции» являются ключевыми для понимания студентами реального вклада стран антифашистского блока в победу над мировым фашизмом. Эти темы, вызывая огромный интерес у студентов, очень значимы для уяснения ими той роли, которую сыграли и Соединенные Штаты Америки и Великобритания в борьбе против гитлеровской Германии и ее сателлитов. Раскрытию этого принципиального вопроса Второй мировой войны способствует изучение проблем открытия второго фронта и сотрудничества держав антигитлеровского блока по программе ленд-лиза. Рассмотрение данных вопросов, безусловно, является определяющим, так как дает студентам представление о принципах, которыми руководствовались страны так называемой Большой Тройки в ходе войны против гитлеризма. Если тема «Международные отношения в годы Второй мировой войны» представлена в виде лекции, то тема «Создание и деятельность антигит-

---

[1] *Студеникин М. Т.* Проблемы методики преподавания истории и современные задачи // Преподавание истории в школе. 2014. № 1. С. 8.

[2] История России. 10 класс : учебник для общеобразоват. организаций : в 3 ч. М. : Просвещение, 2016. Ч. 2. С. 31.

леровской коалиции» изучается на семинаре. В процессе ее обсуждения на семинарском занятии студентам рекомендуется подготовить ответы на такие задания, как проведение операции «Торч», суть плана «Рэнкин», цели, разногласия сторон на Тегеранской, Ялтинской, Потсдамской конференциях. Огромным подспорьем в понимании студентами данных вопросов является изучение темы «Участие США во Второй мировой войне» в рамках курса «История и культура США», где студентам предлагается ознакомиться и дать оценку важного исторического источника – мемуаров Д. Эйзенхауэра «Крестовый поход в Европу» [10]. Четко изложенная в книге позиция Д. Эйзенхауэра о возможности открытия Соединенными Штатами второго фронта в Европе в 1943 г. убеждает студентов в целенаправленной политике следования США и Великобританией тактике периферийной войны, суть которой заключалась в перекладывании основного бремени, тяжести борьбы с фашизмом на плечи Советского Союза. Возможность в рамках данного курса привлечения студентами такого солидного научного издания, как «История США» [11], позволяет им расширить свои представления о позиции США в борьбе с фашизмом в годы войны. В разделе книги, касающемся данной темы, четко показано, что военное руководство США, включая Д. Эйзенхауэра и президента страны Ф. Рузвельта, было уверено в возможности открытия второго фронта и планировало осуществление операции уже весной 1943 г. Огромное впечатление на студентов производит изучение переговоров на Вашингтонской встрече Ф. Рузвельта и У. Черчилля в конце декабря 1941 г. – начале января 1942 г., во время которой в ответ на усилия английского премьер-министра убедить главу американского государства в том, что ключ к победе именно разгром Германии, Ф. Рузвельт сказал: «Не тратьте слов, нам все это известно не хуже, чем вам. Дело в том, что мы можем разбить Японию и все же проиграть войну, однако невероятно, чтобы, разгромив Германию, мы не смогли затем добить Японию»[3]. Данные слова являются яркой иллюстрацией к выяснению вопроса о реальном вкладе союзников в победу над мировым фашизмом. Учитывая, что СССР до открытия второго фронта 6 июня 1944 г. нес главную тяжесть борьбы с гитлеровской Германией и ее сателлитами, становится более очевидными решающий вклад нашего народа в разгром врага и достижение Великой Победы.

Для более четкого выяснения данного вопроса студентам рекомендуется ознакомиться с блестящим изданием документов, подготовленным американистом В. О. Печатновым [1], которые показывают личное взаимодействие И. В. Сталина, У. Черчилля, Ф. Рузвельта при решении наиболее сложных вопросов войны. В целом обращение к верифицированной информации позволяет приучить студентов к поиску и последующему анализу исторически выверенных, подлинных источников, которые реально отражают историческую картину. В этой связи хотелось бы привести в пример еще одни слова, сказанные Ф. Рузвельтом, которые производят большое впечатление на студентов, с точки зрения оценки ими вклада союзников по антигитлеровской коалиции во всемирную победу над фашизмом. В беседе с министром финансов Г. Моргентау в июне 1942 г. президент США Ф. Рузвельт сказал: «В целом ответ на вопрос – выиграем мы войну или проиграем – зависит от русских. Если русские смогут продержаться это лето и будут сковывать в боях три с половиной миллиона немцев, то мы определенно сможем одержать победу»[4].

Говоря о работе с привлечением исторических источников для осмысления студентами темы Второй мировой войны, ее итогов, следует подчеркнуть, что они помогают молодому поколению не только понять, с каких принципиально разных позиций США и СССР, две великие мировые державы, после окончания Второй мировой войны начали жесткую конкуренцию, в том числе по вопросам социально-экономического развития, но и способствуют укреплению гордости за свою Родину, свой народ, сумевший преодолеть неимоверные трудности по восстановлению пострадавшей во время войны экономики за столь короткий период времени. Это, например, ярко иллюстрируют слова совершившего в августе 1945 г. официальный визит в СССР Д. Эйзенхауэра: «Когда мы в 1945 г. летели в Россию, я не видел ни одного целого дома между западной границей страны и районами вокруг Москвы»[5]. И это в отличие от США, территория которых не только не подвергалась оккупации и разорению, но которым благодаря войне удалось восстановить экономику, пострадавшую в результате «Великой депрессии» 1929–1933 гг. Изучение данных вопросов способствует не просто умению занять аргументированную позицию, но и научиться интерпретировать факты, находить связь между ними и историческими процессами, понимать суть явлений.

Задача преподавателя – научить студента находить верифицированную информацию решается и в процессе преподавания дисциплины «Проблемы новой и новейшей истории в школь-

[3] История США : в 4 т. / под ред. Г. Н. Севостьянова. М. : Наука, 1985. Т. 3. С. 346.

[4] История США : в 4 т. / под ред. Г. Н. Севостьянова. М. : Наука, 1985. Т. 3. С. 358.

[5] *Эйзенхауэр Д.* Крестовый поход в Европу. М. : Воениздат, 1980. С. 521.

ном курсе». На семинарских занятиях, посвященных истории Второй мировой войны, студентам рекомендуется подобрать для обучающихся в школе документы, которые бы ярко иллюстрировали события Второй мировой войны. Студенты активно работают и с «Военными мемуарами» Ш. де Голля [12], и с написанной У. Черчиллем «Историей Второй мировой войны» [13], и с речами Ф. Рузвельта, собранными в книге «Беседы у камина» [14]. Эта работа важна и с точки зрения погружения студента в исторический контекст, касающийся событий Второй мировой войны. При этом следует объяснять им бездоказательность ряда ключевых идей, изложенных в работах данных политических деятелей: например, оценка У. Черчиллем битвы за Атлантику в качестве «доминирующего фактора» Второй мировой войны или заявления Черчилля и Эйзенхауэра о неготовности Англии и США открыть второй фронт в 1943 г., что противоречит их же позиции по этому вопросу, высказанной в 1942 г.

На занятиях по истории Второй мировой войны представляется важным организовать дискуссию, во время которой студенты имели бы возможность обмениваться мнениями, что позволяет расширить опыт оценочных суждений об изучаемых исторических явлениях, о результатах деятельности и ее мотивах, а также содействует формированию ценностных ориентаций личности. Очевидна принципиальная важность рекомендации студентам читать переводную иностранную литературу по истории Второй мировой войны, например, книгу американского исследователя С. Амброза «Эйзенхауэр» [15] и многие другие. Студенты тем самым получают возможность ознакомиться с основными методологическими подходами и концепциями зарубежных историков.

Среди целей исторического образования хотелось бы выделить не только усвоение знаний и приобретение навыков студентами, но и пробуждение в них чувства сопереживания, сопричастности событиям, которые случились в истории нашей страны. Безусловно, это касается истории Второй мировой войны и как главной ее составной части Великой Отечественной войны. Факты, событийный ряд могут стереться из памяти, но чувства, связанные с переживаниями, вызванными историческими явлениями, отношение к ним, останутся. Для реализации этой задачи студентам предлагается написать ряд творческих работ по истории Второй мировой войны, основанных в том числе на анализе интервью, взятом ими у своих дедушек и бабушек, которые были детьми в военные годы, или у друзей, знакомых, являвшихся свидетелями данных событий, что позволяет пробудить в студентах чувство сопереживания. Именно в этом случае у них просыпается чувство сопричастности, которое в дополнение к знанию о Второй мировой войне помогает им более четко, емко, и более объективно подойти к оценке исторических событий этого времени.

Обсуждение и заключение

Таким образом, сегодня в ситуации обострения информационной борьбы за историю, принципиальную значимость приобретает преподавание и изучение истории Второй мировой войны в высшей школе РФ, что определяется не только необходимостью противостоять осуществляемой как историческим сообществом, так и политическим руководством стран Запада ее фальсификации, имеющей целью обосновать переформатирование мирового устройства, но и важностью воспитания молодых граждан нашей страны на основе патриотических ценностей.

Данная задача успешно решается в МГПУ. В процессе преподавания истории Второй мировой войны студентов учат систематизированной работе и поиску верифицированной информации. Значимыми являются навыки работы студентов с репрезентативными источниками для составления своих оценок и суждений. Ключевая задача – помочь студентам увидеть историческое событие, развивающимся во времени и пространстве, а в результате – установить причинно-следственные связи. Важно, чтобы, оценивая историю Второй мировой войны, он имел пространственное мышление, воспринимая события в целостности, преодолевая дискретность восприятия исторического контекста. Но главное – научить студента понимать, что история изучает источник, она не ретранслирует факт, она интерпретирует и осмысливает его.

Список использованных источников

1. *Печатнов В. О.* Сталин, Рузвельт, Трумэн: СССР и США в 1940-е гг. : документы, очерки. М. : Терра-Кн.клуб, 2006. 749 с.

2. *Ржешевский О. А.* Сталин и Черчилль. Встречи. Беседы. Дискуссии. Документы, комментарии. 1941–1945. М. : Наука, 2004. 564 с.

3. *Смирнов В. П.* Краткая история Второй мировой войны. М. : Весь мир, 2005. 348 с.

4. Война 1939–1945. Два подхода : сб. статей / под общ. ред. Ю. Н. Афанасьева. М. : Росс. гос. гуманит. ун-т, 1995. 145 с.

5. Вторая мировая война. Краткая история / ред.: П. А. Жилин, Е. М. Жуков. М. : Наука, 1984. 583 с.

6. *Наринский М. М., Филитов А. М.* Советская внешняя политика в период Второй мировой войны: курс лекций по истории международных отношений (1939–1945) М. : МГИМО, 1999. 156 с.

7. *Студеникин М. Т.* Проблемы методики преподавания истории и современные задачи // Преподавание истории в школе. 2014. № 1. С. 7–9.

8. История России. 10 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 3 ч. М. : Просвещение, 2016. Ч. 2. 176 с.

9. *Ttreadgold D. W., Ellison H. J.* Twentieth Century Russia. Oxford : Westview Press, 2000. 528 p.

10. *Эйзенхауэр Д.* Крестовый поход в Европу. М. : Воениздат, 1980. 526 с.

11. История США : в 4 т. / под ред. Г. Н. Севостьянова. М. : Наука, 1985. Т. 3. 672 с.

12. *Голль Ш. Де.* Военные мемуары : в 3 т. М. : Прогресс, 1966. Т. 3. 169 с.

13. *Черчилль У.* Вторая мировая война : в 6 т. М. : Терра : Кн. лавка, 1998. Т. 3. 363 с.

14. *Рузвельт Ф.* Беседы у камина. М. : Альманах, 1995. 266 с.

15. *Амброз С.* Эйзенхауэр. Солдат и президент. М. : Книга, 1993. 560 с.

Поступила 02.12.2020;
принята к публикации 16.12.2020.

Об авторах:

Корякова Ирина Константиновна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, koryakova@yandex.ru

Паулова Юлия Евгеньевна, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат юридических наук, paulova79@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Корякова Ирина Константиновна – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Паулова Юлия Евгеньевна – сбор литературных данных, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Pechatnov V.O. Stalin, Roosevelt, Truman: USSR and USA in the 1940s: documents. sketches. Moscow, The Terra-Book club, 2006. 749 p. (In Russ.)

2. Rzheshevsky O.A. Stalin and Churchill. Meetings. Conversations. Discussions. Documents, comments. 1941–1945. Moscow, Science, 2004. 564 p. (In Russ.)

3. Smirnov V.P. Brief History of World War II. Moscow, The Whole World, 2005. 348 p. (In Russ.)

4. The 1939–1945 War. Two approaches. Articles / ed. by Yu.N. Afanasiev. Moscow, Rus. State Humanit. Un-t, 1995. 145 p. (In Russ.)

5. World War II. Short history. Ed. by P.A. Gilin, E.M. Zhukov. Moscow, Science, 1984. 583 p. (In Russ.)

6. Narinsky M.M., Filitov A.M. Soviet Foreign Policy during World War II: Course of Lectures on the History of International Relations (1939–1945). Moscow, MGIMO, 1999. 156 p. (In Russ.)

7. Studenikin M.T. Problems of methods of teaching history and modern problems. *Prepodavanie istorii v shkole* = Teaching history in school. 2014; 1: 7–9. (In Russ.)

8. History of Russia. Form 10: education for general education organizations. In 3 parts. Moscow, Enlightenment, 2016. Part 2. 176 p. (In Russ.)

9. Ttreadgold D.W., Ellison H.J. Twentieth Century Russia. Oxford, Westview Press, 2000. 528 p.

10. Eisenhower D. Crusade to Europe. Moscow, Voyenizdat, 1980. 526 p. (In Russ.)

11. History of the USA: in 4 vol. Ed. by G.N. Sevostianov. Moscow, Science, 1985. Vol. 3. 672 p. (In Russ.)

12. Gaulle Sh. The War memoirs: in 3 vol. Moscow, Progress, 1966. Vol. 3. 169 p. (In Russ.)

13. Churchill W. World War II: in 6 vol. Moscow, Terra-Book Shop, 1998. Vol. 3. 363 p. (In Russ.)

14. Roosevelt F.D. Conversations at a Fireplace. Moscow, Almanac, 1995. 266 p. (In Russ.)

15. Ambroz S. Eisenhower. Soldier and president. Moscow, Book, 1993. 560 p. (In Russ.)

Submitted 02.12.2020;
revised 16.12.2020.

About the authors:

Irina K. Koryakova, Associate Professor, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), koryakova@yandex.ru

Julia E. Paulova, Associate Professor, Department of Law Disciplines, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Law), paulova79@yandex.ru

Contribution of the authors:

Irina K. Koryakova – research guidance, definition of the concept and methodology of the article, critical analysis and revision of the text.

Julia E. Paulova – collection of literary data, preparation of the text of the article, computer work with the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.012(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_55

Преимущества и недостатки электронного обучения во время пандемии

Е. А. Кукушкина[1*], Л. В. Самосудова[2**], Н. В. Еремкина[2]***
[1]Казанский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Казань, Россия
[2]Саранский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации, г. Саранск, Россия
[*]helena_ kuk@mail.ru, [**]lilya.a13@mail.ru, [***]n.v.eremkina@ruc.su

Введение: в статье рассматривается сущность понятия дистанционного обучения, которое позволяет на расстоянии, с применением различных технических средств, студентам и преподавателям общаться удаленно и интерактивно. Рассматриваются платформы, применяемые для дистанционной системы образования. Целью исследования является анализ преимуществ и недостатков электронного обучения.
Материалы и методы: в ходе работы были применены анализ и обобщение научной литературы по теме исследования, обработка и интерпретация полученной информации, метод системного анализа. Для исследования были использованы электронная платформа Moodle и платформа для дистанционного обучения, разработанная Google.
Результаты исследования: в результате проведенного анализа выявлено, что этот вид обучения имеет как преимущества, так и недостатки. Главным преимуществом следует назвать то, что учебный процесс не был приостановлен. Данный вид обучения считается экономичным, и студенты не привязаны к месту учебы, хотя обучение требует большей самодисциплины.
Обсуждение и заключения: на сегодняшний день под воздействием сложившейся ситуации в мире особенно кардинально и стремительно меняется сфера образования. Традиционная форма обучения заменилась на цифровое решение, что позволило создавать и распространять новые методики преподавания и работы со студентами, совершенствовать образовательные подходы, сочетать возможности онлайн- и офлайн-обучения, оставляя больше времени для практики и проектной деятельности. Исследование дистанционной системы образования позволило сделать вывод о том, что ее внедрение в учебный процесс не снизило его результативности. Практическая значимость исследования заключается в эффективном использовании современных электронных платформ в вузах.

Ключевые слова: дистанционное обучение, традиционное образование, информационно-образовательная среда, пандемия, платформа, онлайн-сервис, видеоконференция, компьютер, Интернет, самодисциплина, обратная связь.

Advantages and disadvantages of e-learning during a pandemic

E. A. Kukushkina[a*], L. V. Samosudova[b**], N. V. Eremkina[b]***
[a]Kazan Institute (branch) of the all-Russian State University of justice (RPA of the Ministry of justice of Russia), Kazan, Russia
[b]Saransk cooperative Institute (branch) of the Russian University of cooperation Saransk, Russia
[*]helena_ kuk@mail.ru, [**]lilya.a13@mail.ru, [***]n.v.eremkina@ruc.su

Introduction: the article deals with the pros and cons of distance learning during the pandemic. The platforms used for the distance education system are also considered. The purpose of the study is to analyze the advantages and disadvantages of e-learning.
Materials and Methods: in the course of the work, theoretical analysis and generalization of scientific literature on the topic of the study, processing and interpretation of the information received, and the method of system analysis were used. For the study, the electronic platform Moodle and the platform for distance learning developed by Google were used.
Results: as a result of the analysis, it was revealed that this type of training has both advantages and disadvantages. The main advantage is that the educational process was not suspended. This type of training is considered economical, and students are not tied to the place of study, although training requires more self-discipline.
Discussion and Conclusions: today, under the influence of the current situation in the world, the sphere of education has changed especially dramatically and rapidly. The traditional form of training has been replaced by a digital solution. It is important to note that this implementation allowed us to create and disseminate new methods of teaching and working with students, to improve educational approaches, to combine the possibilities of online and offline learning, leaving more time for practice and project activities. The study of the distance

education system allowed us to conclude that its introduction into the educational process did not reduce its effectiveness. The practical significance of the research lies in the effective use of modern electronic platforms in universities.

Key words: distance learning, traditional education, information and educational environment, pandemic, platform, online service, video conference, computer, Internet, self-discipline, feedback.

Введение

Организация процесса образования претерпела радикальные изменения за последние полгода в связи с пандемией коронавируса. Covid-19 впервые появился в Китае в декабре 2019 г., а затем распространился на весь остальной мир. Единственный способ приостановить рост пандемии – это социальное дистанцирование, пребывание дома и изоляция. Этот подход называется «блокировкой города».

Пандемия Covid-19 навсегда изменила образование. Традиционное образование претерпело кардинальные изменения. Оно стало вестись дистанционно и на цифровых платформах. Новый способ преподавания позволяет более эффективно общаться с обучающимися через группы чатов, видеосвязи, голосования, а также обмена документами. Под дистанционным обучением нами понимается специфически организованный учебный процесс, осуществление которого происходит удаленно, с использованием технологий и средств передачи информации.

Обзор литературы

Критический обзор литературы по проблеме дистанционного обучения показывает, что мнения исследователей при обсуждении этой проблематики расходятся. В их исследованиях дискуссионным в основном является вопрос, можно ли считать дистанционное обучение альтернативой существующей системы заочного образования и традиционной формы обучения в целом [1], каким образом осуществить в современных условиях переход от сложившихся образовательных традиций к новым формам и методам, заложенным в дистанционном обучении [2; 3]. Реалии дистанционного обучения, его преимущества и недостатки нашли отражение и в наших работах [4; 5].

Материалы и методы

В ходе работы нами были применены анализ и обобщение научной литературы по теме исследования, обработка и интерпретация полученной информации, метод системного анализа. Для исследования были использованы электронная платформа Moodle и платформа для дистанционного обучения, разработанная Google.

Результаты исследования

Еще до COVID-19 уже наблюдался высокий рост цифровых образовательных технологий. Независимо от того, идет ли речь о языковых приложениях, виртуальном обучении, инструментах видеоконференцсвязи или программном обеспечении для онлайн-обучения, после COVID-19 наблюдается значительный всплеск использования онлайн сервисов. Это позволяет людям из всех слоев общества учиться в комфорте своего дома, поскольку социальное дистанцирование идеально подходит во время пандемии.

В результате сложившейся ситуации вузы стали активно применять дистанционные образовательные технологии. В большинстве из них в качестве информационно-образовательной среды для основного или дополнительного образования используется платформа Moodle.

Moodle – одна из популярнейших платформ для дистанционного образования. Первый сайт на ее базе был создан в 2001 г., а сейчас число сайтов на Moodle превысило 1 миллион по всему миру. Система поддерживает более 120 языков, в том числе русский. Данная платформа хорошо подходит для задач образовательных учреждений. С ее помощью вуз может вести систему отчетности и следить за успеваемостью студентов, и для этого нужен минимальный функционал, то есть настройка не займет много времени и ресурсов. В частности, во Всероссийском государственном университете Юстиции успешно применяется данная платформа. Рассмотрим преимущества и недостатки Moodle.

Как система взаимодействия между преподавателями и студентами Moodle может решить следующие задачи: 1) создание и управление дистанционным курсом; 2) дифференцированный доступ для участников образовательного портала; 3) отслеживание выполнения учебных элементов – как преподавателем, так и студентами; 4) размещение учебных материалов различного формата: графики, тексты, аудио, видео; 5) получение уведомлений о событиях курса (сообщениях, пройденных тестах и т. д.); 6) загрузка контента.

Самое главное преимущество, на которое сразу обращают внимание потенциальные пользователи, – бесплатное использование Moodle. Система позволяет загружать простые схемы вроде файлов и папок или более сложные: разделы Wiki, глоссарии (могут заполнять студенты), задания, различные формы тестирования.

При всей своей многофункциональности у Moodle есть и ряд недостатков:

• чтобы организовать обучение и создать полноценные курсы, систему необходимо установить. Если вы не обладаете нужными знаниями и опытом, придется нанимать IT-специалиста. В итоге настройка сервиса становится дорогостоящей задачей;

• Moodle требовательна к серверу. Бесплатные услуги предоставления ресурсов для размещения сайтов позволяют устанавливать только старые версии системы;

• Moodle – большая система с обилием функций, часть из которых попросту не используется;

• если вы не обладаете минимальным опытом управления системой дистанционного образования, то Moodle потребует долгого и серьезного изучения. Разобраться быстро в обилии разделов, вложений и форм не получится.

По набору функций и бесплатной схеме распространения система управления обучением Moodle оптимально подходит для вузов. С ее помощью преподаватели могут вести отчеты и следить за успеваемостью студентов, планировать тесты на несколько месяцев вперед, организовывать групповую работу. Но система не подходит для быстрого внедрения. Чтобы освоить ее неподготовленным пользователям, потребуется время.

Наряду с платформой Moodle, широкое использование получила платформа для дистанционного обучения, разработанная Google, призванная помочь преподавателям и студентам в организации эффективного дистанционного обучения в период пандемии коронавируса и вынужденной самоизоляции. В ее основе – облачные сервисы и приложения Google, адаптированные для использования в академической среде с учетом рекомендаций института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании.

Платформа Google позволяет каждому преподавателю создать микросайт своей предметной области и загружать на него расписание занятий, учебные материалы, список рекомендованной литературы. Для общения с обучающимися предусмотрены средства видеоконференцсвязи и обмена сообщениями с помощью Hangouts Chat. Интеграция с «Google Документами» позволяет проверять задания в режиме реального времени и создавать онлайн-тесты.

Google Формы – онлайн-сервис для создания форм обратной связи, онлайн-тестирований и опросов. Инструмент популярный, и весь спектр его возможностей достаточно широк. С помощью Google Class возможно выкладывать учебный материал, задания и контролировать их выполнение, систематизировать работу обучающихся, не выходя из дома. Google Meet позволяет проводить лекции, семинары, практические занятия в режиме онлайн. Есть возможность записать видеовстречу и разместить данную запись в Classroom, что позволяет студентам просмотреть ее с целью повторения предложенного материала. Данная образовательная технология, например, широко применяется в Саранском кооперативном институте для проведения занятий «на удаленке». На наш взгляд, платформа зарекомендовала себя только с положительной стороны, и позволяет прибегать к ней даже при обучении в режиме реального времени, офлайн.

В течение длительного времени электронное обучение воспринималось как дополнительное по сравнению с традиционными занятиями в аудитории, поскольку они долгое время были предпочтительным выбором. В результате пандемии пользователи начали привыкать к ее масштабируемости и общему успеху. Рост числа пользователей, использующих ресурсы электронного обучения, является доказательством того, что во всем мире возросла оценка, применение такого рода обучения среди отдельных лиц и групп.

Отметим, что некоторые педагоги считают, что незапланированный и быстрый переход к онлайн-обучению приведет к недостаточно высокому усвоению знаний, тогда как другие указывают, что появится новая гибридная модель образования со значительными преимуществами. Многие преподаватели уверены, что даже после коронавируса традиционное автономное обучение и электронное обучение могут идти сообща.

Сегодня система Интернет и всеобщая, как считается, компьютеризация значительно расширили возможности дистанционного обучения, а настигшая человечество пандемия коронавируса сделала данную форму жизненно необходимой.

Как любая форма образовательного процесса дистанционное обучение имеет свои положительные и отрицательные стороны.

К положительным сторонам дистанционного обучения относятся прежде всего следующие: 1) возможность обучаться в любое время – студент использует удобные для себя часы работы над учебным материалом, но обязан посещать занятия, которые в дистанте проводятся по расписанию; 2) возможность обучаться в своем темпе – студент возвращается при необходимости к изучению более сложных для понимания вопросов, но должен выполнять задания в срок, указанный преподавателем; 3) возможность обучаться в любом месте – несомненное достоинство для людей с ограниченными возможностя-

ми здоровья, для проживающих в труднодоступных местностях, для студентов-родителей [2], но не стоит забывать о необходимости наличия компьютера с доступом в Интернет; 4) мобильность – студент может консультироваться с преподавателями online и offline, но возникает ряд проблем по причине перегруженности платформ, на которых происходит обучение; 5) доступность учебных материалов – студент пользуется фондом электронных библиотек, но никто не запрещает ему использовать их и при очной форме обучения; 6) обучение в спокойной обстановке – домашняя обстановка снимает нервозность, успокаивает, но и не настраивает на работу, расслабляет.

Среди выделяемых отрицательных сторон дистанционного обучения назовем следующие: 1) необходима сильная мотивация – без контроля со стороны преподавателей поддерживать нужный темп обучения удается не всем, но дистанционное обучение стимулирует развитие самостоятельности; 2) дистанционное образование не подходит для развития коммуникабельности – у студента минимальный личный контакт с одногруппниками и преподавателями, но имеется возможность видеоконтактов, а также возможность развития письменной речи; 3) недостаток практических знаний – студент не имеет возможности осуществить реальную практическую деятельность, но может усилить теоретическую составляющую; 4) недостаточная компьютерная грамотность – у студента отсутствуют необходимые навыки для работы в системе Интернет, но имеется стимул для устранения имеющихся пробелов.

Начиная использовать дистанционную форму обучения, большинство студентов и преподавателей проходят несколько этапов, пытаясь адаптироваться к сложившейся ситуации.

Работая в дистанционном формате, мы невольно оцениваем происходящее и пытаемся прогнозировать будущее. Понимая возможность повторения сегодняшней или аналогичной ситуации, необходимо быть готовыми самим и подготовить своих студентов к такому повороту событий. Поэтому перед преподавателями вузов стоит ряд задач, которые можно сгруппировать по двум направлениям. Первое – модернизация своей преподавательской деятельности, осуществляемой в дистанционном формате (совершенствование себя как преподавателя). Второе – внесение необходимых изменений, продиктованных дистанционным обучением, в программы преподаваемых курсов.

Среди задач, решение которых способно улучшить работу преподавателя вуза в дистанционном формате (первое из выделенных выше направлений работы) и скорректировать образовательную деятельность, обозначим подготовку и размещение на выбранных для дистанционного обучения платформах:

– строго структурированных лекционных материалов, сопровождающихся рядом контролирующих вопросов разного уровня сложности;

– иллюстративного, аудио- и видеоматериалов, способных не только наглядно разъяснить предлагаемый текст, но и дополнить его;

– материалов практических и лабораторных занятий, не требующих постоянного контроля преподавателя и способных влиять на уровень сформированности заявленных компетенций;

– тестовых заданий, выполняющих диагностическую и обучающую функции;

– материалов педагогических практик, в полном объеме разъясняющих структуру, последовательность выполняемых работ, критерии оценки, образцы отчетов и т. п.

Но даже при строго выстроенном алгоритме прохождения каждой конкретной процедуры многое зависит от функционирования платформы, на которой осуществляется работа, функционирования компьютерной техники, с которой работает студент, функционирования сети Интернет [5]. Только при слаженной работе всех этих составляющих мы сможем получить достойный процесс проведения промежуточной аттестации в дистанционном формате.

Таким образом, подробно рассмотрев преимущества и недостатки дистанционного обучения, можно сделать вывод, что переход на онлайн обучение не остановил учебный процесс. Оказалось, что это очень удобный и гибкий метод, который позволил стать альтернативой традиционному обучению. Однако есть еще много важных аспектов, над которыми необходимо продолжать работать, чтобы увеличить их преимущества в процессе преподавания и обучения. Переход к онлайн-обучению может стать катализатором для создания нового, более эффективного метода обучения.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы выводы:

1. Переход на дистанционное обучение дал возможность учиться в удобное время и в удобном месте.

2. Компьютерные коммуникации обеспечивают эффективную обратную связь.

3. Дистанционное обучение характеризуется высокой степенью активизации субъектов образовательного процесса, но в то же время электронные ресурсы не могут заменить живого общения.

Список использованных источников

1. *Верхотин Д. Г.* Дистанционное обучение в системе Moodle как средство обучения школьников // Вестник науки и образования. 2019. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-v-sisteme-moodle-kak-sredstvo-obucheniya-shkolnikov (дата обращения: 30.11.2020).

2. *Каменева Н. А.* Особенности дистанционного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики : в 2 ч. 2016. № 3 (57). Ч. 1. С. 201–216.

3. *Лосева Е. С.* Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам на ступени высшего образования // Вестник науки и образования. 2019. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-distantsionnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-na-stupeni-vysshego-obrazovaniya/viewer (дата обращения: 30.11.2020).

4. *Кукушкина Е. А., Самосудова Л. В.* Инновационные методы в обучении иностранного языка // Актуальные проблемы социально-экономического развития общества : материалы науч.-практ. конференции. Саранск : СКИ РУК, 2019. С. 52–57.

5. *Самосудова Л. В.* Реалии дистанционного обучения: преимущества и недостатки // Научные исследования в социально-экономическом развитии общества : материалы науч.-практ. конференции. Саранск : СКИ РУК, 2020. С. 185–187

Поступила 05.12.2020;
принята к публикации 12.12.2020.

Сведения об авторах:

Кукушкина Елена Алексеевна, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Казанский филиал ВГУЮ (РПА Минюста России) (420126, Россия, г. Казань, ул. Амирхана, 12 А), кандидат филологических наук, helena_kuk@mail.ru

Самосудова Лилия Вячеславовна, доцент кафедры менеджмента и индустрии питания, Саранский кооперативный институт РУК (430027, Россия, г. Саранск, ул. Транспортная, д. 17), кандидат филологических наук, lilya.a13@mail.ru

Еремкина Надежда Васильевна, доцент кафедры менеджмента и индустрии питания, Саранский кооперативный институт РУК (430027, Россия, г. Саранск, ул. Транспортная, д. 17), кандидат филологических наук, n.v.eremkina@ruc.su

Заявленный вклад авторов:

Кукушкина Елена Алексеевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов.

Самосудова Лилия Вячеславовна – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

Еремкина Надежда Васильевна – сбор данных; проведение исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Verkhotin D.G. Distance learning in the Moodle system as a means of teaching schoolchildren. *Vestnik nauki i obrazovaniya* = Bulletin of Science and Education. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-v-sisteme-moodle-kak-sredstvo-obucheniya-shkolnikov (accessed 30.11.2020). (In Russ.)

2. Kameneva N.A. Features of distance learning of foreign languages in a non-linguistic university. *Filologicheslie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological sciences. Questions of theory and practice : in 2 P. 2016; 3 (57). P. 1. P. 201–216. (In Russ.)

3. Loseva E.S. Problems of distance learning of foreign languages at the level of higher education. *Vestnik nauki i obrazovaniya* = Bulletin of Science and Education. 2019. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-distantsionnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-na-stupeni-vysshego-obrazovaniya/viewer (accessed 30.11.2020). (In Russ.)

4. Kukushkina E.A. Innovative methods in teaching a foreign language. *Aktualnye problem sotsyalnogo ekonomicheskogo razvitiya obschestva* = Actual problems of socio-economic development of society: Materials of the scientific-practical conference. Saransk, SKI RUC, 2019. P. 52–57. (In Russ.)

5. Samosudova L.V. Realities of distance learning: advantages and disadvantages // *Nauchnye issledovaniya v sotsyalno-ekonomicheskom razvitii obschestva* = Scientific research in the socio-economic development of society: Materials of the scientific-practical conference. Saransk, SKI RUC, 2020. P. 185–187. (In Russ.)

Submitted 05.12.2020;
revised 12.12.2020.

About the authors:

Elena A. Kukushkina, Associate Professor, Department of Humanitarian and social-economic disciplines, Kazan Institute (branch) of Russian State University of Justice (12 A Amirkhan St., Kazan, 420126, Russia), Ph.D. (Philology), helena_ kuk@mail.ru

Liliya V. Samosudova, Associate Professor, Department of Management and Catering Industry, Saransk Cooperative Institute of RUC (17 Transportnaya St., Saransk, 430027, Russia), Ph.D. (Philology), lilya.a13@mail.ru

Nadezhda V. Eremkina, Associate Professor, Department of Management and Catering Industry, Saransk Cooperative Institute of RUC (17 Transportnaya

St., Saransk, 430027, Russia), Ph.D. (Philology), n.v.eremkina@ruc.su

Contribution of the authors:

Elena A. Kukushkina – theoretical analysis of the literature on the research problem, analysis of the results obtained.

Liliya V. Samosudova – scientific supervision; critical analysis and revision of the text.

Nadezhda V. Eremkina – collecting data; conducting research.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.48
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_60

Взаимодействие учителя с родителями в рамках технологии STEP BY STEP

В. Н. Куровский, Е. С. Никитина*
Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
**lukowskij@mail.ru*

Введение: в статье анализируется специфика взаимодействия учителей с родительской общественностью. В качестве одного из путей повышения вовлеченности родителей в учебно-воспитательный процесс начальной школы предлагается использование технологии «Step by step» .
Материалы и методы: исследование проводилось на основе использования теоретических и эмпирических методов, основным из которых был анализ взаимодействия участников образовательного процесса, а материалом исследования послужили разнообразные виды организации взаимодействия с родителями.
Результаты исследования: взаимодействие с использованием технологии «Step by Step» рассматривается как ключевой фактор организации и оптимизации взаимодействий педагога с родительской общественностью и учащимися в начальной школе.
Обсуждение и заключения: представлен опыт теоретического и эмпирического исследования процесса вовлечения родительской общественности в учебно-воспитательный процесс начальной школы с использованием технологии «Step by step», охарактеризованы понятия «полисубъектный подход», «взаимодействие» в педагогическом контексте.

Ключевые слова: технология, взаимодействие, родительская общественность, «Step by step», начальная школа.

The interaction of teachers with parents within STEP BY STEP technology

V. N. Kurovskiy, E. S. Nikitina*
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
**lukowskij@mail.ru*

Introduction: the article analyzes the specifics of teachers‘ interaction with the parent community. As one of the ways to increase the involvement of parents in the educational process of primary school, the use of «Step by step» technology is proposed.
Materials and Methods: the study was conducted on the basis of the use of theoretical and empirical methods, the main of which was the analysis of the interaction of participants in the educational process, and the research material was a variety of types of organization of interaction with parents.
Results: interaction with the use of «Step by Step» technology is considered as a key factor in the organization and optimization of teacher interactions with the parent community and students in primary school.
Discussion and Conclusions: the authors present the experience of theoretical and empirical research of the process of involvement of the parent community in the educational process of primary school using the technology «Step by step», characterized by the concept of «polysubject approach», «interaction» in the pedagogical context.

Key words: technology, interaction, parent community, «Step by step», primary school.

Введение

Преобладающим достоинством Международной образовательной технологии «Step by Step» можно обозначить участие семьи в образовании детей, что в полной мере отражает ее гуманистическую направленность. Учащиеся начальной школы в соответствии с возрастной психологией имеют крепкую связь с семьей, особенно с родителями. Неизбежное расставание: работающие родители; увеличивающееся количество неполных семей; часто единственный ребёнок, не имеющий семейного опыта общения с детьми; отсутствие поддержки старшего поколения по различным причинам – следствие отечественной социокультурной ситуации, вызывающие психологический дискомфорт и у ребенка, и у матери. Созданию более благоприятной психологической обстановки для ребенка и матери способствует физическое присутствие, а также активное содействие учебной и воспитательной деятельности. Знакомство родителей с мировоззрением технологии «Step by step» помогает не только понять ценности гуманистической педагогики, но и оказывать поддержку в развитии личности собственного ребенка. Как следствие, улучшается и атмосфера в семье, что позволяет выйти на новый уровень формирования личностных качеств. Сближение школы и семьи, происходящее благодаря гуманистической направленности технологии, представляет большую ценность. Препятствием на пути к ее достижению являются проблемы закрытости учебного процесса.

Наши наблюдения показали, что связь школы и родителей зачастую осуществляется формально: родительские собрания, не дающие необходимой информации и практических рекомендаций; разовые поручения особо активным родителям в индивидуальном порядке; беседы на общие темы без учета личностных особенностей. Интерес родителей к участию в жизни класса, школы обычно недостаточно высок, но это не единственное объяснение неучастия родителей в жизни класса.

Целью настоящей работы явилось выявление эффективности взаимодействия участников образовательного процесса при использовании технологии «Step by step» для повышения уровня вовлеченности родителей в учебно-воспитательный процесс начальной школы.

Обзор литературы

Взаимодействие школы и семьи – это взаимосвязь педагогов и родителей в процессе их совместной деятельности и общения. В результате его развиваются обе стороны. Следовательно, взаимодействие школы и семьи – источник и важный механизм их развития [1].

Сотрудничество семьи и школы становится все более актуальным и востребованным [2], так как новизна системы управления жизнедеятельностью современной школой выражается в реализации полисубъектного подхода, который предусматривает участие во всех делах школы субъектов образовательного процесса: педагогов, учащихся, родительской общественности[1].

Взаимодействие как форму регулирования отношений, построенных на принципах добровольности, равноправия сторон, уважения и учета интересов участников образовательного процесса, ответственности за нарушение соглашений по отношению к образованию следует понимать как партнерство, в которое вступают социальные группы внутри школы: учителя, ученики и их родители. Партнерство образовательного учреждения строится на следующих принципах:

– добровольности, что предполагает право добровольного и демократичного включения в процесс партнерства и выхода из него;

– кооперативности, предполагающего равноправное включение субъектов в совместную деятельность;

– самостоятельности и ответственности в принятии решений;

– сотворчества, реализующегося в совместном творчестве всех субъектов партнерского проекта;

– толерантности, предполагающей высокую степень терпимости и принятия индивидуальных особенностей партнеров;

– открытости, так как партнерство предполагает наличие открытой системы, возможности расширения заинтересованных в проекте лиц;

– социальной значимости [3].

Материалы и методы

Наше исследование было проведено на основе использования теоретических и эмпирических методов, основным из которых стал анализ взаимодействия участников образовательного процесса, а материалом послужили разнообразные виды организации взаимодействия с родителями.

Результаты исследования

Проведенное нами исследование содержало несколько этапов. В нем приняли участие 857 родителей учащихся СОШ № 34 и № 43 г. Павлодара.

Целью первого этапа констатирующего эксперимента было определение исходного уровня вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс начальной школы, а именно участия родителей в работе класса, организации различ-

[1] Стандарты программы «Step by Step» и Стандарты для педагогов. Будапешт, 2002. 86 с.

ных мероприятий, оказание регулярной помощи учителю. Нами было проведено анкетирование и опрошено 497 родителей. При составлении вопросов мы использовали методы беседы и самооценки, разработанные К. М. Гуревич[2]. Родителям мы предложили перечень вопросов и попросили расставить ответы по степени релевантности. Данные, которые мы получили во время обследования, позволили оценить их степень участия в школьной жизни и жизни класса. В процессе анализа результатов методики нами были выявлены количественные показатели, отраженные в таблице 1.

Таблица 1

Формы и степень вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс начальной школы

Формы участия	Результаты, %				
	очень редко	редко	иногда	часто	очень часто
Участвуют в работе класса	50	28	19	1	0
Организуют различные мероприятия	48	30	17	2	0,4
Создают оборудования для игр в классной комнате	55	25	19	0,4	0
Помогают материально-технической поддержкой	38	26	30	3	0,6

Полученные результаты констатирующего этапа способствовали пониманию необходимости проведения целенаправленной работы по вовлечению родительской общественности в учебно-воспитательный процесс в условиях классно-урочной модели обучения с использованием технологии «Step by step»[3]. Поэтому на втором этапе эксперимента нами были разработаны и апробированы различные способы вовлечения родителей в воспитательно-образовательный процесс с использованием технологии «Step by step». Данные способы, на наш взгляд, будут способствовать как улучшению качества взаимодействий педагога с родителями и учащимися, так и улучшению качества взаимодействия родителей и учащихся.

Мы считаем, что основным в работе с родителями является вовлечение их в учебно-воспитательный процесс, а для этого необходимо разнообразить формы дифференцированной работы с ними, чтобы пробудить интерес к жизни детей в начальной школе, активизировать участие родителей в различных мероприятиях. Для успешной работы необходимо хорошо знать семью, где воспитывается ученик. Поэтому в течение года два-три раза учителя посещают детей на дому, при необходимости оказывают родителям квалифицированную помощь. В начальной школе проводятся такие технологические конкурсы: «Поделки из природного материала», «Игрушки-самоделки», «Куклы – персонажи сказок», «Лучший игровой уголок», «Изготовление нестандартного оборудования для физкультурных уголков». Они помогают лучше узнать семьи воспитанников [4].

Практика показала, что, если учитель творчески готовится к собранию, активно привлекает к участию в нем родителей, на собрании приводит примеры организации жизни и деятельности детей в семьях, оно проходит живо, интересно, результативно. Учителя не составляют длинных речей-монологов, а ведут беседу умело, используя педагогические ситуации, вызывая родителей на разговор. Записывают рассказы детей на магнитофон, готовят слайды, показывают занятия по теме собрания, организуют разнообразные выставки. В «степовских» классах популярны собрания в форме КВНов, где родителям предоставляется возможность непосредственно участвовать в различных конкурсах, в результате чего они приобретают педагогические знания и умения. Например, по теме «Игра – это серьезно» родителей поделили на две команды, вручили им карточки с домашним заданием. Весь материал, который хотели сообщить на собрании, был заложен в различные задания и конкурсы: родители объясняли высказывания педагогов о роли игры в обучении и воспитании детей, обыгрывали различные педагогические ситуации. Проводятся вечера досуга в виде конкурсов, для участия в которых приглашаются родители. Так, например, классными руководителями начальных классов при поддержке родительской общественности был проведен конкурс на выполнение детьми и родителями повседневной домашней работы. Давая оценку, жюри конкурса, состоящее из педагогов и родителей, отмечало, насколько правильно, с педагогической точки зрения, отец и мать руководят деятельностью детей, применяют те или иные педагогические методы и приемы.

Опираясь на технологию «Step by Step», в классах используют активные формы работы с родителями. Организовали дни открытых дверей: каждый родитель мог присутствовать на любом уроке, познакомиться со специалистами. Первые ростки взаимопонимания с семьей проявились на родительском собрании, которое назвали «За чашкой чая». Родители рассказали о проблемах, которые у них возникают в обучении

[2] *Гуревич К. М., Борисова Е. М.* Психологическая диагностика. М. : Изд-во УРАО,1997. 183 с.

[3] Экспериментальная оценка МОТ «Step by Step» в Казахстане и России // Отчет независимых экспертов. Алматы : Соросовский образовательный центр «Step by Step», 2004. С. 3–24.

и воспитании детей. Психолог школы помог разобраться в сложных ситуациях, предложил почитать соответствующую литературу [5]. Интересно прошла встреча с родителями на тему «Познай себя как родителя». Были предложены анкеты, показан видеофильм, где дети рассказывали о своей семье. Психолог провел тест «Семья» и прокомментировал рисунки детей, организовал игру-эксперимент «Узнай своего ребенка» [6]. На родительском собрании на тему «Психологические особенности детей младшего школьного возраста» был показан видеофильм с различными педагогическими ситуациями при участии учителей, детей, родителей; совместно с психологом проведен анализ анкет [7]. Также были проведены практические семинары: «Выполнение домашних заданий», «Мастерим вместе с детьми», «Поделки из природного материала», «Расти здоровым». Интересно прошла встреча с родителями на тему «Чистота – та же красота». Надолго запомнится детям «Праздник птиц», на котором родители читали стихи, пели песни, играли на музыкальных инструментах и рассказывали интересные истории о птицах, а потом вместе с детьми строили скворечники. Свои знания, эрудицию, смекалку мамы и папы показали в игре «Устами младенца». Взрослые с удовольствием участвовали в играх, пели в музыкальных паузах, рассказывали смешные истории. В традицию вошло проведение «Дня коллекционера» с приглашением бабушек и дедушек: дети вместе с родителями рассказывают о своих коллекциях. Темы таких дней-выставок: «Мягкая игрушка», «Открытки», «Киндер-сюрпризы». Интересной формой работы с родителями является проведение праздников в классе: «Папа, мама, я – дружная семья» (родители проявили смекалку и фантазию в конкурсах-забавах), «Мисс Сентябрина» (мамы продемонстрировали выдумку, талант, творчество).

Чтобы младшие школьники чувствовали себя в классе спокойно, комфортно, уверенно, на центральной стене (за спинами учащихся, напротив доски) вывешивается стенд с фотографиями семьи каждого ребенка. Младший школьник радуется, когда видит на фотографии близких ему людей, рассказывает о том, какая у него красивая мама, сильный и смелый папа и т. д. Очень любят школьники и родители вечера: «Встреча Нового года», «Рождественские забавы», «Наурыз», «Наши милые мамы», «Лучший папа» и др. Такие вечера сближают родителей, учителей и учащихся, помогают создать эмоциональный комфорт в классе.

Совместно с родителями проводятся экскурсии в музей изобразительного искусства, посещения театра, зоопарка, цирка, поездки на природу. Организован «Клуб почемучек», на собраниях которого дети вместе с родителями просматривают и обсуждают телепередачи, диафильмы, картины, книги. Учащиеся получают возможность разобраться в той информацией, которую они получают. И родители, незаметно для себя, с увлечением передают свои знания и опыт. Младшие школьники начинают воспринимать родителей по-новому как союзников, так как родитель, участвующий во всех мероприятиях, знает проблемы и пути их преодоления, старается понять чувства ребенка, его деятельность, точку зрения [8]. У ребенка, который постоянно чувствует поддержку, понимание родителей, повышается самооценка.

В конце экспериментальной работы мы измерили уровни вовлеченности в учебно-воспитательный процесс родительской общественности. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Формы и степень вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс начальной школы

Формы участия	Результаты %				
	очень редко	редко	иногда	часто	очень часто
Участвуют в работе класса	1	2	22	49	24,5
Организуют различные мероприятия	1,4	2,4	24	48	23
Создают оборудования для игр в классной комнате	0	3	24,5	49	22
Помогают материально-технической поддержкой	0	1,4	26	51	20

Данные результаты показывают, что количество родителей, вовлеченных в учебно-воспитательный процесс, значительно увеличилось, с 1 % до 49 %. С 2 % до 72 % увеличилось количество тех, кто стал принимать участие в организации различных мероприятий. Таким образом, полученные результаты служат доказательством эффективности использования технологии «Step by step» и разработанных в рамках этой модели педагогических условий как организационно-педагогической основы вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс начальной школы и улучшении качества взаимодействий педагога с родителями и учащимися, а также родителей и учащихся между собой.

Обсуждение и заключения

Анализируя результаты, полученные нами в ходе эмпирического исследования, мы пришли к выводу, что необходима организация взаимодействия в триаде отношений учитель-родители-учащиеся на основе выделенных нами способов и средств взаимодействия посредством

технологии «Step by step». На основе анализа педагогической работы и проведенных нами исследований мы выявили основные положения, которые определяют эффективную организацию и методику работы учителей начальной школы с семьей:

1. Единство в работе начальной школы и семьи по воспитанию детей достигается в том случае, когда цели и задачи обучения и воспитания хорошо известны и понятны не только учителям, но и родителям, когда родители знакомы с основным содержанием, методами и приемами обучения и воспитания детей и в известной мере овладели ими.

2. Взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогами и родителями; понимание нужд и интересов ребенка и своих обязанностей как воспитателей; укрепление авторитета педагога в семье и родителей в начальной школе. Установление правильных отношений на основе доброжелательной критики и самокритики.

3. Формирование родительского сообщества. Взаимопомощь в совместной работе по обучению и воспитанию младших школьников. Начальная школа повседневно и разнообразными путями помогает родителям в обучении и воспитании детей. В свою очередь отцы и матери помогают начальной школе в многообразной воспитательной и хозяйственной работе, заботясь тем самым о воспитании не только своего ребенка, но и других детей.

4. Изучение лучшего опыта семейного воспитания, пропаганда его среди широкого круга родителей, использование в работе начальной школы положительных методов семейного воспитания.

5. Использование разнообразных форм общения начальной школы с семьей в их взаимосвязи: ознакомление с жизнью детей дома, в семье; педагогические беседы с родителями и другими членами семьи; консультации; групповые и общие родительские собрания; конференции, лектории, вечера вопросов и ответов; наглядные формы педагогической пропаганды и другие формы взаимодействия с семьей, основанные на технологии «Step by step». Индивидуальные и коллективные формы работы с родителями дополняют друг друга. Ежедневное неформальное общение учителя с отцом или матерью ребенка создает большие возможности для индивидуальной работы, для укрепления связи между семьей и начальной школой.

Таким образом, процесс привлечения родителей к участию в работе начальной школы должен проходить непрерывно и постоянно, только тогда взаимопонимание между учителями и родителями будет расти и крепнуть [9]. Результаты эксперимента на данном этапе исследования дают основание утверждать, что способы работы с родителями в рамках технологии «Step by step» способствуют активному участию родителей в жизни детей, их вовлечению в сообщество образовательного учреждения. Педагоги научились использовать эффективные стратегии взаимодействия с родительской общественностью, различные методы для поддержания непрерывной связи с семьями.

Список использованных источников

1. *Каган М. С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.

2. *Количенко А. К.* Энциклопедия педагогических технологий. СПб. : КАПО, 2000. 368 с.

3. *Гейко В. А.* Роль семьи в развитии школьных успехов ребенка // Начальная школа. 1999. № 3. С. 60

4. Глоссарий современного образования / под ред. В. И. Астаховой и А. Л. Сидоренко. Харьков : ОКО, 1998. 272 с.

5. *Хансен К. А. Кауфманн Р. К., Уолш К. Б.* Организация программы, ориентированной на ребенка: программа «Сообщество» – первая часть учебно-методического комплекта «Сообщество» / предисл. П. А. Коглин. М. : Гендальф, 2001. 276 с.

6. *Алексеева Л. Н.* Инновационные технологии как ресурс эксперимента // Учитель. 2004. № 3. С. 28.

7. *Роджерс К. Р.* Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4. С. 2–9.

8. *Баркан А. И.* Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. М. : АСТ-ПРЕСС, 1999. 246 с.

9. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология: учебник для студентов вузов. М. : Академический Проект, 2001. 384 с.

Поступила 18.11.2019;
принята к публикации 09.12.2019.

Об авторах:

Куровский Василий Николаевич, профессор кафедры социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (634061, Россия, г. Томск, ул. Киевская, д. 60); доктор педагогических наук, v.kurovskii@yandex.ru

Никитина Елена Сергеевна, аспирант кафедры социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (634061, Россия, г. Томск, ул. Киевская, д. 60), lukowskij@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Куровский Василий Николаевич – научное руководство; подготовка начального варианта текста; проведение экспериментов.

Никитина Елена Сергеевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор

данных в группах, анализ полученных результатов, оформление таблиц с результатами исследования.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kagan M.S. The world of communication: The problem of intersubjective relations. Moscow, Politisdt, 1988. 331 p. (In Russ.)

2. Kolichenko A.K. Encyclopedia of pedagogical technologies. St. Petersburg, CAPO, 2000. 368p. (In Russ.)

3. Geiko V.A. The role of the family in the development of school successes of the child. *Nachal'naya shkola* = Primary School 2009; 3: 60-61. (In Russ.)

4. Glossary of modern education. Ed. V.I. Astakhova and A.L. Sidorenko. Kharkov, OKO, 1998. 272 p. (In Russ.)

5. Hansen K.A. Kaufmann R.K., Walsh K.B. Organization of a Child-Oriented Program: The Community Program – the first part of the Community Learning Toolkit. Preface P.A. Koglin. Moscow, Gandalf, 2001. 276 p. (In Russ.)

6. Alekseeva L.N. Innovative technologies as a resource for experiment. *Uchitel'* = Teacher. 2004; 3: 28–31. (In Russ.)

7. Rogers K.R. Questions I would ask myself if I were a teacher. *Eksperiment i innovacii v shkole* = Expe-riment and innovation in school. 2011; 4: 2–9. (In Russ.)

8. Barkan A.I. Practical psychology for parents, or how to learn to understand your child. Moscow, AST-PRESS, 1999. 246 p. (In Russ.)

9. Abramova G.S. Age psychology: Textbook for University students. Moscow, Academic Project, 2001. 384 p. (In Russ.)

Submitted 18.11.2019;
revised 09.12.2019.

About the authors:

Vasiliy N. Kurovskiy, Professor, Department of social pedagogy, Tomsk State Pedagogical University (60 Kievskaya St., Tomsk, 634061, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), v.kurovskii@yandex.ru

Elena S. Nikitina, Postgraduate, Department of social pedagogy, Tomsk State Pedagogical University (60 Kievskaya St., Tomsk, 634061, Russia), lukowskij@mail.ru

Contribution of the authors:

Vasilij N. Kurowskij – research supervision; preparation of the initial version of the text, carrying out of experiments.

Elena S. Nikitina – analysed scholarly literature, collected data in the group of postgraduate students, analysed data, designed tables with results of the study.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 94(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_65

Изучение истории и культуры Средневекового Китая в общеобразовательных учреждениях

А. В. Мартыненко*, Н. П. Зинкина

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

**arkanaddin@mail.ru*

Введение: в статье представлен анализ методических и содержательных особенностей преподавания средневековой китайской цивилизации в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Актуальность заявленной темы обусловлена той особенной и непреходящей ролью, которую играет китайская цивилизация в глобальной истории на протяжении тысячелетий. Поэтому представляется справедливым и закономерным то обстоятельство, что история, культура и идеологии Китая занимают очень весомую нишу в школьном курсе зарубежной истории с 5 по 11 классы. Не является исключением и Китай Средневековый (так называемый «Старый Китай»), изучаемый сегодняшними российскими школьниками в 6 классе в рамках учебной дисциплины «История Средних веков».

Материалы и методы: в методическом плане статья опирается на школьные учебники по истории Средних веков. В качестве основных научных методов исследования использованы общенаучные методы анализа и синтеза, а также метод герменевтического анализа письменных источников.

Результаты исследования: учащиеся современной российской школы постигают особенности средневековой китайской цивилизации в 6 классе, в рамках учебной дисциплины «История Средних веков». Независимо от содержания различных учебников, целью любого урока по Средневековому Китаю является формирование у шестиклассников представлений, категориального аппарата, причинно-следственных связей и закономерностей развития Поднебесной в данную эпоху, а также ознакомление с достижениями средневековой китайской цивилизации (на последний аспект обращают внимание авторы почти всех российских школьных учебников по истории Средних веков).
Обсуждения и заключения: наиболее глубоким и удачным изложением и объяснением средневековой китайской цивилизации авторам статьи представляется урок в учебнике по «Истории Средних веков» Г. И. Годер и Г. А. Ртищевой, в котором особое внимание уделяется конфуцианству как цивилизационному фундаменту Китая. Поэтому при рассмотрении средневекового периода истории этой великой азиатской страны наиболее оптимальным представляется основной акцент на социокультурных, в том числе религиозных, основах этой великой цивилизации. Такой акцент делает рассмотрение на уроках истории Средневекового Китая более полным и глубоким.

Ключевые слова: Средневековый Китай, «История Средних веков», общеобразовательные учреждения России, цивилизационный подход, социокультурные особенности.

Study of the history and culture of Medieval China in educational institutions

A. V. Martinenko*, N. P. Zinkina
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**arkanaddin@mail.ru*

Introduction: the article presents an analysis of the methodological and substantive features of teaching medieval Chinese civilization in educational institutions of the Russian Federation. The relevance of the stated topic is due to the special and enduring role played by the Chinese civilization in global history over the course of millennia. Therefore, it seems fair and logical that the history, culture and ideologies of China occupy a very significant niche in the school course of foreign history from grades 5 to 11. Medieval China (the so-called «Old China»), studied by today's Russian schoolchildren in the 6th grade, as part of the discipline «History of the Middle Ages» is no exception.
Materials and Methods: methodologically, the article is based on school textbooks on the history of the Middle Ages. General scientific methods of analysis and synthesis, as well as the method of hermeneutic analysis of written sources, the comparative historical method were used as the main scientific research methods.
Results: students of the modern Russian school comprehend the features of medieval Chinese civilization in the 6th grade, within the framework of the discipline «History of the Middle Ages». Regardless of the content of various textbooks, the goal of any lesson on Medieval China is to form sixth-graders' ideas, categorical apparatus, cause-effect relationships and patterns of development of the Middle Kingdom in this era, as well as acquaintance with the achievements of medieval Chinese civilization (the authors of almost all Russian school textbooks on the history of the Middle Ages).
Discussion and Conclusions: the most profound and successful presentation of the explanation of medieval Chinese civilization to the authors of the article is the lesson in the textbook on «History of the Middle Ages» by G. I. Goder and G. A. Rtishchev, in which special attention is paid to Confucianism as the civilizational foundation of China. Therefore, when considering the medieval period of the history of this great Asian country, the most optimal is the main emphasis on the socio-cultural, including religious, foundations of this great civilization. This emphasis makes the consideration of the history lessons of Medieval China more complete and profound.

Key words: Medieval China, «History of the Middle Ages», educational institutions of Russia, civilizational approach, socio-cultural features.

Введение

Китайская цивилизация по праву занимает особое положение в мировой истории. Будучи одним из древнейших очагов человеческой культуры, Китай сформировал чрезвычайно устойчивый тип государственности, многие черты которого сохранились до наших дней, несмотря на все радикальные потрясения и, казалось бы, глубокие метаморфозы этой страны, произошедшие с ней в прошлом XX столетии.

Причина устойчивости китайских традиций – культурных, политических, ментальных – кроется в конфуцианстве как философии, ценностные установки и поведенческие нормы ко-

торой живы и продолжают действовать в этой великой азиатской стране до настоящего времени. Более того, именно через конфуцианство Китай стал своеобразным эталоном для своих азиатских соседей, оказав существенное влияние на Японию, Корею, Вьетнам.

Растущее значение в глобальной геополитике Китайской Народной Республики, «догоняющей и перегоняющей» по экономическим показателям США, равно как и стратегический характер российско-китайского партнерства, обусловливает актуальность изучения истории и культуры нашего дальневосточного соседа в отечественных школах. Еще с советского периода Китай занял прочную нишу в школьном курсе зарубежной истории. В полной мере это относится и к истории Средневекового Китая (или так называемого Старого Китая).

Обзор литературы

Статья опирается на исследования отечественных и зарубежных специалистов по Китаю эпохи Средневековья. Так, особенностям традиционной культуры Старого Китая – материальной и духовной – посвящены исследования В. А. Вельгуса [1], М. Е. Кравцовой [2], В. В. Малявина [3], Е. Б. Поршневой [4] и др. Политическая история Китая от империи Тан (618–907 гг.) до правления династии Цин (1644–1912 гг.) анализируется в монографических исследованиях Жэнь Шиина [5], Р. Крюгера [6], В. Я. Сидихменова [7], Ч. Фицджералда [8].

Материалы и методы

В методическом плане наше исследование опирается на школьные учебники по истории Средних веков. Пожалуй, никакой период зарубежной истории не вызвал такого разнообразия школьных учебников в Российской Федерации, как история Средних веков. Причем в каждом из них объяснение истории и культуры так называемого Старого Китая имеет свою специфику – акценты делаются на различных сторонах политической истории, духовной и материальной культуры этой цивилизации, что и будет проанализировано в данной статье. В качестве основного научного метода исследования нами использован метод герменевтического анализа письменных источников, в качестве которых в нашем случае выступают соответствующие разделы российских школьных учебников для 6 класса.

Результаты исследования

Учащиеся современной российской школы постигают особенности средневековой китайской цивилизации в 6 классе в рамках учебной дисциплины «История Средних веков».

В методическом плане эта дисциплина обеспечена различными авторскими учебниками, используемыми в разных школах страны. Это учебники Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского; М. Ю. Брандта; Г. И. Годера и Г. А. Ртищевой; Л. В. Искровской, С. Е. Федорова, Ю. В. Гурьяновой.

Поскольку зачастую (и как правило) учебник выступает в качестве основы построения урока, постольку в зависимости от вышеперечисленных учебников по-разному выстраиваются уроки по Средневековому Китаю в шестом классе. С одной стороны, все учебники в соответствующих разделах раскрывают содержание истории Средневекового Китая в урочном материале, выстроенном с учетом возраста учащихся. С другой стороны, в каждом учебнике расставляются свои акценты при объяснении различных сторон так называемого «Старого Китая», то есть традиционного китайского общества, основные черты которого окончательно сложились именно в эпоху Средневековья.

Независимо от содержания различных учебников, целью любого урока по Средневековому Китаю является формирование у шестиклассников представлений, категориального аппарата, причинно-следственных связей и закономерностей развития Поднебесной в данную эпоху, а также ознакомление с достижениями средневековой китайской цивилизации (на последний аспект обращают внимание авторы почти всех российских школьных учебников по истории Средних веков).

Таким образом, в нескольких учебниках по истории Средних веков история Китая преподносится по-разному и в разном формате. Так, в двух учебниках по истории Средних веков – во-первых, Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского, во-вторых, Л. В. Искровской, С. Е. Федорова, Ю. В. Гурьяновой – Китаю не уделяется отдельного параграфа. Здесь Китай изучается в рамках «сводного» параграфа под названием «Средневековая Азия: Китай, Индия, Япония» (в учебнике Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского) или под названием «Китай, Япония, Индия» (в учебнике Л. В. Искровской, С. Е. Федорова, Ю. В. Гурьяновой). В-третьих, это учебник Г. И. Годер и Г. А. Ртищевой, в котором есть отдельный параграф – «В средневековом Китае». Добавим, что в учебнике М. Ю. Брандта по истории Средних веков Китай не рассматривается вообще, что, на наш взгляд, является совершенно очевидным недостатком данного учебного издания – как содержательным, так и методическим.

Раздел, связанный с Китаем, учебника Л. В. Искровской, С. Е. Федорова, Ю. В. Гурьяновой начинается с объяснения названия страны, принятого в русском языке: «Китай – это русское наименование одного из древнейших государств мира. Есть много версий происхождения этого слова. Наиболее вероятная, что оно от

названия народа «кидани». Сами китайцы называют свою родину Срединное государство, или Поднебесная империя»[1] [9].

Г. И. Годер и Г. А. Ртищева в начале их параграфа по Средневековому Китаю указывают на своеобразную особенность этой цивилизации, которая заключалась в «поглощении» или, выражаясь научно, ассимиляции практически всех завоевателей, приходивших в Китай: «В Средние века различные кочевые племена и народы неоднократно завоевывали Китай. Однако каждый раз завоеватели достаточно быстро растворялись среди местного населения, начинали говорить, одеваться и воспитывать своих детей, как китайцы. Они использовали при сборе налогов и составлении указов китайскую письменность, а для управления – китайских чиновников»[2] [10].

Л. В. Искровская, С. Е. Федоров и Ю. В. Гурьянова начинают объяснение политической истории Средневекового Китая с более раннего периода, нежели Е. В. Агибалова и Г. М. Донской, а именно – с империи Суй (589–618 гг.). Но данной империи дается предельно лаконичная характеристика: «Полководец Чжоу Ян Цзянь объединил под своей властью Северный Китай и основал династию Суй. Позже он захватил южнокитайские государства. Двор императора отличался чрезмерной роскошью, в стране началось грандиозное строительство. Все это требовало больших сил и роста налогов. Крестьяне не выдержали тяжелого правления новой династии и подняли против нее восстания»[3].

В соответствующем разделе учебника Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского Средневековый Китай рассматривается на примере двух великих империй – Тан (618–907 гг.) и Сун (960–1279 гг.). Рассказ об этих династиях в указанном школьном учебнике, на наш взгляд, ярко отражает то своеобразие китайской истории, о котором пишет немецкий историк Рейн Крюгер: «Китайская история постоянно повторяется, как будто подчиняясь величественному ритму времени. Из хаоса и руин возникает талантливый правитель, который основывает династию, возрождающую страну. Государство процветает. Затем начинается период упадка. Страна погружается в хаос, и вновь становится слышен ритм барабанов истории. Так происходило и с династией Тан, и с династией Сун»[4]. А в начале рассказа в указанном школьном учебнике обращается внимание на геополитические амбиции империи Тан и на масштабы ее экспансии, остановленной только ответной экспансией арабо-мусульманского мира: «Империя Тан стремилась подчинить себе соседей. В зависимость от Китая на время попали Корея и Вьетнам, китайская армия овладела Великим шелковым путем вплоть до Средней Азии. После поражения от арабов в середине VIII века Китай потерял над ним полный контроль. Но торговля по этому пути с Ираном, Средней Азией и Византией продолжалась»[5] [11].

Империя Тан объясняется и в учебнике Л. В. Искровской, С. Е. Федорова, Ю. В. Гурьяновой: «Правители новой династии подавили крестьянские восстания. Во главе государства встал монарх, который имел Сын неба и император. Его власть была наследственной и неограниченной. Личность императора считалась священной. Центральными органами власти были Императорский секретариат и Императорская канцелярия. Служившие в них сановники допускались к обсуждению императорских указов. Для обеспечения управления чиновники были разделены на шесть ведомств – чинов, налогов, ритуалов, военное, судебное, общественных работ… Чтобы стать чиновником, надо было сдать экзамены, в которых проверяли знание иероглифов, литературы по истории и философии, религиозных сочинений»[6]. По мнению авторов данной статьи, явным содержательным недостатком приведенного текста является то, что его можно отнести не только к империи Тан, но и ко всем без исключения монархическим империям Китая, включая последнюю из них – Цинскую державу.

В учебнике Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского описывается один из самых мрачных и кровавых периодов в истории Поднебесной – эпоха монгольского господства, связанного с династией Юань (1271–1368 гг.). Здесь, очевидно из неких соображений политкорректности, не говорится о массовых казнях и разрушенных монгольской конницей городах, но обращается внимание на типичную для истории Поднебесной ситуации «китаизации» или, говоря научным языком, ассимиляции завоевателей: «Китай стал основной частью Монгольского государства со столицей в Пекине. Постепенно великие

---

[1] *Искровская, Л. В., Федоров С. Е., Гурьянова Ю. В.* История Средних веков : учебник. 6 класс. М. : Вентана-Граф, 2020. С. 264.

[2] *Годер Г. И., Ртищева Г. А.* История средних веков : учебник для 6 класса общеобразоват. учреждений. М. : Дрофа, 2002. С. 114.

[3] *Искровская, Л. В., Федоров С. Е., Гурьянова Ю. В.* История Средних веков : учебник. 6 класс. М. : Вентана-Граф, 2020. С. 266.

[4] *Крюгер Р.* Китай: полная история Поднебесной. М. : ЭКСМО, 2014. С. 220.

[5] *Агибалова Е. В., Донской Г. М.* История Средних веков : учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение, 2007. С. 252.

[6] *Искровская, Л. В., Федоров С. Е., Гурьянова Ю. В.* История Средних веков : учебник. 6 класс. М. : Вентана-Граф, 2020. С. 266–267.

ханы перенимали китайские порядки и допускали к управлению образованных китайцев»[7].

В отличие от Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского, в учебнике Л. В. Искровской, С. Е. Федорова, Ю. В. Гурьяновой не обходятся молчанием темные стороны монгольского господства над Китаем: «Огромные массы китайцев были обращены в рабство, наблюдался упадок торговли и земледелия, оросительные каналы не поддерживались, и это привело в 1334 году к наводнению, в котором погибло множество людей»[8].

Важной частью рассматриваемого урока в учебнике Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского является знакомство детей с достижениями китайской цивилизации: «Китайцы не только вывели 70 сортов риса. Они научились печатать книги раньше европейцев: мастера изготовляли их, вырезая текст на деревянных досках, причем каждый новый текст вырезался на новой доске. В VIII веке в столице Китая стала выходить газета «Столичный вестник». В Китае был изобретен порох. Сначала его применяли для фейерверков, а затем им стали начинять зажигательные снаряды. В XIII веке были изобретены ружья в виде бамбуковых трубок, а в XIV веке – металлические (клепанные) пушки, которые заряжались каменными или железными ядрами»[9]. Также здесь же упоминаются компас и фарфор, достижения китайской астрономии и китайской медицины.

В учебнике Л. В. Искровской, С. Е. Федорова, Ю. В. Гурьяновой также содержится рассказ о достижениях средневековой китайской цивилизации, который, на наш взгляд, в целом перекликается с рассказом Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского, хотя в данном тексте говорится и о способности Китая учиться у соседей: «Возводились города, которые застраивались по специальному плану (дворцовый комплекс, императорский город, внешний город), жилые районы и кварталы в них имели правильную планировку, строились дворцы, каменные мосты, разнообразные государственные здания и храмы. В строительстве применялись кирпич и кровельная черепица. Развивались различные ремесла: шелкоткачество, кораблестроение, изготовление бумаги, посуда из фарфора и многое другое. Уже с III века чай становится повседневным напитком. У соседних народов китайцы заимствовали использование косметических средств, лекарств, таких продуктов, как перец, виноград, виноградное вино»[10].

Соответствующий тематический блок по Китаю, озаглавленный как «Великие изобретения в Средние века», есть и в учебнике Г. И. Годер и Г. А. Ртищевой: «Китайцы изобрели фарфор… Раньше других народов китайцы научились печатать книги… В Китае был изобретен порох… Китайцы научились строить огромные по тем временам корабли… Ориентироваться в море помогал изобретенный еще в древности компас»[11].

Таким образом, в текстах современных российских учебников по истории Средних веков китайская цивилизация характеризуется в двух плоскостях – с одной стороны, ее политической истории, смены династий и военных вторжений и, с другой стороны, материальных и духовных достижений.

Обсуждения и заключения

Учебник Г. И. Годера и Г. А. Ртищевой является единственным в перечисленном ряду, в котором вновь (второй раз после «Истории Древнего мира») внимание учащихся обращается на духовную, философско-религиозную основу китайской цивилизации, и в то же время фактически игнорирует политическую историю с перечислением династий. Здесь вновь объясняется сущность конфуцианства: «Конфуций учил, что человек должен почитать старших. В китайских семьях все обязаны были подчиняться отцу. В Китае говорили, что на земле нет неправых родителей. Отец даже мог продать в рабство жену и детей. Но он не только властвовал в доме: отец должен был нести ответственность за поступки своих детей. Так, если сын совершал проступок, могли наказать отца»[12]. И вновь, теперь на уровне 6 класса, формулируется концепция «государства-семьи», которая на протяжении столетий цементировала традиционную китайскую государственность: «Так же неукоснительно человек должен был подчиняться чиновникам, а все люди – правителю Китая (в науке его принято называть императором)»[13]. Кроме того, Г. И. Годер и Г. А. Ртищева в своем учебнике выстраивают описание Средневекового Китая через объяснение политических институтов и социальных страт этой цивилизации. Так, отдельный подраздел в этом учебнике посвящен политическому

---

[7] *Агибалова Е. В., Донской Г. М.* История Средних веков : учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение, 2007. С. 253.

[8] *Искровская, Л. В., Федоров С. Е., Гурьянова Ю. В.* История Средних веков : учебник. 6 класс. М. : Вентана-Граф, 2020. С. 269–270.

[9] *Агибалова Е. В., Донской Г. М.* История Средних веков : учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение, 2007. С. 253–255.

[10] *Искровская, Л. В., Федоров С. Е., Гурьянова Ю. В.* История Средних веков : учебник. 6 класс. М. : Вентана-Граф, 2020. С. 265.

[11] *Годер Г. И., Ртищева Г. А.* История средних веков : учебник для 6 класса общеобразоват. учреждений. М. : Дрофа, 2002. С. 119.

[12] Там же. С. 115.

[13] Там же.

институту императора Поднебесной: «Владыка огромного китайского государства правил от имени Неба, которое почиталось как верховное божество. Самого императора называли Сын Неба. Верили, что от него зависит благополучие Китая… Император почитался как отец всех китайцев… Если императора смещали силой, в результате заговора, восстания, или правителем Китая становился чужеземный завоеватель, то объявляли, что Небо лишило предыдущего императора права властвовать и передало это право новому властителю»[14].

Отдельное внимание в данном учебнике уделяется чиновникам «Старого Китая», их огромной роли в этой модели государства: «Чтобы управлять обширной страной, нужны были многочисленные и грамотные чиновники. Они ведали сбором налогов, другие организовывали работы, например, на строительстве новых участков Великой Китайской стены или Великого Китайского канала, соединяющего реки Янцзы и Хуанхэ… Важнейшей задачей чиновников было не допускать ничего нового, что могло бы разрушить существовавший в Китае порядок»[15].

На этой основе Г. И. Годер и Г. А. Ртищева раскрывают шестиклассникам «секрет» долговечности китайской цивилизации: «Соблюдение китайцами древних обычаев и их обязанность отвечать за поступки родных и соседей способствовали сохранению существовавших в Китае порядков»[16]. А дальше в рассматриваемом учебнике объясняется знаменитая конфуцианская система экзаменов на чиновничьи должности, благодаря которой в культурной среде французских просветителей XVIII столетия возник идеализированный образ Китая как «государства ученых»: «Экзамен удавалось сдать немногим: из ста только троим-пятерым. Счастливчика ставили в очередь на чиновничью должность (например, судьи). Если же человек хотел подняться еще выше, то отправлялся в столицу сдавать еще один экзамен и в случае удачи мог стать начальником области… Получение образования позволяло китайцу занять более высокое положение в обществе, приобрести уважение окружающих и большие доходы»[17].

Таким образом, при рассмотрении средневекового Китая на уроке истории в 6 классе наиболее оптимальным представляется основной акцент на социокультурных, в том числе религиозных, основах этой великой цивилизации. Такой акцент делает рассмотрение на уроках истории Средневекового Китая более полным и глубоким.

[14] *Годер Г. И., Ртищева Г. А.* История средних веков : учебник для 6 класса общеобразоват. учреждений. М. : Дрофа, 2002. С. 116.

[15] Там же. С. 116–117.

[16] Там же. С. 117.

[17] Там же. С. 118.

Список использованных источников

1. *Вельгус В. А.* Средневековый Китай. Исследования и материалы по истории, внешним связям, литературе. М. : Наука, 2014. 202 с.

2. *Кравцова М. Е.* История культуры Китая. СПб. : Лань, 2003. 416 с.

3. *Малявин В. В.* Сумерки дао. Культура Китая на пороге Нового времени. М. : Астрель, 2011. 440 с.

4. *Поршнева Е. Б.* Религиозные движения позднесредневекового Китая: проблемы методологии. М. : Наука, 2011. 220 с.

5. *Жэнь Шиин.* Нравы золотой эпохи Тан. М. : Восток-Бук, 2020. 185 с.

6. *Крюгер Р.* Китай: полная история Поднебесной. М. : ЭКСМО, 2014. 448 с.

7. *Сидихменов В. Я.* Китай: страницы прошлого. Смоленск : Русич, 2011. 462 с.

8. *Фицджералд Ч.* История Китая. М. : Центрполиграф, 2014. 460 с.

9. *Искровская Л. В., Федоров С. Е., Гурьянова Ю. В.* История Средних веков : учебник. 6 класс. М. : Вентана-Граф, 2020. 264 с.

10. *Годер Г. И., Ртищева Г. А.* История средних веков : учебник для 6 класса общеобразоват. учреждений. М. : Дрофа, 2002. 114 с.

11. *Агибалова Е. В., Донской Г. М.* История Средних веков : учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение, 2007. 252 с.

Поступила 02.09.2020;
принята к публикации 11.09.2020.

Об авторах:

Мартыненко Александр Валентинович, профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор исторических наук, arkanaddin@mail.ru

Зинкина Наталья Петровна, магистрант кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), zinkinanp@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Мартыненко Александр Валентинович – разработка концептуальных подходов исследования; критический анализ текста; формулировка выводов.

Зинкина Наталья Петровна – сбор данных и доказательств; формализованный анализ данных.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Velgus V.A. Medieval China. Research and materials on history, external relations, literature. Moscow, Science, 2014. 202 p. (In Russ.).
2. Kravtsova M.E. Cultural history of China. St. Petersburg, Lan', 2003. 416 p. (In Russ.).
3. Malyavin V.V. Twilight of Tao. Chinese culture on the verge of modern times. Moscow, Astrel, 2011. 440 p. (In Russ.).
4. Porshneva E.B. Religious movements of late medieval China: problems of methodology. Moscow, Science, 2011. 220 p. (In Russ.).
5. Jen Shiyin. Mores of the golden Tang era. Moscow, East-Book, 2020. 185 p. (In Russ.).
6. Kryuger R. China: The Complete History of the Celestial Empire. Moscow, EKSMO, 2014. 448 p. (In Russ.).
7. Sidihmenov V.Ya. China: Pages of the Past. Smolensk, Rusich, 2011. 462 p. (In Russ.).
8. Fitzgerald Ch. The History of China. Moscow, Tsentrpoligraf, 2014. 460 p. (In Russ.).
9. Iskrovskaya L.V., Fyodorov S.E., Guryanova Yu.V. History of the Middle Ages. Textbook. 6th grade. Moscow, Ventana-Graf, 2020. 264 p. (In Russ.).
10. Goder G.I., Rtischeva G.A. History of the Middle Ages. Textbook. 6th grade. Moscow, Drofa, 2002. 114 p. (In Russ.).
11. Agibalova E.V., Donskoy G.M. History of the Middle Ages. Textbook. 6th grade. Moscow, Education, 2007. 252 p. (In Russ.).

Submitted 02.09.2020;
revised 11.09.2020.

About the author:

Alexander V. Martynenko, Professor, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (History), arkanaddin@mail.ru

Natalya P. Zinkina, Undergraduate, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), zinkinanp@gmail.com

Contribution of the authors:

Natalya P. Zinkina. – collection of data and evidence; formalized data analysis.

Alexander V. Martynenko – development of conceptual research approaches; critical analysis of the text; formulation of conclusions.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 51(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_71

Методико-математическая подготовка как фактор становления профессиональной культуры будущего учителя начальных классов

С. В. Маслова, Л. А. Янкина*

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

**jankina@mail.ru*

Введение: в статье поднимается вопрос становления и развития профессиональной культуры педагога. В качестве одного из факторов выделена методико-математическая подготовка будущего учителя начальных классов.

Материалы и методы: в ходе проводимого исследования использовался метод теоретического анализа, систематизировалась научная и методическая литература, посвященная проблеме становления профессиональной культуры педагога, изучался и обобщался педагогический опыт. Для изучения проблемы был использован опыт организации методико-математической подготовки будущего учителя начальных классов в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Результаты исследования: выделены составляющие профессиональной культуры учителя; показана взаимосвязь профессиональной культуры и практико-ориентированной направленности обучения; определены сущностные составляющие методико-математической подготовки будущего учителя начальных классов.

Обсуждение и заключения: комплексная методико-математическая подготовка будущих учителей начальных классов, направленная на повышение эффективности процесса обучения в целом и совершенствование творческой составляющей самого педагога, является одним из важнейших факторов становления и развития профессиональной культуры.

Ключевые слова: профессиональная культура, практико-ориентированная направленность, методико-математическая подготовка, будущий учитель начальных классов.

Благодарности: исследование выполнено 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) по теме «Становление профессиональной культуры будущих учителей начальных классов».

Methodological and mathematical training as a factor in the formation of professional culture of future primary school teachers

S. V. Maslova, L. A. Yankina*

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

**jankina@mail.ru*

Introduction: the article raises the question of formation and development of professional culture of a teacher. As one of the factors, the methodological and mathematical training of the future primary school teacher is highlighted.

Materials and Methods: in the course of the research, the method of theoretical analysis was used, scientific and methodological literature devoted to the problem of formation of professional culture of a teacher was systematized, pedagogical experience was studied and generalized. To study the problem, we used the experience of organizing methodological and mathematical training of future primary school teachers in the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev.

Results: the components of the teacher's professional culture are highlighted; the relationship between professional culture and practice-oriented training is shown; the essential components of the methodological and mathematical training of the future primary school teacher are determined.

Discussion and Conclusions: comprehensive methodological and mathematical training of future primary school teachers, aimed at improving the effectiveness of the learning process as a whole and improving the creative component of the teacher, is one of the most important factors in the formation and development of professional culture.

Key words: professional culture, practice-oriented orientation, methodological and mathematical training, future primary school teacher.

Acknowledgments: the research was carried out within the framework of a grant to conduct research in priority areas of research activities of partner universities in network interaction (South Ural State University for the Humanities and Education and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic «Formation of professional culture of future primary school teachers».

Введение

Постоянная модернизация образования требует все более и более высокопрофессиональных педагогических кадров. Ставка делается на конкурентоспособных учителей, удовлетворяющих предъявляемым к уровню теоретической и практической подготовки современным требованиям, соединяющих в себе социальные, профессиональные и сугубо личностные характеристики, способных и готовых к решению профессиональных проблем. В связи с этим актуальной является проблема становления профессиональной культуры будущего педагога.

В качестве одного из факторов становления профессиональной культуры будущего учителя начальных классов выступает методико-математическая подготовка.

Обзор литературы

Под профессиональной культурой будем понимать определенную «степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач»[1] [1].

Опираясь на работы психологов и педагогов, можно обозначить, что в качестве предметов исследования выступают такие понятия, как *педагогическая культура*, *профессиональная культура педагога*, *профессионально-педагогическая культура*.

Понятию *педагогическая культура* посвящены труды С. И. Архангельского, А. В. Барабанщикова, Е. В. Бондаревской, З. Ф. Есаревой,

[1] *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. С. 31.

Н. В. Кузьминой, Г. И. Хозяинова и др. Данный феномен выступает одной из важнейших частей общей культуры учителя, которая обнаруживается «в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности»[2] [1].

Педагоги обращаются к различным сторонам культуры личности учителя – нравственно-эстетической, духовной, методологической, технологической, физической, коммуникативной. Отдельно рассматриваются компоненты педагогической культуры: педагогическое мастерство (Н. В. Кузьмина, Н. М. Бенин и др.), педагогические знания (М. Т. Громкова, В. М. Галузинский, В. В. Запевина), педагогические умения (В. В. Гаврилюк, О. З. Краснова, А. И. Лобач, В. А. Мижериков), личностные качества учителя (С. В. Захаров, М. Н. Скаткин), педагогическое творчество (Т. Ф. Белоусова, И. Ф. Исаев, В. К. Суховецева), педагогический опыт (Л. М. Герасимов, М. Г. Резниченко, В. П. Фоменко) и др. И. И. Зарецкая под профессиональной культурой педагога понимает, с одной стороны, совокупность, включающую как его личностные качества, так и профессиональные, с другой – профессиональная культура рассматривается как специфика профессиональной деятельности педагога в целом [2]. В. А. Сластенин с коллегами в профессионально-педагогической культуре видят способ творческой самореализации личности учителя, направленный как на освоение, так и на создание педагогических технологий[3].

Высокий уровень педагогической культуры является основополагающей характеристикой личности, деятельности и педагогического общения учителя. Под педагогической культурой понимается такая система приоритетов, приемов и методов творческой деятельности, индивидуальных достижений учителя, которая способна выступить в качестве образца для педагога-теоретика и педагога-практика. В связи с этим необходимо обратить внимание на формирование такого уровня педагогической культуры у будущего учителя, который смог бы соответствовать следующим показателям: наличие гуманистической позиции по отношению к учащимся; сформированность психолого-педагогической компетентности; развитость педагогического мышления; хорошее знание своего предмета; наличие опыта творческой деятельности; владение передовыми педагогическими технологиями; умение разработки авторских проектов; наличие культуры профессионального поведения; использование способов саморазвития.

Феномен педагогической культуры тесно связан с понятиями профессионализма, профессионального мастерства, профессиональной компетентности педагога, эти понятия нередко отождествляются. Очевидно их взаимопроникновение и взаимообусловливание.

Анализ психолого-педагогических и методических исследований показывает, что отечественной наукой предложено множество подходов к профессиональной подготовке будущего педагога. Большое внимание уделяется формированию профессиональной компетентности [3; 4], профессионализации [5; 6], профессиональному становлению педагога [7; 8]. В контексте требований профессионального стандарта педагога особое внимание обращается на необходимость формирования практико-ориентированных компетенций [9; 10], владение которыми поможет будущему учителю на практике эффективно использовать приобретенные теоретические знания. Это не только сформированный набор компетенций, но и готовность эти компетенции применить в будущей профессиональной деятельности. Студент получает особые знания и умения, он осваивает предмет преподавания и методику преподавания предмета, что способствует становлению профессиональной культуры педагога в целом. Так, например, во взаимосвязи и взаимозависимости дисциплин необходимо осуществлять методико-математическую подготовку будущего учителя начальных классов, соотнося теоретическое математическое знание и методическую деятельность по преподаванию математики в начальных классах. Это активизирует студента на совершенствование своей теоретической подготовки, на формирование умения ориентироваться в системе математических понятий и работу с учебниками по математике для начальной школы.

Материалы и методы

В ходе проводимого исследования использовался метод теоретического анализа, систематизировалась научная и методическая литература, посвященная проблеме становления профессиональной культуры педагога, изучался и обобщался педагогический опыт. Для изучения проблемы был использован опыт организации методико-математической подготовки будущего учителя начальных классов в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Результаты исследования

Учебные планы обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль Начальное образование включают такие две дисциплины, как «Математика» и «Методика преподавания математики». Изучая любую дисциплину, ищущий студент всегда за-

[2] *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. С. 37.

[3] Там же.

дает вопрос: «А зачем мне это надо?». Математика зачастую видится обучающемуся набором скучных, ненужных формул, непонятных символов, сложных рассуждений. Понимание важности и нужности изучаемого предмета появляется тогда, когда студент видит возможность применения получаемых теоретических знаний на практике. Это подтверждает необходимость организации методико-математической подготовки студентов, учитывая взаимосвязь вузовской математики и методики начального обучения. Так, при изучении различных математических понятий и теоретических положений полезно сопоставлять определения этих понятий, названия и формулировки в вузовском и школьном курсе математики. Например, коммутативный закон сложения (вуз) – переместительное свойство сложения (основная школа) – правило о перестановке слагаемых (начальная школа); дистрибутивный закон умножения относительно сложения (вуз) – распределительный закон умножения относительно сложения (основная школа) – правило умножения суммы на число (начальная школа). При изучении законов арифметических действий такую преемственность рассматривают на примере каждого закона.

Одно из важных направлений методико-математической подготовки студента – формирование умений строить определения понятий. Структура определений, требования к построению определений, виды определений рассматриваются в курсе математики, а особенности формирования математических понятий у младших школьников – в курсе методики преподавания математики. Рассмотрим следующие задания:

– Выделите содержание понятия «прямоугольник». Сопоставьте содержание данного понятия в вузовском и школьном курсах математики (в начальном курсе математики многие понятия рассматриваются только на уровне представлений).

– В учебниках математики для начальной школы найдите несколько геометрических понятий. Объясните, какие между ними установлены отношения.

– Выясните, какие понятия из начального курса математики могут быть ступеньками иерархической лестницы по типу род – вид.

– Составьте фрагмент урока объяснения нового материал по темам, затрагивающим понятия: «равенство», «неравенство», «выражение», «уравнение», «умножение», «произведение».

– Трехзначное число в начальном курсе математики вводится посредством формулирования учащимися ответа на вопрос: «Сколько цифр (знаков) использовано для записи каждого из чисел: 956, 108, 452, 739?» После выслушивания ответов учитель резюмирует: «Эти числа называются трехзначными». Определи, каким образом дано понятие трехзначного числа.

Организуя самостоятельную работу студентов и принимая во внимание необходимость учитывать связь математики с методикой ее преподавания, целесообразно использование комплексных заданий:

– Проведите анализ учебников математики для начальной школы с целью подборки заданий, выполняя которые, ученик имеет дело с различными способами задания множества (перечислением элементов или указанием характеристического свойства элементов).

– Продемонстрируйте задания, направленные на использование правил суммы и произведения, законов арифметических операций над числами, графа бинарного отношения и др.

– Покажите, что, выполняя задание «Из данного ряда чисел выпиши четные числа», ученик выделяет подмножество из данного множества. Анализируя предлагаемые в начальной школе упражнения с точки зрения изученной математической теории, студент сможет классифицировать их, опираясь на их внутреннюю структуру, а не внешний вид.

Комплексные задания можно использовать и для организации контроля с целью выявления уровня сформированности способностей студентов реализовывать меж- и метапредметные связи, опираясь на сформированные в процессе изучения курсов математики и методики преподавания математики компетенции. Задания комплексной проверки могут иметь следующий вид:

– Рассмотрите задачи из курса математики для начальных классов. Определите, какие подходы к построению теории натуральных чисел возможно использовать при решении данных задач. Дайте теоретическое обоснование выбора действия с точки зрения каждого подхода. Какой из трех подходов целесообразнее использовать в каждом из предложенных случаев?

а) *В трех букетах 15 цветов. Сколько цветов в одном букете, если цветов в букетах поровну?*

б) *В магазин привезли 9 ящиков с яблоками. 5 ящиков уже продали. Сколько ящиков с яблоками еще нужно продать?*

– Дайте обоснование выбора действия при решении следующей задачи применяя терминологию: а) используемую в начальных классах; б) теоретико-множественного подхода к понятию натурального числа.

Во время домашнего конкурса по выпечке блинов бабушка испекла 12 блинов, а папа – в 3 раза меньше, чем бабушка. Мама испекла на 2 блина больше, чем папа. Во сколько раз больше испекла блинов бабушка, чем мама?

– Охарактеризуйте умения, необходимые младшему школьнику для нахождения значения следующих выражений; прокомментируйте алгоритм нахождения значения выражений, используя язык вузовской математики и терминологию начальной школы:

175 + 238 204 – 96

65 · 4 98 : 2

Укажите случаи использования табличного и внетабличного сложения. Сколькими способами можно найти значение последнего выражения?

– Используя язык вузовской математики и терминологию начальной школы, озвучьте алгоритм нахождения значения выражений:

а) объясните решение: 28 + 17 = 28 + (2 + 15) = (28 + 2) + 15 = 45. Предложите другой способ нахождения значения данного выражения.

б) объясните прием вычисления: 327 · 3 = (300 + 20 + 7) · 3 = 300 · 3 + 20 · 3 + 7 · 3 = 900 + 60 + 21 = 981

в) объясните разные способы решения:

1) 14 · (5 · 3) = 14 · 15 = 210

2) 14 · (5 · 3) = (14 · 5) · 3 = 210

3) 14 · (5 · 3) = (14 · 3) · 5 = 210.

Как соотносятся вузовский и начальный курсы математики при выполнении данных заданий? Являются ли объяснения, принятые в начальной школе, теоретически обоснованными, научно верными?

В предложенном задании выделите законы арифметических операций. Озвучьте выполнение задания с позиции студента вуза и учащегося начальной школы:

Заполните пропуски так, чтобы равенства были верными:

(! + !) · ! = 215 · ! + 32 · 7 56 · 3 = ! · 2 + 56

(33 + 44) : ! = 33 : ! + 44 : ! (! + !) : 6 = 11 + 3.

Какое равенство из предложенных предполагает несколько вариантов правильного ответа? Чем это обусловлено?

– Найдите значения выражений рациональным способом. Какие законы арифметических операций при этом использовались? Каждый случай использования закона укажите.

399 + 138 + 473 125 · 15 · 6 · 8.

Какие трудности могут встретиться учащимся начальной школы при выполнении подобных заданий? Какие правила, изучаемые в курсе математики начальной школы, применяет ученик при вычислениях удобным способом?

Обсуждение и заключение

Таким образом, анализ научных источников показал, что необходима постоянная целенаправленная работа по становлению и развитию профессиональной культуры будущего педагога. Этим целям способствует комплексная методико-математическая подготовка будущих учителей начальных классов. Она оказывает влияние на повышение эффективности процесса обучения, совершенствование творческой деятельности студентов, подготовку будущего учителя, обладающего такими качествами, как инициативность, способность к анализу существующей ситуации и решению вопросов различной сложности, самостоятельность и ответственность в принятии решений с учетом постоянно меняющихся условий, готовность работать в инновационном пространстве. Только педагог, обладающий высоким уровнем профессиональной культуры, способен достичь значительных результатов в своей нелегкой, но благородной профессии.

Список использованных источников

1. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 576 с.

2. *Зарецкая И. И.* Профессиональная культура педагога : учеб. пособие. М. : АПКиППРО, 2005. 116 с.

3. *Буянова И. Б., Горшенина С. Н.* Формирование социально-педагогической компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 1 (11). С. 11–16

4. *Тестов В. А.* О профессиональной компетентности учителя математики // Проблемы вузовской педагогической и математической подготовки специалиста : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 65-летию со дня рождения доктора педагогических наук профессора И. Д. Пехлецкого. Пермь : Изд-во ПГПУ, 2004. С. 65–69.

5. *Косолапова И. В.* Создание профессионализирующей среды на математическом факультете ПГГПУ // Формирование профессионализирующей среды педагогического вуза : сб. метод. рекомендаций / редкол.: В. В. Коробкова, А. Н. Красных ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь : ИП Осипенко Р. М., 2013. С. 26–35.

6. *Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю., Черемных Е. Л.* Профессионализирующая деятельность студентов математического факультета педвуза и методическая компетентность будущего учителя // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 1 (11). С. 58–71.

7. *Васенина С. И., Винокурова Н. В., Приходченко Т. Н.* Проблемы профессионального становления бакалавров профиля «Дошкольное образование» // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 3 (9). С. 25–31.

8. *Чиранова О. И., Янкина Л. А.* Методическое сопровождение профессионального становления начинающего педагога в сфере дошкольного образования // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 1 (10). С. 75–80.

9. *Шукшина Т. И., Буянова И. Б., Горшенина С. Н.* Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 79–84. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (дата обращения: 21.04.2020).

10. *Шукшина Т. И., Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Неясова И. А.* Педагогические условия практико-ориентированной подготовки магистрантов педагогического образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 10. С. 102–108. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (дата обращения: 20.04.2020)

Поступила 25.06.2020;
принята к публикации 29.06.2020.

Об авторах:

Маслова Светлана Валерьевна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, maslovasv@mail.ru

Янкина Лариса Александровна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, jankina@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy: textbook for higher pedagogical education students. Moscow, Academy, 2002. 576 p. (in Russ.)

2. Zaretskaya I.I. Professional culture of the teacher: textbook. Moscow, Academy of advanced training and professional retraining of education workers, 2005. 116 p. (in Russ.)

3. Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Formation of social and pedagogical competence of the future teacher in the process of vocational training. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 1 (11): 11–16. (in Russ.)

4. Testov V.A. On the professional competence of a teacher of mathematics. *Problemy vuzovskoy pedagogicheskoy i matematicheskoy podgotovki spetsialista: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 65-letiyu so dnya rozhdeniya doktora pedagogicheskikh nauk professora I.D. Pekhletskogo* = Problems of university pedagogical and mathematical training of a specialist: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Dedicated to the 65th birthday of Professor I.D. Pekhletsky. Perm, Publishing House of PSPU, 2004. P. 65–69. (in Russ.)

5. Kosolapova I.V. Creation of a professionalizing environment at the Faculty of Mathematics of PSPU. *Formirovaniye professionaliziruyushchey sredy pedagogicheskogo vuza: sbornik metodicheskikh rekomendatsiy* = Formation of a professionalizing environment of a pedagogical university: digest of methodical recommendations. Ed. col.: V.V. Korobkova, A.N. Reds; Perm. state gumanit.-ped. un-t. Perm, IP Osipenko R.M., 2013. P. 26–35. (in Russ.)

6. Latysheva L.P., Skornyakova A.Yu., Cheremnykh E.L. The professionalizing activity of students of mathematical faculty of pedagogical university and methodical competence of the future teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 1 (11): 58–71. (in Russ.)

7. Vasenina S.I., Vinokurova N.V., Prihodchenko T.N. Problems of professional formation of Bachelors of preschool education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 3 (9): 25–31. (in Russ.)

8. Chiranova O.I., Yankina L.A. Methodological support of professional development of a novice teacher in the field of preschool education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 1 (10): 75–80. (in Russ.)

9. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of the networking of educational organization. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 79–84. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (accessed 05.11.2019). (In Russ.)

10. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Pedagogical conditions of practice-oriented training of masters of pedagogical education. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University. 2017; 10: 102–108. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf. (accessed 05.11.2019). (In Russ.)

Submitted 25.06.2020;
revised 29.06.2020.

About the authors:

Svetlana V. Maslova, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), maslovasv@mail.ru

Larisa A. Yankina, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), jankina@mail.ru

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.013.8
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_77

Сравнительная педагогика: обзор диссертационных исследований 2011–2020-х гг.

Е. В. Неборский
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия
ev.neborskii@mpgu.su

Введение: цель данной статьи – проанализировать массив диссертационных исследований по сравнительной педагогике, защищенных в течение десятилетия, в период 2011–2020-х гг. в России, чтобы определить состояние развития сравнительной педагогики как науки и выявить потенциальные векторы ее развития, обозначив для академического сообщества тематические лакуны.
Материалы и методы: метод контент-анализа, метод классификации, метод кластеризации. В общей сложности в выборку вошло 197 диссертаций по специальностям 13.00.01, 13.00.02, 13.00.08.
Результаты исследования: анализ диссертационных исследований по сравнительному образованию и педагогике включал в себя три основных блока: а) количество защищенных диссертаций в разрезе по годам, специальностям и уровням; б) региональный кластер; в) тематический кластер. Из общего числа всех диссертационных исследований сравнительные исследования составили всего 2,5 % (197 из 7971 ед.): 13.00.01 – 127 ед., 13.00.02 – 34 ед., 13.00.08 – 36 ед. Региональный кластер распределился следующим образом: в пятерку стран-лидеров по числу обращений в сравнительных педагогических исследованиях вошли Китай, США, Великобритания, Казахстан, Германия. Среди наиболее часто встречающихся тематических блоков: национальные системы высшего образования; подготовка и повышение квалификации педагога; национальные системы дошкольного и общего образования; обучение языку, перевод, академическое письмо; модернизация образования, качество образования.
Обсуждение и заключения: в результате исследования установлено, что среди диссертационных исследований по сравнительной педагогике отсутствуют тематические блоки, связанные с результатами и методикой обучения в рамках методологии PISA, PIRLS, TIMSS и др. Ожидаются исследования: связанные с переходом на дистанционное обучение в условиях COVID-19; в области цифровизации образования, дидактики и управления образованием в цифровую эпоху, перспектив его развития; цифрового неравенства и политики его преодоления; искусственного интеллекта, его развития и практики внедрения в сфере образования; развития идей и практики образования в целях устойчивого развития.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, сравнительное образование, методология сравнительной педагогики, диссертационные исследования.

Comparative Pedagogy: review of dissertation research 2011–2020's.

E. V. Neborsky
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ev.neborskii@mpgu.su

Introduction: the purpose of this article is to analyze the array of dissertation research on comparative pedagogy, defended over a decade, in the period 2011–2020. in Russia in order to determine the state of development of comparative pedagogy as a science and to identify potential vectors of its development, identifying thematic gaps for the academic community.
Materials and Methods: content analysis method, classification method, clustering method. In total, the sample included 197 dissertations in the specialties 13.00.01, 13.00.02, 13.00.08.
Results: the analysis of dissertation research on comparative education and pedagogy included three main blocks: a) the number of defended dissertations by years, specialties and levels; b) regional cluster; c) thematic cluster. Of the total number of all dissertation research, comparative studies amounted to only 2.5 % (197 out of 7971 units): 13.00.01 – 127 units, 13.00.02 – 34 units, 13.00.08 – 36 units. The regional cluster was distributed as follows: the five leaders of the countries, according to the number of references in comparative pedagogical research, included China, USA, Great Britain, Kazakhstan, and Germany. The most common thematic blocks include: national higher education systems; training and professional development of a teacher; national systems of preschool and general education; language training, translation, academic writing; modernization of education, quality of education.

Discussion and Conclusions: as a result of the study, it was found that among the dissertation research on comparative pedagogy there are no thematic blocks related to the results and teaching methods within the framework of the PISA, PIRLS, TIMSS methodology, etc. Research is expected: related to the transition to distance learning in the context of COVID-19; in the field of digitalization of education, didactics and education management in the digital era, the prospects for its development; digital divide and policies to overcome it; artificial intelligence, its development and implementation practice in the field of education; developing ideas and practices of education for sustainable development.

Key words: comparative pedagogy, comparative education, comparative pedagogy methodology, dissertation research.

Введение

В условиях глобальных процессов, интенсификации международных контактов и повышения академического взаимовлияния, государства все чаще начинают обращаться к опыту других стран и регионов, выходя за рамки исключительно национальной идентичности. Миграционные потоки, академическая мобильность, международные рейтинги, распространение онлайн образования, сетевые образовательные программы и многое другое, что подталкивает исследователей анализировать зарубежные системы образования, теории, концепции, подходы и, конечно же, социально-культурные особенности других стран и регионов. Все это становится предметом исследований сравнительной педагогики или сравнительного образования (англ. Comparative Education).

В конечном счете цель таких исследований получить, по возможности, объективные данные, выявить успешные практики в области образования и обучения, понять культурный контекст, чтобы наладить партнерство или внедрить изученный опыт в своей стране, регионе. Цель данной статьи – проанализировать массив диссертационных исследований по сравнительной педагогике, защищенных в течение десятилетия, в период 2011–2020-х гг. в России, чтобы определить состояние развития сравнительной педагогики как науки и выявить потенциальные векторы ее развития, обозначив для академического сообщества тематические лакуны.

Обзор литературы

Ведущую роль в становлении сравнительных педагогических исследований в России сыграл Б. Л. Вульфсон, являющийся одним из основателей научной школы сравнительной педагогики (научная школа З. А. Мальковой – Б. Л. Вульфсона) [1]. Сравнительная педагогика – междисциплинарная область, поскольку сам предмет исследования объективно существует вне контекста исследовательской деятельности и может быть измерен, проанализирован, систематизирован и оценен только с привлечением инструментария смежных наук: социологии, политологии, культурологии, демографии [2]. Для сравнительной педагогики важен выход к меж- и трансдисциплинарности, интерес к современным геополитическим реалиям, тенденциям, их влиянии на национальные системы образования и мировое образовательное пространство [3; 4], отсюда влияние социологии, политологии и экономики [5], усиление прогностической и интегративной функций [6], что отличает сравнительную педагогику от истории зарубежной педагогики. Для сравнительных педагогических исследований характерен системный подход, поскольку система образования является частью общей социальной системы, а предметом анализа в исследованиях становятся либо элементы системы (какая-либо сторона образовательного процесса), либо функциональная связь между ними (влияние социально-политических, экономических и других факторов на систему) [7], либо сравнение теорий, методов, организации воспитания и обучения [8]. В сравнительной педагогике также представлены и культурологический, аксиологический и компетентностный подходы [9]. Поскольку система образования, являясь частью более общей системы, содержит в себе различия в социально-культурологических основаниях, то и в части исследований в области сравнительной педагогики между странами также существуют различия в определении предмета, объекта и функций сравнительного образования и понимания самого термина «педагогика». Поэтому можно говорить об эпистемологической эклектичности исследований в области сравнительного образования [10].

Сущность понятия «сравнение» раскрывается на трех уровнях: сравнение как мыслительный процесс, сравнение как научный метод и сравнение как сравнительный кругозор. Сравнительное исследование в области образования подразумевает включение в процесс всех трех компонентов, то есть в том числе и сравнительный кругозор, позволяющий исследователю осмыслить предмет исследования с различных сторон [11]. Особую роль в этом могут сыграть качественные методы, открывающие возможность преодоления онтологического разрыва, – «эффекта ножниц», – что позволяет исследовате-

лю уточнить культурный контекст исследуемых процессов или механизмов, расширить границы потенциальных результатов и повысить надежность получаемых данных [12].

Материалы и методы

С целью характерологической экспликации всего массива диссертационных исследований в области сравнительного образования и педагогики за период 2011 по 2020-е гг., т. е. полное десятилетие, было проведено исследование, включавшее в себя: метод контент-анализа для выявления работ по сравнительному образованию и педагогике по ключевым словам, метод классификации для распределения работ по признакам, метод кластеризации для определения тематических блоков.

В качестве основы для исследования выступили диссертационные исследования по специальностям 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), 13.00.08 Теория и методика профессионального образования, официально прошедшие процедуру защиты в диссертационных советах. По специальностям 13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия), 13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры, 13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности, сравнительных исследований обнаружено не было, что, по всей видимости, связано со спецификой паспортов научных специальностей. В общей сложности в выборку вошло 197 диссертаций.

Отдельно следует отметить, что из выборки не исключались диссертации, не прошедшие экспертизу ВАК, либо диссертации, по которым были приняты решения о лишении ученой степени, поскольку это не отменяет самого факта существования диссертационного исследования как такового. В выборку не вошли диссертационные исследования, выполненные по истории зарубежной педагогики. В некоторых случаях такое разграничение достаточно проблематично, но основным критерием в данном исследовании выступал период, который охватывало диссертационное исследование: если в диссертационном исследовании не затрагивалась современность, такое исследование по умолчанию относилось к историческим. В выборку не вошли исследования, связанные с педагогическим наследием выдающихся мыслителей – философов, психологов, педагогов, политических деятелей и т. д.

Результаты исследования

Анализ диссертационных исследований по сравнительному образованию и педагогике включал в себя три основных блока: а) количество защищенных диссертаций в разрезе по годам, специальностям и уровням; б) региональный кластер; в) тематический кластер.

1. Количество защищенных диссертаций в разрезе по годам, специальностям и уровням. Сравнительные исследования всегда занимают небольшую долю в общем объеме всех исследований. Педагогика не является исключением. Из общего числа всех диссертационных исследований по шифрам 13.00.01, 13.00.02 и 13.00.08 сравнительные исследования составили всего 2,5 % (197 из 7971 ед.): 13.00.01 – 127 ед., 13.00.02 – 34 ед., 13.00.08 – 36 ед. Условная динамика выражена снижением количества исследований и, соответственно, защит в год. Это может объясняться и политикой государства в отношении ужесточения правил порядка присуждения ученых степеней, и политикой государства в отношении науки в части поддержки приоритетных областей исследований, куда сравнительная педагогика не входит. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количество диссертаций, защищенных по сравнительному образованию в разрезе специальностей, уровней и по годам (кол-во, ед.)

	13.00.01		13.00.02		13.00.08		Всего
	канд.	докт.	канд.	докт.	канд.	докт.	
2020	7	1	1	0	1	0	*10*
2019	7	0	6	0	1	0	*14*
2018	10	3	1	0	1	0	*15*
2017	10	1	5	0	4	0	*20*
2016	9	1	2	0	4	1	*17*
2015	13	0	3	0	8	1	*25*
2014	8	0	1	0	2	0	*11*
2013	11	1	4	0	2	0	*18*
2012	21	0	6	0	3	0	*30*
2011	24	0	4	1	8	0	*37*
Всего	*120*	*7*	*33*	*1*	*34*	*2*	*197*

2. Региональный кластер. Региональный кластер распределился следующим образом: в пятерку лидеров стран по числу обращений в сравнительных педагогических исследованиях вошли Китай, США, Великобритания, Казахстан, Германия. Следует учитывать, что в одной диссертации в некоторых случаях фигурируют несколько стран (регионов). Китай и США являются мировыми державами со своими уникальными системами образования и подходами. Кроме того, Китай – один из партнеров России в части академического обмена, поэтому большая часть диссертационных исследований, где в исследовательском фокусе находится Китай, выполнены аспирантами из поднебесной в процессе освоения программ аспирантуры в рос-

сийских университетах. Это же относится и к Казахстану. Частота упоминаний Великобритании связана с английским языком и его распространенностью (аспиранты и соискатели чаще всего изучают именно его, и поэтому им проще исследовать Великобританию). Германию выбирали, скорее всего, по причине историко-генетической связи российских университетов и высшего образования с немецкими университетами, а также в связи с особой социальной моделью в сфере образования в этой стране.

В выборке присутствуют диссертационные исследования, в которых анализ осуществлен не в рамках странового (регионального) подхода, а в контексте общемировых тенденций, наднационального образовательного пространства, либо в рамках культурологического подхода. Это объясняется тем, что в сравнительной педагогике исследуются не только системы, но и концепции, теории, подходы, культурные традиции, образовательная политика и прочее. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Региональный кластер исследований (кол-во упоминаний, %)

Регион (страна)	Кол-во упоминаний, ед.	%
Китай	34	15,7
США	28	12,9
Великобритания	20	9,2
Казахстан	18	8,3
Германия	17	7,8
Франция	10	4,6
Зарубежное пространство (без уточнения)	10	4,6
Вьетнам	9	4,2
Европейское пространство / Европейский Союз	8	3,7
Южная Корея	7	3,2
Монголия	5	2,4
Канада	4	1,8
Ирак	3	1,4
Швеция	3	1,4
Япония	3	1,4
Албания	2	1
Армения	2	1
Беларусь	2	1
Индия	2	1
Иран	2	1
Италия	2	1
Киргизия	2	1
Оман	2	1
Сирия	2	1
Финляндия	2	1
Южная Осетия	2	1
Абхазия	1	0,4
Австралия	1	0,4
Арабский мир (культура)	1	0,4
Дания	1	0,4
Евразийское пространство	1	0,4

Окончание табл. 2

Израиль	1	0,4
Испания	1	0,4
Кот-д'Ивуар	1	0,4
Мали	1	0,4
Новая Зеландия	1	0,4
Норвегия	1	0,4
Пакистан	1	0,4
Палестина	1	0,4
Польша	1	0,4
Приднестровье	1	0,4
Таджикистан	1	0,4
Всего	**217**	**100**

3. Тематический кластер. Тематический кластер отличается разнообразием. Среди наиболее часто встречающихся тематических блоков: национальные системы высшего образования; подготовка и повышение квалификации педагога; национальные системы дошкольного и общего образования; обучение языку, перевод, академическое письмо; модернизация образования, качество образования. Полученные данные выглядят вполне логично: исследователей интересует сравнение систем, в которых осуществляется подготовка педагога и его работа, их преобразование и совершенствование. Наличие диссертаций, связанных с языковой подготовкой, также вполне логично, поскольку среди исследователей по сравнительной педагогике немалый процент переводчиков, лингвистов и преподавателей русского языка как иностранного. Стоит также отметить, что распространенными тематическими блоками являются: профилактика девиаций, воспитание здорового образа жизни, социализация; учебники, учебные материалы, учебно-методическая работа, образовательные программы и маршруты. Немало работ представлено в области эстетического и музыкального воспитания, подготовленных китайскими аспирантами. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Тематический кластер (кол-во, %)

Тематические блоки	Кол-во, ед.	%
Национальные системы высшего образования, подготовка специалистов	28	12,6
Подготовка, повышение квалификации педагогов, идеал педагога	24	10,8
Национальные системы дошкольного и общего образования	22	10
Обучение языку, перевод, академическое письмо	18	8,1
Модернизация образования, качество образования	12	5,4
Профилактика девиаций, воспитание здорового образа жизни, социализация	10	4,5

Продолжение табл. 3

Учебники, учебные материалы, учебно-методическая работа, образовательные программы и маршруты	7	3,1
Цифровая среда, цифровые технологии, ИКТ, дистанционное обучение	6	2,6
Эстетическое, музыкальное воспитание и хореография	6	2,6
Дидактика, инновационные образовательные технологии	5	2,2
Нравственное, духовно-нравственное воспитание	5	2,2
Военная педагогика	5	2,2
Национальные системы среднего профессионального образования, подготовка специалистов	4	2
Информальное образование, альтернативные школы	4	2
Культурные, национальные идеи и интересы, традиции	4	2
Аксиология, ценностные ориентиры	4	2
Инклюзивное образование, интеграция	4	2
Образование взрослых, третий возраст	4	2
Управление образовательными системами	4	2
Поликультурное воспитание, этнос	4	2
Европейское образовательное пространство	3	1,3
Экологическое воспитание, биоэтика	3	1,3
Культура предпринимательства, лидерства	3	1,3
Гуманистическая педагогика, гуманизация образования	3	1,3
Академическая мобильность студентов, преподавателей	3	1,3
Гражданское воспитание	3	1,3
Профориентация	2	0,9
Творческое развитие обучающихся, педагогика сотворчества	2	0,9
Улучшение условий труда педагогов	2	0,9
Студенческое самоуправление	1	0,4
Евразийское образовательное пространство	1	0,4
Консорциумы университетов, совместные образовательные программы	1	0,4
Развивающее обучение	1	0,4
Свободное воспитание	1	0,4
Религия, религиозное воспитание	1	0,4
Музеи	1	0,4
Семейное воспитание	1	0,4
Методология образования, подходы к конструированию	1	0,4
Медиаобразование	1	0,4
Образовательная среда	1	0,4
Социокультурные условия образования и обучения	1	0,4

Окончание табл. 3

Доступ к образованию	1	0,4
Радикальная педагогика, социально-политические течения в педагогике и образовании	1	0,4
Подготовка, повышение квалификации руководителей образования	1	0,4
Глобальные вызовы, риски в контексте образования	1	0,4
Тьюторство	1	0,4
Научно-исследовательская деятельность студентов	1	0,4
Всего	**222**	**100**

Обсуждение и заключения

Одной из основных проблем, которые сохраняются в текущей ситуации для сравнительной педагогики, является низкая востребованность полученных в результате сравнительных исследований данных при выработке политики в отношении национальных систем образования [13], а в некоторых случаях заимствование форм без учета содержания и контекста, как поверхностный взгляд, дань моде. Существует и проблема исключения сравнительной педагогики из программ подготовки педагогов [14], что не позволяет будущим профессионалам видеть разнообразие идей, концепций, методик и систем, а следовательно, критически осмысливать текущую ситуацию, понимать происходящее в мировом пространстве.

В результате исследования установлено, что среди диссертационных исследований по сравнительной педагогике отсутствуют тематические блоки, связанные с результатами и методикой обучения в рамках методологии PISA, PIRLS, TIMSS и др. Дополнительный анализ показал, что было подготовлено и защищено только пять диссертационных исследований в период 2005–2007 гг. Не представлено глубоких исследований в области успешных практик лидеров данных рейтингов – Финляндии, Сингапура, Китая, Гонконга, Тайваня, Эстонии, Нидерландов и т. д. Последняя диссертация по национальной системе образования Финляндии, в частности, была подготовлена в 2011 году. Подобное положение дел является серьезным упущением, поскольку в России существует интерес к международным рейтингам и необходимость развивать общее образование.

Вполне логично предположить, что в ближайшие 5 лет могут появиться диссертационные исследования, связанные с переходом на дистанционное обучение в условиях COVID-19, в том числе характеризующие практический опыт за рубежом. Это не только пополнило бы практическую базу, но и обогатило теоретический инструментарий дидактики, управления образовательными системами. Можно выразить некоторую

надежду на то, что также появятся сравнительные исследования в области цифровизации образования, дидактики и управления образованием в цифровую эпоху, перспектив его развития, цифрового неравенства и политики его преодоления. Актуальной темой является искусственный интеллект, его развитие и практики внедрения в сфере образования.

Развитие идей и практики образования в целях устойчивого развития обладает колоссальным потенциалом для сравнительных исследований, если подобная тематика заинтересует российских исследователей. Иначе и здесь может возникнуть глубокий пробел, восполнять который придется с опозданием на годы. Сюда же можно отнести глобальные исследования в образовании, экологическое мышление подрастающих поколений, социально-предпринимательскую активность.

Сравнительные педагогические исследования часто проводятся как реакция на возникающие внутри национальной системы образования противоречия, трудности и вопросы. В некоторых случаях это инициативные научно-исследовательские проекты, в некоторых – работа лабораторий и научных коллективов, связанная с государственным заданием. Так или иначе, большая часть таких исследований ситуативна и спонтанна, но благодаря им открываются новые грани понимания существующих за пределами национальной системы феноменов, более объективной оценки этих феноменов и процессов.

Список использованных источников

1. *Суходимцева А. П.* Научная школа «сравнительная педагогика» в деятельности Б. Л. Вульфсона: типологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4 (69). С. 12–24.

2. *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 117–131.

3. *Иванова С. В.* Организационно-деятельностные формы развития компаративных исследований образовательного пространства // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5 (32). С. 68–74.

4. *Иванова С. В.* Современные направления сравнительных исследований образовательного пространства // Педагогика. 2016. № 7. С. 82–88.

5. *Тагунова И. А.* Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 133–146.

6. *Долгая О. И.* Функции сравнительной педагогики с позиции чешских компаративистов // Проблемы современного образования. 2018. № 3. С. 101–110.

7. *Кучеревская М. О., Шаляпин О. В.* Эволюция подходов к организации сравнительно-педагогических исследований // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 140–150. URL: https://doi.org/10.15293/1813-4718.1903.14 (дата обращения: 05.01.2021).

8. *Джуринский А. Н.* Концептуализация сравнительной педагогики // Педагогика. 2018. № 1. С. 11–121.

9. *Супрунова Л. Л.* Сравнительная педагогика: методологические подходы к исследованию образовательной реальности // Вестник Пятигорского государственного университета. 2018. № 1. С. 257–261.

10. *Дудко С. А.* Особенности методологии современных сравнительно-педагогических исследований в России и Франции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 1 (46). С. 60–71.

11. *Ипатенкова Ю. А.* Сущность понятия «сравнение» в сравнительной педагогике // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 109–114. URL: https://doi.org/10.15293/1813-4718.1901.13 (дата обращения: 05.01.2021).

12. *Неборский Е. В.* Качественные методы как инструмент верификации данных в сравнительной педагогике // Ценности и смыслы. 2020. № 4 (68). С. 60–71. URL: https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10034 (дата обращения: 05.01.2021).

13. *Рудковская И. В.* Сравнительная педагогика: тенденции и перспективы // Гуманитарный вестник (Горловка). 2018. № 7 (1). С. 95–102.

14. *Пичугина В. К.* История педагогики, сравнительная педагогика и педагогическое образование: проблемы и перспективы конструктивного взаимодействия // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 4 (71). С. 57–61.

Поступила 09.01.2021;
принята к публикации 14.01.2021.

Об авторах:

Неборский Егор Валентинович, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), доктор педагогических наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8995-9802, ev.neborskii@mpgu.su

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Sukhodimtseva A.P. Scientific school “comparative pedagogy” in the activities of B.L. Wul’fson: typological aspect. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2020; 4 (69): 12–24. (In Russ.)

2. Vul’fson B.L. Comparative pedagogy: topical issues of theory and methodology. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2011; 1: 117–131. (In Russ.)

3. Ivanova S.V. Organizational and activity forms of development of comparative studies of educational space. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2016; 5 (32): 68–74. (In Russ.)

4. Ivanova S.V. Modern directions of comparative studies of educational space. *Pedagogika* = Pedagogy. 2016; 7: 82–88. (In Russ.)

5. Tagunova I.A. Pedagogical comparative studies yesterday, today, tomorrow. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2011; 1: 133–146. (In Russ.)

6. Dolgaya O.I. Functions of comparative pedagogy from the standpoint of Czech comparativists. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = Problems of modern education. 2018; 3: 101–110. (In Russ.)

7. Kucherevskaya M.O., Shalyapin O.V. Evolution of approaches to the organization of comparative pedagogical research. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Siberian pedagogical journal. 2019; 3: 140–150. Available at: https://doi.org/10.15293/1813-4718.1903.14 (accessed 05.01.2021). (In Russ.)

8. Dzhurinskiy A.N. Conceptualization of comparative pedagogy. *Pedagogika* = Pedagogy. 2018; 1: 11–121. (In Russ.)

9. Suprunova L.L. Comparative pedagogy: methodological approaches to the study of educational reality. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Pyatigorsk State University. 2018; 1: 257–261. (In Russ.)

10. Dudko S.A. Features of the methodology of modern comparative pedagogical research in Russia and France. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2018; 1 (46): 60–71. (In Russ.)

11. Ipatenkova Yu.A. The essence of the concept of "comparison" in comparative pedagogy. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Siberian pedagogical journal. 2019; 1: 109–114. Available at: https://doi.org/10.15293/1813-4718.1901.13 (accessed 05.01.2021). (In Russ.)

12. Neborskiy Ye.V. Qualitative methods as a tool for data verification in comparative pedagogy. *Tsennosti i smysly* = Values and meanings. 2020; 4 (68): 60–71. Available at: https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10034 (accessed 05.01.2021). (In Russ.)

13. Rudkovskaya I.V. Comparative pedagogy: trends and prospects. *Gumanitarnyy vestnik (Gorlovka)* = Humanitarian bulletin (Gorlovka). 2018; 7 (1): 95–102.

14. Pichugina V.K. History of pedagogy, comparative pedagogy and pedagogical education: problems and prospects of constructive interaction. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical journal of Bashkortostan. 2017; 4 (71): 57–61. (In Russ.)

Submitted 09.01.2021;
revised 14.01.2021.

About the author:

Egor V. Neborsky, Professor, Department of Pedagogy, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow, 119991, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8995-9802, ev.neborskii@mpgu.su

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.01
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_83

Фундаментальное ядро взаимосвязи дошкольного и начального общего образования как предпосылка овладения дошкольником новым видом деятельности – учением

Л. М. Перминова
ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (МГОУ), г. Москва, Россия
lum1030@yandex.ru

Введение: обеспечение преемственности образовательных стандартов и образовательных программ дошкольного образования с образовательными стандартами и образовательными программами начального общего образования была ключевой со времени разработки идеи стандартизации в системе дошкольного образования (2013 г.) – и в этом была ее инновационность для системы непрерывного образования. Однако анализ ФГОС ДО и ФГОС НОО показал необходимость специальных (адаптивных) мер для успешного решения этой задачи. Цель статьи: обосновать необходимость научного подхода к разработке адаптивной стратегии в реализации проблемы преемственности ФГОС ДО и ФГОС НОО, образовательных программ соответствующих уровней и доказать ключевую роль дидактического знания.

Материалы и методы: в статье использованы оригинальные источники по проблеме исследования (дидактические, психологические; нормативные) и научные методы (теоретические и эмпирические): изучение литературы, ее анализ, обобщение, абстрагирование, синтез, описательное моделирование и др.); эмпирические (наблюдение, социометрия и диагностика, тестирование); комплексные (опытно-экспериментальная работа, мониторинг и др.).
Результаты исследования: исходя из предположения о том, что задачей дошкольного образования является не подготовка ребенка к школе вообще, а подготовка его к **условиям** школьного обучения – организационно-педагогическим и дидактическим, – используя исследовательский (Т. И. Шамова), системный и деятельностный подходы, опираясь на фундаментальные положения культурно-исторической теории развития личности, была разработана адаптивная программа «Психолого-педагогические условия преемственности ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования», использование которой в процессе реализации образовательных программ дошкольного образования позволило выстроить адаптивную структуру – фундаментальное ядро взаимосвязи дошкольного и начального общего образования, обеспечив тем самым не только **преемственность** содержательных и деятельностных линий между первым и вторым уровнями системы непрерывного образования, но и, главное, – создать образовательно-ресурсный «мостик» органического, системного перехода от игры как ведущей деятельности дошкольника к учению – ведущей деятельности обучающегося начальной школы. Тем самым, по сути, был обоснован и реализован **адаптивный подход** к решению проблемы преемственности уровней дошкольного и начального общего образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, начальное общее образование, образовательные стандарты дошкольного образования и начального общего образования, научные подходы, дидактика, адаптивная программа, фундаментальное ядро взаимосвязи ДО и НОО, адаптивный подход.

The fundamental core of the relationship between preschool and primary general education as a prerequisite for mastering a new type of activity-teaching

L. M. Perminova
Moscow State Regional University (MSU), Moscow, Russia
lum1030@yandex.ru

Introduction: ensuring the continuity of educational standards and educational programs of preschool education with educational standards and educational programs of primary general education has been key since the development of the idea of standardization in the preschool education system (2013) – and this was its innovation for the system of continuing education. However, the analysis of the FSES PE and the FSES PGE showed the need for special (adaptive) measures to successfully solve this problem. The purpose of the article: to substantiate the need for a scientific approach to the development of an adaptive strategy in the implementation of the problem of the continuity of the Federal State Educational Standards of Pre-and Federal State Educational Standards of Higher Education, and to prove the key role of didactic knowledge.
Materials and Methods: the article uses original sources on the research problem (didactic, psychological, normative) and scientific methods (theoretical and empirical): the study of literature, its analysis, generalization, abstraction, synthesis, descriptive modelling, etc.); empirical (observation, sociometry and diagnostics, testing); complex (experimental work, monitoring, etc.).
Results: based on the assumption that the task of preschool education is not to prepare the child for school in general, but to prepare him for the conditions of school education-organizational, pedagogical and didactic, – using research, system and activity approaches, based on the fundamental provisions of the cultural and historical theory of personality development (L. S. Vygotsky), an adaptive program «Psychological and pedagogical conditions for the continuity of the Federal State Educational System of Preschool Education and the Federal State Educational System of Primary General Education» was developed, the use of which in the process of implementing educational programs of preschool education allowed to build an adaptive structure – the fundamental core of the relationship between preschool and primary general education, thus ensuring not only the continuity of content and activity lines between the first and second levels of the system of continuing education, but most importantly-to create an educational and resource «bridge» of an organic, systematic transition from play as the leading activity of a preschooler to learning – the leading activity of a primary school student. Thus, in fact, an adaptive approach to solving the problem of continuity of the levels of preschool and primary general education was justified and implemented.

Key words: preschool education, primary general education, educational standards of preschool education and primary general education, scientific approaches, didactics, adaptive program, the fundamental core of the relationship between pre-primary and secondary education, adaptive approach.

Введение

Традиционно основной целью дошкольного образования считается подготовка ребенка к школе, т. е. подготовка к освоению нового вида ведущей деятельности – учения (учебной деятельности). Однако учителя начальной школы достаточно часто отмечали, что, хотя многие первоклассники, пришедшие в школу после детского сада, умеют читать (среди задач дошкольного образования нет такой задачи), владеют весьма разносторонними знаниями, порой превосходящими школьную программу, однако к условиям школьного обучения они подготовлены недостаточно, и потому имеют проблемы, которых, казалось бы, быть не должно, учитывая тщательность работы воспитателей со своими питомцами. Так, в числе недостатков дошкольного образования, тормозящих адаптацию первоклассников к школьным условиям, нередко называют низкий уровень сформированности навыков самоорганизации, неустойчивость внимания, мыслительные затруднения в выделении главного слова в тексте, в коммуникации со сверстниками в условиях групповых форм организации познавательной деятельности (сформулировать вопрос, построить связный ответ) и другие. Поэтому обеспечение преемственности образовательных стандартов ДО и НОО, основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования как нормативных и дидактических средств, ориентированных на оптимальное (т. е. без рисков) развитие каждого ребенка, было актуальной задачей. Во ФГОС дошкольного образования отмечалась в качестве ведущей идеи необходимость обеспечения преемственности основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования «в целях сохранения их согласования как условия благоприятного развития ребенка», т. е. целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней. Анализ ФГОС ДО и ФГОС НОО показал необходимость специальных (адаптивных) мер для успешного решения этой задачи.

Разработка Адаптивной программы обусловлена ведущей задачей интеграции образовательных структур – дошкольного и общего среднего образования, а именно: необходимостью «обеспечения преемственности основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования»[1] в целях сохранения их согласования как условия благоприятного развития ребенка. В этом состоит основное **значение** программы как документа внутришкольного управления, способствующего оптимизации гимназического образовательного процесса в условиях инновационной мегаструктуры – образовательного кластера.

Обзор литературы

Совершенно естественно, что основными источниками исследования проблемы преемственности ФГОС ДО и ФГОС НОО стали нормативные документы[2], которых было недостаточно для разработки всех необходимых условий для разработки системного фундамента подготовки ребенка к школе. И что значит «подготовка дошкольника к школе?» Ответ на этот вопрос требовал сравнения условий дошкольного образования и условий школьного обучения, а затем обращения к психологическим и педагогическим источникам: возрастной психологии [1], педагогике, дидактике. Анализ теоретических источников и практики дошкольного и школьного образования показал весьма существенные различия, которые хотя и изложены весьма содержательно, но не ориентируют педагогов на понимание реальных проблем в деятельности педагога-воспитателя и учителя начальной школы. Полученные данные стали исходными для построения внутриорганизационного документа дошкольной образовательной организации. В то же время для реализации ФГОС ДО появилось значительное число Программ вариативного содержания и направления – около 50, однако проблема преемственности двух уровней образования как возможности системной подготовки ребенка к условиям школьного обучения (фундаментального ядра) не решалась как приоритетная.

ФГОС дошкольного образования четко ориентировали на развитие ребенка в таких видах деятельности, как игровая, познавательно-исследовательская, коммуникативная, восприятие художественной литературы и фольклора, двигательная, конструирование, элементарная трудовая деятельность, изобразительная деятельность, музыкальная деятельность, – отмечая их как содержание дошкольного образования, – объединенные в пять направлений.

ФГОС начального общего образования требовали освоения обучающимися универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных, которые рассматривались как формат содержания школьного образования. При этом совершенно

[1] Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Утвержден Минобразования и науки РФ от 17 октября 2013 г., № 1155 (с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 года).

[2] Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Утвержден Минобразования и науки РФ от 17 октября 2013 г., № 1155 (с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 года); Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 года № 373 (с изменениями и дополнениями от 11 декабря 2020 года).

определенно указывалось на системный и деятельностный подходы (в ОС – системно-деятельностный), культурологическую теорию содержания образования и культурно-историческую теорию развития личности ребенка (Л. С. Выготский). В их сопоставлении отчетливо видны противоречия между образовательными стандартами дошкольного и начального общего образования.

Материалы и методы

В статье использованы оригинальные источники по проблеме исследования (дидактические, психологические; нормативные) и научные методы (теоретические и эмпирические): изучение литературы, ее анализ, обобщение, абстрагирование, синтез, описательное моделирование и др.; эмпирические (наблюдение, социометрия и диагностика, тестирование); комплексные (опытно-экспериментальная работа, мониторинг и др). Основным средством в экспериментальной и опытно-экспериментальной работе служила адаптивная программа «Психолого-педагогические условия преемственности ФГОС дошкольного и ФГОС начального общего образования в общеобразовательной организации», в разработке которой приняли участие директор ГБОУ СОШ № 1504 г. Москвы Н. А. Шарай, Заслуженный учитель школы РФ, доктор педагогических наук, и А. Е. Врагова, Заслуженный учитель школы РФ, педагог-организатор ГБОУ СОШ № 1504.

Результаты исследования

Анализ условий ДО показал следующее: 1) ведущий вид деятельности дошкольника – **игра**; 2) образовательная деятельность осуществляется в системе **«воспитатель-ребенок»**, с **группой детей**; 3) занятие длится **10–20 минут** (в зависимости от возраста детей (2–3 года – 6 лет); 4) режим дня включает: 4-разовое питание, занятия, сон, прогулку, включая полный день; 5) содержание образовательной деятельности фиксировано комплексным документом – **образовательной программой**; 6) форма одежды – свободная; 7) **ФГОС ДО.** Наконец, психологические особенности дошкольника, среди которых важнейшей являются возрастные особенности мышления ребенка – опора **на наглядно-действенное, а затем на наглядно-образное мышление**. Особенности школьного образования детерминированы новой системой образовательной деятельности – **обучением**, которое предопределяет фактически **все новое** в жизни ребенка, теперь уже школьника: 1) ведущий вид деятельности школьника – **учение**, направленное **на развитие теоретического (понятийного, абстрактного) мышления**; 2) система обучения предполагает целенаправленное и ценностно-ориентированное взаимодействие **«учитель-ученик»** (главное дидактическое отношение); 3) лонгитюдная группа обучения – **школьный класс**; 4) **школьная форма**; 5) **одноклассники**; 6) **урок (!) – 45 минут**, требующий длительного распределения внимания, усидчивости, работоспособности, диалогового взаимодействия, развернутых ответов на вопросы учителя, и **другие формы организации обучения**; 7) **учебный предмет**, нормируемый **учебной программой**; 8) **учебник**; 9) **школьный дневник**, **тетради по предметам**; 10) **отметка** (балл); 11) **структура учебного года** (четверти или триместры); 12) **школьные каникулы** в системе учебного года; 13) **ФГОС НОО.**

Конкретизировать можно и далее, но главный вывод, который был сделан: условия дошкольного образования и школьного обучения существенно различны, при этом **качественно отличны организационно-педагогические условия и особенно дидактические условия**. Следовательно, **дошкольное образование должно готовить** не к школе, а **к условиям школьного обучения**, – организационно, психологически, социально, а значит, и к новому характеру отношений в системе «ученик-взрослый», «ученик-ученик». Познавательная деятельность становится ведущей, предопределяя организацию и структурирование содержания образования, методы обучения, формы организации познавательной деятельности ученика. А что же игровая деятельность? *Преемственность двух видов ведущей деятельности –* ***игры и учения*** *– не обеспечивается непосредственно, но формой связи между ними, формой преемственности выступают* ***игровые технологии***. Это важнейшее условие преемственности уровней образования и их образовательных стандартов. Преемственность в данном случае означает сохранение условий развития ребенка: предметно-практической деятельности, общения, но этого недостаточно. Необходимо проанализировать связь между содержанием ФГОС ДО и ФГОС НОО. Этот анализ показал следующее.

Задачи ФГОС дошкольного образования гармонизированы между собой, но содержательно в этом же документе не обеспечены полностью, т. е. имеются лакуны, которые должны быть «закрыты» содержанием примерных образовательных программ. Это становится непосредственной задачей педагога, который фактически должен провести самостоятельное исследование по достройке ФГОС ДО в содержательно-деятельностном отношении. Эти лакуны касаются оценочной стороны дошкольника, развития представлений о многообразии культур народов России, владения некоторыми общеучебными умениями как технологическим инструментарием и др. С этой целью на-

ми проводился 36-часовой семинар в русле повышения квалификации педагогов-воспитателей по обучению их работать с Адаптивной программой. Нормативность ФГОС дошкольного образования сочетается с жесткой декларативностью: 1) обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства и др.; 2) обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее – преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования); 3) создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; 4) объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей; 5) формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности; 6) обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей; 7) обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

В новых условиях функционирования образовательных учреждений, традиционно относящихся к разным ступеням образования, необходимо прежде всего научно обосновать и скорректировать цели, содержание, формы и методы образовательно-воспитательной деятельности дошкольных учреждений и начальной школы, взаимодействие которых претерпевает наиболее значительные изменения, исключив дублирование и перегрузку как факторы риска в развитии ребенка. Этого можно добиться согласованием Стандартов двух взаимосвязанных ступеней – дошкольного и начального общего образования. В решении этих проблем состоит цель программы. Эффективность реализации разработанных мер в отношении целей и задач дошкольного и начального общего образования и прежде всего в отношении гармонического развития ребенка определяет ценность данной программы, ее место в системе внутришкольного управления в новых условиях – в условиях образовательного кластера.

Специфика адаптивной программы, направленной на разработку психолого-педагогических и дидактических мер по согласованию Стандартов дошкольного и начального общего образования, состоит в том, чтобы определить Фундаментальное ядро как общее образовательное основание, освоение которого дошкольником станет базой, предопределяющей его готовность к обучению в начальной школе. Учитывая направленность ФГОС ДО на физическое, психическое и социальное развитие дошкольников, было определено содержание зоны ближайшего развития дошкольника, которое заключается в том, что: **1)** необходима подготовка к овладению **элементами структуры учения, доступными** детям этой возрастной группы; **2)** доказать корреляцию видов деятельности ФГОС ДО с содержанием школьного образования относительно теории содержания образования, – из имеющихся такой теорией является бинарно-интегративная теория[3], представляющая собой интеграцию культурологического состава содержания[4] и инвариантных видов деятельности[5]; **3)** определить **элементы функциональной грамотности, доступные дошкольнику, как область его социализации** [2] и элементы видов ФГ: читательской, коммуникативной, технологической, естественнонаучной – избирательно. Например, элемент читательской грамотности дошкольника – умение слушать.

Теоретические и методологические основания программы включают:

– культурологический подход, культурно-историческую теорию развития личности (Л. С. Выготский), системный, деятельностный и интегративный подходы; индивидуальный подход, рефлексивный и диалогический подходы;

– теории содержания образования (бинарно-интегративную как взаимосвязь культурологической и инвариантно-деятельностной теорий), теоретические основы дошкольного образования; логико-дидактический подход (элементы).

---

[3] *Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М.* Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М. : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.

[4] «От рождения до школы» : примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 368 с.

[5] *Перминова Л. М.* Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : дис. … д-ра пед. наук. М., 1995. 415 с.

В условиях интеграции образовательных учреждений цели и задачи дошкольного образования должны простираться не «до порога школы», а проектироваться на все пространство начального общего образования: воспитатель мыслит и организовывает работу с ребенком так, чтобы все время держать в поле своего внимания **двухуровневую цель**, которая в некоторой степени может быть сравнима с *уровнем актуального развития* (подготовка ребенка к школе: новая мотивация, понимание грядущих изменений, новый распорядок дня, новые условия и цель активной деятельности, навыки для овладения письмом и др.) и *зоной ближайшего развития ребенка* (создание устойчивой базы образовательных универсалий общеучебного характера, готовность к формированию волевых усилий при положительном эмоциональном отношении к учебной деятельности как деятельности произвольной в течение довольно длительного времени (урока, учебного года и т. д.). Чтобы воспитатель имел возможность реализовать эту задачу, ему необходимо знать, что представляет собой **учение** как системный процесс. Формирование у ребенка предпосылок к овладению учением не отменяет того известного знания о том, что ведущей деятельностью дошкольника является **игра**, и ее значение будет еще долго сохраняться в жизни и деятельности ребенка даже с приобретением новых знаний и умений.

В свете сказанного необходимо рассмотреть структуру учения и выделить предпосылочные компоненты готовности ребенка к овладению новым видом ведущей деятельности – **учением**.

С позиций системного и деятельностного подходов учение (деятельность ученика) есть важнейшая составляющая процесса обучения, второй составляющей которого является преподавание (деятельность учителя). Учитель и ученик – главные субъекты процесса обучения как взаимосвязанной, двусторонней, специально организованной, целенаправленной и ценностно ориентированной деятельности. *Обучение характеризуется направленностью во времени и пространстве, необратимостью.* Учение определяется как деятельность ученика по созданию для себя условий в целях образования воспитания и развития. Учение, согласно Т. И. Шамовой, включает взаимосвязанные компоненты: 1) эмоционально-волевой компонент, 2) целемотивационный компонент, 3) содержательный, 4) операционально-действенный, 5) рефлексивно-оценочный, 6) энергетический. В содержании каждого из них рассмотрим только те, которые необходимо формировать уже у дошкольника, и эти компоненты связаны, прежде всего, с воспитанием, формированием и развитием ребенка, исключая тот дидактизм, который присущ обучению.

Целенаправленно и систематически развивая эмоционально-волевую сферу дошкольника (*эмоционально-волевой компонент учения*), необходимо формировать: а) положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности как деятельности, связанной с постоянным преодолением своего незнания, которая требует внутренних интеллектуальных усилий, усидчивости и терпения для понимания и запоминания, и б) произвольное внимание (оно также требует эмоционального и интеллектуального напряжения). Выполнение этих условий направлено на формирование важнейшего новообразования в психической сфере ребенка – воли (психологи определяют волю как борьбу с борьбой мотивов, т. е. умение совершать усилия во имя цели на основе ведущего к ней мотива). Сформировать волю у ученика начальной школы при положительном эмоциональном отношении к учению – залог успеха в дальнейшем учении.

Целе-мотивационный компонент учения (учебной деятельности) – важнейший в обеспечении успешного учения, так как ясное представление цели и мотива деятельности открывает ребенку ее *смысл*. Зачем и для чего – вот вопросы, ответ на которые ученик должен сам уметь находить, включаясь в любую, тем более в учебную, деятельность. Поскольку цели лежат в русле *ценностей*, то цель представляет собой проекцию *ценности и ценностного отношения*, – последнее выражает *мотив* деятельности и характер *потребности* в той или иной деятельности, в частности – в учении. Таким образом, формирование ценностного отношения к учению как к деятельности, требующей осознанного, ценностно-смыслового преодоления трудностей в добывании знаний, потребности в достижении цели является важной предпосылкой целе-мотивационного компонента в учении школьника. *Воля и привычка ставить цель* станут основой *организационных умений*. Формирование *содержательного компонента* предстоящего учения следует осуществлять с опорой на ту или иную теорию содержания образования. ФГОС НОО и ФГОС ООО в качестве методологической основы отбора содержания выбрана культурологическая теория содержания образования [3], согласно которой содержание образования представляет собой педагогически адаптированную модель культуры и включает: *а) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве, б) опыт репродуктивной деятельности (навыки и умения выполнять деятельность по образцу), в) опыт творческой деятельности, г) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительно-*

сти, к людям, к себе. В стандартах дошкольного образования также просматривается ориентация на культурологическую модель содержания образования, следовательно, отбор содержания образования, процесс его усвоения воспитанником необходимо связывать с овладением именно этими элементами культуры, пониманием их, осмысленным запоминанием.

Однако в культурологической теории не отражено разнообразие видов деятельности, в которую следует включать ребенка в целях его гармонического развития, в то время как в Стандартах дошкольного образования указываются эти виды. Поэтому целесообразно ориентироваться уже на дошкольной ступени на инвариантное разнообразие видов деятельности, которые достаточно конкретно отражены в Стандартах дошкольного образования и органично включены в содержание школьного образования. Это *познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, трудовая, эстетическая и физическая деятельности* [4]. Они (или их элементы) необходимы и в игровой деятельности, и в конструировании, и в проектной, и в исследовательской деятельности. Ранее показана целесообразность использования социокультурной модели содержания образования, представленной в виде *бинарно-интегративной системы* [5], которая представляет собой интеграцию культурологического состава содержания образования и инвариантных видов деятельности, – которая позволяет конкретизировать ценности образования: Истина, Общение, Человек и его добродетели, Творчество, Красота, Здоровье, на приобщение к этим ценностям ориентированы Стандарты дошкольного и общего образования. Содержательный компонент учения является важнейшим в учении, поскольку представляет ученику (а в ДОУ – воспитаннику) элементы культуры и место человека в ней.

Операционально-действенный компонент учения (операции и действия как внутренняя сторона навыков и умений) является предпосылочным для дошкольника как: а) включающий в такие *уровни деятельности (познавательной и др.), как репродуктивный, частично-поисковый (эвристический), творческий (исследовательский), б) позволяющий освоить некоторые образовательные универсалии в виде общеучебных умений, а затем в школе – в) ключевые компетенции.* Так, уже в дошкольном возрасте, начиная с четырех лет (как показывают исследования и опыт практической реализации общеучебных умений и навыков), овладение технологическим инструментарием в виде некоторых общеучебных умений и навыков оказывается доступным.

Рефлексивно-оценочный компонент учения позволяет овладеть диалогом с самим собой как основой размышления над собой, над проблемой, задачей, вопросом, в результате которого открывается личностный смысл учения, делается самооценка, понимаются ее критерии, эталоны, нормы деятельности. Этот компонент реализуется с опорой на весь предыдущий багаж: эмоционально-волевой компонент, целе-мотивационный, содержательный, операционально-действенный компоненты учения (учебной деятельности), способствуя самопознанию.

Энергетический компонент учения связан со **здоровьем** и **волевыми усилиями ученика**. Умственные усилия, произвольное внимание в течение длительного времени требуют физического и психического здоровья. Поэтому необходимо следовать давней гимназической традиции: количество часов, посвященных умственным и физическим занятиям (нагрузкам), должно быть одинаковым, умственная деятельность должна поддерживаться двигательной деятельностью, способствовать формированию опыта переключения с одного вида деятельности на другой, воспитывать потребность в различных видах деятельности как условии гармонического развития человека.

Важной составляющей фундаментального ядра дошкольного и начального общего образования являются элементы **функциональной грамотности** как умение использовать прикладные знания в поведении и деятельности повседневно в отношении таких сфер культуры и окружающей среды, как: а) человек, б) природа, в) социум (в виде структур «город») и г) «учреждение, организация»), д) источники информации (СМИ, книга, текст), е) прибор (инструкция), – образующих предметное поле функциональной грамотности[6]. Опытно-экспериментальная работа по освоению фундаментального ядра, обоснованного в адаптивной программе о психолого-педагогических условиях преемственности ФГОС ДО и ФГОС НОО показала, что все его элементы связаны с опорой на лексические структуры познавательных функций научного знания: описательной («что, где, когда, какой, сколько, как?», объяснительной («отчего, почему, зачем? С какой целью?», предсказательной («что будет, если…»)[7].

Обсуждение и заключения

Исследование показало, что фундаментальное ядро взаимосвязи дошкольного и начально-

---

[6] *Перминова Л. М.* Формирование функциональной грамотности учащихся: основы теории и технология. СПб. : СПб АППО, 1998. 52 с.

[7] Педагогические условия реализации образовательных стандартов дошкольного образования : сборник материалов научно-практических семинаров / Департамент образования города Москвы ; ГБОУ Гимназия № 1504 ; редкол.: Л. М. Перминова, Н. А. Шарай, А. Е. Врагова. М. : Перспектива, 2016. 132 с.

го общего образования (результат описательного моделирования) включает: 1) элементы структуры учения во взаимосвязи компонентов: эмоционально-волевого, целе-мотивационного, содержательного, операционально-действенного, рефлексивно-оценочного, энергетического, среди которых базовую функцию выполняют элементы образовательных универсалий – общеучебеных умений и навыков; 2) элементы функциональной грамотности; 3) образовательные стандарты дошкольного образования, соотнесенные с общеучебными умениями и навыками, доступными освоению детям дошкольного возраста.

Элементы учения и функциональной грамотности, сформированные на дошкольной ступени образования, станут опорой ребенку, обучающемуся в начальной школе, основой овладения новыми элементами учения, получат развитие в основной и старшей школе. Что касается видов деятельности, обоснованных во ФГОС дошкольного образования, то их также следует представить в системно-структурном формате, исключив рядоположенность в их понимании и реализации. Так, **игровая деятельность** (является всеобщей формой освоения дошкольником других видов деятельности. **Познавательно-исследовательская и коммуникативная деятельность** выполняют роль общепсихологических условий развития ребенка. Такие виды деятельности, как **восприятие художественной литературы и фольклора**, ***двигательная деятельность***, **элементарная трудовая деятельность**, **конструирование**, **музыкальная деятельность**, **изобразительная деятельность** способствуют всестороннему развитию ребенка как биопсихосоциального существа, развитию интеллектуально-познавательной сферы, двигательной и практической умелости ребенка, его духовно-нравственной культуры.

Таблица 1

Взаимосвязь стандартов ДО с общеучебными умениями и навыками

ОС дошкольного образования	ОУУН			
	Организационные	Информационные	Интеллектуальные	Коммуникативные
	(относятся ко всем видам деятельности)			
Игровая деятельность	Целеполагание и целеосуществление (представление цели через результат, его вид, образ, самоконтроль, оценочные суждения)	Оценка и самооценка с образцом, эталоном, соотносить свои возможности с условиями игры; умение работать с вопросами «что, где, когда, какой, сколько, как» (описание); выделять главное слово, связь с другими словами, составлять план, составлять план деятельности; описывать конечный результат (будущий предмет), умение отвечать на вопросы описательного характера; составлять план рисунка в пропорциях	Сравнивать, сопоставлять, анализировать, синтезировать умение работать с вопросами «отчего, почему, зачем, с какой целью» (объяснение; предвидеть ход событий на основе вопроса «что будет, если» (предсказание); сравнивать, сопоставлять, анализировать, синтезировать, отвечать на вопросы объяснения, предсказания с предварительной оценкой	Осуществлять самоидентификацию на основе сличения с эталоном, ставить вопросы и отвечать на них (описание, объяснение, предсказание) в диалоге, беседе; строить небольшой связанный рассказ; описывать, объяснять, предсказывать; владение элементами рефлексии: «я думаю», «я считаю потому, что…»
Двигательная деятельность				
Коммуникативная деятельность				
Познавательно-исследовательская деятельность				
Восприятие художественной литературы и фольклора				
Элементарная трудовая деятельность				
Конструирование				
Музыкальная деятельность				
Изобразительная деятельность				

Список использованных источников

1. *Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М.* Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М. : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.

2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Просвещение, 1983. 352 с.

3. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структур, перспективы. М., 1991. 224 с

4. Педагогические условия реализации образовательных стандартов дошкольного образования : сборник материалов научно-практических семинаров / Департамент образования города Москвы ; ГБОУ Гимназия № 1504 ; редколлегия: Л. М. Перминова, Н. А. Шарай, А. Е. Врагова. М. : Перспектива, 2016. 132 с.

5. *Перминова Л. М.* Формирование функциональной грамотности учащихся: основы теории и технология. СПб. : СПб АППО, 1998. 52 с.

Поступила 31.08.2020;
принята к публикации 11.09.2020.

Об авторе:

Перминова Людмила Михайловна, профессор кафедры непрерывного образования ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (МГОУ) (117452, Россия, г. Москва, ул. Радио, 10А / 1), доктор педагогических

наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1698-0878, lum1030@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Gamezo M.V., Petrova E.A., Orlova L.M. Age and pedagogical psychology: studies. Manual for students of all specialties of pedagogical universities. Moscow, Pedagogical Society of Russia, 2003. 512 p. (in Russ.)

2. Theoretical foundations of the content of general secondary education / ed. V.V. Kraevsky, I.Ya. Lerner. Moscow, Enlightenment, 1983. 352 p. (in Russ.)

3. Lednev V.S. Education content: essence, structures, perspectives. Moscow, 1991. 224 p. (in Russ.)

4. Pedagogical conditions for the implementation of educational standards of pre-school education: Collection of materials of scientific and practical seminars / Department of Education of the city of Moscow, GBOU Gymnasium No. 1504; Editorial staff: L.M. Perminova, N.A. Sharay, A.E. Vragova. Moscow, Perspective, 2016. 132 p. (in Russ.)

5. Perminova L.M. Formation of functional literacy of students: the foundations of theory and technology. St. Petersburg, St. Petersburg UPP, 1998. 52 p. (in Russ.)

Submitted 31.08.2020;
revised 11.09.2020.

About the author:

Lyudmila M. Perminova, Professor, Department of Continuing Education Moscow State Regional University (MGOU) (10A / 1 Radio, Moscow, 117452, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1698-0878, lum1030@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.013
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_91

Научно-практические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников

Н. В. Рябова*, Е. В. Назарова, О. В. Терлецкая
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**ryabovanv@bk.ru*

Введение: в статье на основе анализа психолого-педагогической литературы обосновываются ключевые понятия исследования, раскрываются научно-практические основы процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, дается характеристика его содержательного и процессуального аспектов.
Материалы и методы: анализ, обобщение, систематизация и классификация результатов исследования. Нами был спроектирован и реализован процесс целенаправленного формирования коммуникативных универсальных учебных действий четвероклассников на уроках русского языка, математики и окружающего мира.
Результаты исследования: результатом исследования являются сформированные коммуникативные универсальные учебные действий младших школьников, обеспечивающие успешность их включения в современный социум.
Обсуждение и заключения: в современной ситуации развития общества возникает необходимость организации и проведения процесса целенаправленного формирования коммуникативных универсальных учебных действий, что возможно в условиях системного обучения с ориентацией на спроектированные содержательные и процессуальные аспекты.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, формирование, младшие школьники, содержательный и процессуальный аспекты процесса формирования.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Научно-методическое обеспечение процесса формирования универсальных учебных действий младших школьников».

Scientific and practical foundations of the formation of communicative universal educational actions of elementary school students

N. V. Ryabova*, E. V. Nazarova, O. V. Terletskaya
[a]*Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia*
**ryabovanv@bk.ru*

Introduction: in this article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the key concepts of the research are substantiated, the scientific and practical foundations of the process of forming communicative universal educational actions of younger schoolchildren are revealed, and the characteristic of its content and procedural aspects is given.
Materials and Methods: analysis; generalization; systematization and classification of research results. We designed and implemented the process of purposeful formation of communicative universal educational actions of fourth-graders in the lessons of the Russian language, mathematics and the surrounding world.
Results: the result of the study is the formed communicative universal educational actions of younger schoolchildren, ensuring the success of their inclusion in modern society.
Discussion and Conclusions: in the current situation of the development of society, the need arises to organize and conduct the process of purposeful formation of communicative universal educational actions, which is possible in the context of systemic training with an orientation to the designed substantive and procedural aspects.

Key words: communicative universal educational actions, the formation of communicative universal educational actions, elementary school students, substantive aspect, procedural aspect.

Acknowledgments: 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 theme «Scientific and methodological support of the process of formation of universal educational actions of primary schoolchildren».

Введение

Коммуникативная деятельность является одной из самых значимых, так как, приобретая новые коммуникативные умения, школьник начинает действовать независимо в разных жизненных позициях, берет ответственность за свои действия, что приводит к развитию активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В настоящее время современный школьник отдает предпочтение различным видам гаджетов, сети Интернет, играм, именно поэтому коммуникативное взаимодействие со сверстниками и взрослыми сводится к минимуму. Следовательно особое внимание должно уделяться формированию коммуникативных универсальных учебных действий. Следует отметить, что в современной школе контингент обучающихся отличается своей неоднородностью, так, в среде младших школьников нередко встречаются дети, например, с проблемами речевого развития, поэтому для них развитие коммуникативных компетенций выступает на первостепенной позиции. Таким образом, в современных условиях развития образования одной из приоритетных становится задача формирования коммуникации обучающихся начальной школы, что требует целенаправленно организованной работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий.

Обзор литературы

Анализ научных трудов, выполненных под руководством А. Г. Асмолова, позволяет выделить два блока универсальных учебных действий: личностный и метапредметный (познавательные, регулятивные, коммуникативные)[1] [1]. Данные блоки отвечают основным целям общего образования. В нашем исследовании интерес представляют следующие коммуникативные универсальные учебные действия: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Актуальность проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий определяется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО)[2], где указано на социальную компетентность и ориентацию

[1] *Асмолов А. Г.* Виды универсальных учебных действий: как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М. : Академия, 2010. С. 65–67.

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).

обучающихся, на расположение других партнеров по общению, умение участвовать в диалоге и в коллективных анализах проблем, включаться в группу и результативно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Следовательно, «коммуникативные универсальные учебные действия» определяются нами как важное условие развития младшего школьника, его социализации и индивидуализации, формирования личности [2].

Анализ работ ученых (Л. С. Выготский[3], А. Н. Леонтьев[4]) свидетельствует, что функциональность основных возрастных новообразований, своеобразие социальных условий развития, специфика ведущей деятельности (учебная) дают объективную возможность признавать младший школьный возраст как сензитивный период формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Понятие *формирование* определяется нами с ориентацией на исследования В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова[5] как одна из ключевых задач психолого-педагогического процесса, обеспечивающая конструирование оптимальных условий приобретения субъектом данного процесса определенных качеств в ходе выполнения деятельности. Категория «формирование коммуникативных универсальных учебных действий» определяется как целенаправленный процесс, предоставляющий рост межличностной коммуникации и эффективного взаимодействия во всех практических отраслях для приобретения персональных творческих компетенций, необходимых для самореализации личности [5]. Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить следующие этапы формирования исследуемых учебных действий: во-первых, этап планирования взаимодействия учителя с обучающимися (учебное сотрудничество), обеспечивающий постановку цели, распределение функций участников, способов их взаимодействия; во-вторых, этап постановки вопросов, направленный на продуктивное сотрудничество участников взаимодействия в поиске и приобретении информации; в-третьих, этап разрешения конфликтов, ориентированный на обнаружение и идентификацию проблем, поиск и оценку альтернативных способов разрешения конфликтов, а также формирование умения принимать решение и реализовывать его; в-четвертых, этап управления поведением партнеров, предполагающий контроль, корректировку и оценку их действий; в-пятых, этап формирования умений выражать свои мысли, соответствующие задачам и условиям коммуникации, нацеленный на овладение монологической и диалогической речью в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современными средствами коммуникации [2; 3; 4].

Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий определяется тем, что данный процесс осуществляется в условиях, максимально приближенных к реальной социальной среде, где коммуникации принадлежит приоритетная роль.

Материалы и методы

В материалах статьи представлены результаты обучающего эксперимента, направленного на формирование коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся младших классов. Обучение проводилось в 2018–2019 учебном году на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск, в нем приняли участие 27 четвероклассников.

Результаты исследования

Остановимся на характеристике содержательного и процессуального аспектов формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. В работах Д. Б. Эльконина[6] понятие *содержание* определяется как совокупность знаний и способов деятельности, обеспечивающих жизнедеятельность человека в различных сферах самоопределения субъекта. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации»[7] понятие *содержание* трактуется как один из компонентов учебно-воспитательного процесса и понимается как система знаний и умений, обеспечивающих общее развитие и социальный опыт человечества. Нами оно определяется как конкретный объем знаний и умений по тому или иному учебному предмету, нацеленный на формирование сознания и личности обучающихся. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО)[8] позволяет говорить о том, что «процессуальный аспект обучения» определяется как коллективное движение обучающих и обучаемых к целям, опосредованное развитым содержанием и методами его усвоения и

---

[3] *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. С. 92–98.

[4] *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М. : Академия, 2004. С. 205–208.

[5] *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2002. С. 253–276.

[6] *Эльконин Д. Б.* Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения. Возрастные возможности усвоения знаний. М. : Академия. 2006. С. 74–86.

[7] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года.

[8] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).

осуществляемое в общественно-культурной среде. Данное определение было положено в основу нашей работы.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий осуществлялось в условиях образовательной среды организации, смоделированной под продуктивное общение, обеспечивающее становление и развитие как умений слушать, так и слышать, а также выстраивать диалог[9]. Работа осуществлялась последовательно, начиная с первичной диагностики обучающихся (определялся уровень сформированности исследуемых действий), далее проектировалось содержание процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий четвероклассников с ориентацией на содержание программ таких учебных предметов, как «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир», а затем создавалась процессуальная конструкция его эффективной реализации.

Основу исследования составило содержание учебной программы «Школа России», которая является одной из самых общеизвестных и достаточно успешно усваивается каждым ребенком. Основной целью программы является регулирование различных аспектов освоения учебных действий посредством учебно-методического комплекса «Школа России», в том числе – коммуникативных. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в образовательной среде реализовывается в контексте овладения различными учебными предметами. Требования к формированию указанных действий обнаруживают отражение в предполагаемых достижениях усвоения программ учебных предметов, таких как «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир» касательно ценностно-смыслового, личностного, познавательного и коммуникативного совершенствования младших школьников. Отметим, что содержание любого учебного предмета имеет определенный потенциал для формирования изучаемых универсальных учебных действий у обучающихся младших классов.

В качестве примера рассмотрим содержательный аспект предмета «Русский язык» (программа В. П. Канакиной). Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся 4-х классов осуществляется на материале следующих тем программы: «Текст», «Словосочетание», «Состав слова», «Части речи». Данные темы обеспечивали включение четвероклассников в работу с предложениями, словосочетаниями, словами; формировали представления о лексике, фонетике, грамматике русского языка; особое внимание уделялось овладению умениями чтения и письма, умением принимать участие в диалоге, составлять простые монологические высказывания, а также понимать особенности языка. Все это обеспечивало формирование умений планировать учебное сотрудничество с учителями и сверстниками, а также выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации с достаточной полнотой и точностью.

Рассмотрим содержательный аспект предмета «Математика» (программа М. И. Моро и М. А. Бантовой). Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся 4-х классов осуществляется на материалах таких тем программы, как «Числа от 1 до 1000», «Числа, которые больше 1000», «Величины», «Сложение и вычитание», «Умножение и деление». При их изучении дети учились считать, устанавливать закономерности, анализировать задачи и выполнять краткие записи разнообразных типов (в графике, на обобщенном рисунке, на наглядном чертеже), сравнивать задачи по сходству и различию отношений между объектами. Они овладевали начальными математическими знаниями и умениями; осваивали умение находить информацию и обращаться с ней; совершенствовали умение доказательно аргументировать изложенное высказывание, анализировать и признавать высказывание других; совершенствовали математическую речь. Все это способствовало формированию таких коммуникативных универсальных учебных действий, как постановка вопросов; планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли.

Рассмотрим содержание учебного предмета «Окружающий мир» (программа А. А. Плешакова и Е. А. Крючкова). Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся 4-х классов осуществляется на материалах таких тем программы, как «Земля и человечество», «Страницы истории Отечества», «Родной край – часть большой страны», «Природа России», «Современная Россия», «Страницы всемирной истории». Например, при изучении тем «Природа России» и «Страницы всемирной истории» проводилась работа, связанная с подготовкой рассказа, объяснением какого-либо объекта или явления. Школьники овладевали знаниями об окружающем мире, единстве и различиях природного и социального; умениями наблюдать, характеризовать, анализировать, обобщать объекты окружающего мира, а также рассуждать, решать творческие задания. Все это обеспечивало формирование таких коммуника-

[9] *Рябова Н. В., Терлецкая О. В.* Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2. С. 299–302.

тивных универсальных учебных действий, как постановка вопросов; разрешение конфликтов, управление поведением партнера.

Процессуальный аспект формирования указанных коммуникативных универсальных учебных действий характеризуется через фронтальные (уроки различных типов и видов), групповые (выполнение задний творческого характера, проектов) и индивидуальные (индивидуальные беседы, выполнение заданий) формы обучения. В ходе реализации указанных форм обучения эффективно применялись различные методы и средства обучения. Например, объяснительно-иллюстративный метод использовался в тех случаях, когда учитель передавал новую информацию учащимся, а отработка практико-ориентированных умений осуществлялась в совместной деятельности, реализуемой по принципу «ребенок-взрослый». Репродуктивный метод применялся в тех ситуациях, когда четвероклассники действовали при выполнении тех или иных упражнений по аналогии с действиями педагога (например, педагог демонстрировал способ работы над той или иной темой и этапы выполнения креативного задания). Особое значение придавалось проблемным методам обучения (например, педагог описывал проблемную ситуацию и контролировал процесс поиска решения поставленной проблемы). Актуальным был и частично-поисковый метод, который применялся в случае, когда четвероклассники были готовы к логическому обсуждению проблемы и самостоятельному ее решению. При этом проблема дифференцировалась на составляющие этапы, каждый из которых обучающиеся проходили самостоятельно, при этом обобщая варианты решения, формулируя понятия и делая выводы. На определенном этапе готовности младших школьников педагог пользовался исследовательским методом обучения (например, он применялся в случаях, когда четвероклассники уже овладели методом научного познания и самостоятельно могли ставить цели, находить варианты их решения). Отметим, что эффективными средствами обучения выступали современные компьютерные технологии, игры, викторины, проекты.

Обсуждение и заключения

В современной ситуации развития общества, когда молодое поколение целенаправленно «общается» в виртуальной среде, возникает необходимость проведения систематического и последовательного обучения, направленного на формирование коммуникативных умений. В рамках нашего исследования раскрыты содержательные и процессуальные аспекты организации такого обучения с младшими школьниками МОУ «Школа № 8» г.о. Саранск (в экспериментальном обучении приняло участие 27 обучающихся четвертого класса). Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о том, что школьники успешно включаются в современный социум, адаптируясь к различным коммуникативным ситуациям, демонстрируя ключевые коммуникативные универсальные учебные действия.

Список использованных источников

1. *Асмолов А. Г.* Виды универсальных учебных действий: как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М. : Академия, 2010. 338 с.

2. *Рябова Н. В., Терлецкая О. В.* Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2. С. 299−302.

3. *Рябова Н. В., Демидова Е. А., Терлецкая О. В.* Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 3. С. 113−119.

4. *Терлецкая О. В., Крылова А. С.* Особенности изучения коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2018. № 3 (51). С. 84−94.

5. *Терлецкая О. В., Зурнина С. С., Назарова Е. В.* Экспресс-тренажер как инструмент изучения уровня сформированности универсальных учебных действий // Проблемы современного педагогического образования. 2019. Т. 65. № 3. С. 222–225.

Поступила 23.06.2020;
принята к публикации 29.06.2020.

Об авторах:

Рябова Наталья Владимировна, заведующая кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), доктор педагогических наук, ORCID: 0000-0002-0697-483X, ryabovanv@bk.ru

Назарова Елизавета Владимировна, магистрант кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), ORCID: 0000-0002-3105-9051, yelizaveta.nazarova.97@bk.ru

Терлецкая Ольга Васильевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), ORCID: 0000-0002-4756-3404, 79876901514@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Рябова Наталья Владимировна – научное руководство; определение смысла статьи; критический анализ и доработка текста.

Назарова Елизавета Владимировна – сбор литературных источников, проведение опытно-экспериментального исследования, обобщение и систематизация результатов исследования.

Терлецкая Ольга Васильевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и утвердили окончательный вариант рукописи.

References

1. Asmolov A.G. Types of universal educational actions: How to design educational activities in elementary school. From action to thought. Moscow, Academy, 2010. 338 p.

2. Ryabova N.V., Terletskaya O.V. Experience in the formation of communicative universal educational actions of younger schoolchildren. *Vestnik Mininskogo universiteta* = Bulletin of the University of Minin. 2018; 6 (2): 299−302.

3. Ryabova N.V. Demidova E.A., Terletskaya O.V. Monitoring of the level of formation of universal educational actions of younger schoolchildren. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 9 (3): 113−119.

4. Terletskaya O.V., Krylova A.S. Features of the study of communicative universal educational actions of younger students with disabilities. *Special'noe obrazovanie* = Special Education. 2018; 3 (51): 84−94.

5. Terletskaya, O.V., Zurnina S.S., Nazarova E.V. Express trainer as a tool for studying the level of formation of universal educational actions. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern pedagogical education. 2019; 65 (3): 222–225.

Submitted 23.06.2020;
revised 29.06.2020.

About the authors:

Natalya V. Ryabova, Head of Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology, Mordovian State Pedagogical University (13 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ORCID: 0000-0002-0697-483X, ryabovanv@bk.ru

Elizaveta V. Nazarova, Undergraduate, Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology, Mordovian State Pedagogical University (13 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ORCID: 0000-0002-3105-9051, yelizaveta.nazarova.97@bk.ru

Olga V. Terletskaya, Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology, Mordovian State Pedagogical University (13 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ORCID: 0000-0002-4756-3404, 79876901514@yandex.ru

Contribution of the authors:

Natalya V. Ryabova – scientific management; determination of the meaning of the article; critical analysis and revision of the text.

Elizaveta V. Nazarova – collection of literary sources, conducting experimental research, generalization and systematization of the results of the study.

Olga V. Terletskaya – theoretical analysis of the literature on the research problem; analysis of the results.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_96

Электронное учебно-методическое пособие как средство повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя

Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско*, О. И. Бирюкова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**feeder345@mail.ru*

Введение: предметом исследования в статье является рассмотрение процесса повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя с использованием электронного учебно-методического пособия по дисциплине «Педагогика», модуль «Теория обучения».

Материалы и методы: для решения исследовательских задач применялись теоретические методы исследования: анализ научной литературы, синтез, сравнение, систематизация материалов по проблеме исследования, прогнозирование, проектирование.

Результаты исследования: выявлено, что электронное учебно-методическое пособие является удобным и в полной мере отвечающим требованиям ФГОС ВО результативным средством повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя.
Обсуждение и заключения: процесс повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя с использованием электронного учебно-методического пособия по дисциплине «Педагогика», модуль «Теория обучения» органично вписывается в образовательный процесс и позволяет не только достичь высоких образовательных результатов, но и разнообразить учебный контент по дисциплине.

Ключевые слова: образовательный процесс, дидактическая подготовка будущего учителя, электронное учебное пособие, компетентностно-ориентированное учебное задание.

Electronic tutorial as a means of increasing the level of didactical training of a future teacher

T. I. Shukshina, Zh. A. Kasko*, O. I. Biryukova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**feeder345@mail.ru*

Introduction: the subject of research in the article is to consider the process of increasing the level of didactic training of a future teacher in the process of using an electronic textbook on the discipline «Pedagogy» module «Theory of teaching»
Materials and Methods: to solve research problems, theoretical research methods were used: analysis of scientific literature, synthesis, comparison, systematization of materials on the research problem, forecasting, design.
Results: it was revealed that the electronic textbook is a convenient and fully compliant with the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education, an effective means of increasing the level of didactic training of a future teacher.
Discussion and Conclusions: the process of increasing the level of didactic training of the future teacher in the process of using the electronic textbook on the discipline «Pedagogy», the «Theory of Learning» module organically fits into the educational process and allows not only to achieve high educational results, but also to diversify the educational content in the discipline.

Key words: educational process, didactic training of the future teacher, electronic textbook, competence-oriented educational task.

Введение

Требования к учителю современной школы со стороны обучающихся и их родителей, общества и государства непрерывно возрастают. Учитель, чтобы соответствовать новым требованиям, должен иметь не только глубокие знания и умения для осуществления педагогической деятельности, но и хорошую дидактическую подготовку в своей предметной области [1].

Обзор литературы

Электронное учебно-методическое пособие «Педагогика. Модуль "Теория обучения"» призвано оптимизировать обеспеченность образовательной программы по направлению Педагогическое образование, соответствующую современным требованиям многоуровневой системы высшего педагогического образования и реализуемого компетентностного подхода (модульной структуры организации дидактических единиц предметной области Педагогика в различных формах аудиторных занятий; целевого, мотивационного, содержательного, операционально-деятельностного, оценочно-результативного, рефлексивного компонентов учебной дисциплины «Педагогика»). Оно предоставляет возможность осуществлять полный цикл обучающих процедур на всех видах занятий, однако особенно эффективно как средство повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя [2].

Исходная модульная структура организации дидактических единиц предметной области Педагогика, модуль «Теория обучения» принята педагогическим коллективом кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева и прошла апробацию на 1–3 курсах бакалавриата. Содержание дисциплины структурировано на основе единых требований согласно ФГОС ВО: в выделенном модуле курса определено оптимальное количество дидактических единиц и часов для их изучения, задана схема тематического плана учебного курса.

Материалы и методы

Для решения исследовательских задач нами применялись теоретические методы исследования, а именно: анализ научной литературы,

синтез, сравнение, систематизация материалов по проблеме исследования, прогнозирование, проектирование.

Результаты исследования

В разработанном электронном учебно-методическом пособии раскрываются основные категории дидактики на уровне современных представлений педагогической науки. Главная идея учебного пособия – интеграция в изложении материала требований новейших методологических подходов – модульного, компетентностно-деятельностного, личностно-ориентированного, системного. В работе логически упорядочено содержание дидактической подготовки будущих учителей на базовом и продвинутом уровнях, представлены контрольно-измерительные материалы и информационное обеспечение по дисциплине «Педагогика», модуль «Теория обучения».

При разработке электронного учебно-методического пособия было обеспечено выполнение следующих требований ФГОС ВО: 1) своевременное отражение результатов достижений науки и практики; 2) последовательное изложение учебного материала; 3) использование современных методов и технических средств в учебном процессе; 4) организация и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Соблюдены основные принципы формирования элементов электронного учебного пособия (или учебно-методического пособия): модульность, наглядность, иерархическая структура, регулирование, адаптивность, компьютерная поддержка, универсальность, совместимость. При работе с текстом предусмотрено использование навигационной системы, представляющей собой ориентацию гиперссылок на разделы и определения. Она позволяет быстро устанавливать связь между фреймами учебного материала и находить необходимую информацию или выполнять задания, обеспечивая переход к требуемому материалу щелчком компьютерной мыши.

Организацию учебно-познавательной деятельности будущих учителей предлагается осуществлять на основе идей технологии разноуровневого обучения, которая предполагает создание педагогических условий для включения каждого обучающегося в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, предусматривает уровневую дифференциацию учебных заданий и самоопределение будущего учителя по отношению к предлагаемым учебным заданиям в рамках аудиторных и внеаудиторных форм занятий [4]. Будущий учитель имеет возможность овладеть программным материалом по педагогике на базовом и продвинутом уровнях (базовый уровень определяется государственным стандартом, продвинутый – носит творческий характер), но не ниже базового.

Структура и содержание материалов электронного учебно-методического пособия ориентированы на формирование определенного набора общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В разработанном модуле средства повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя указанные компетенции отражены совокупными педагогическими задачами и уровнями их усвоения («знать», «уметь», «владеть»).

В содержание учебно-методического пособия включены тексты лекционного материала, охватывающие восемь наиболее серьезных тем по дидактике (Тема № 1. Дидактика как общая теория образования и обучения; Тема № 2. Обучение как сотворчество учителя и обучающегося; Тема № 3. Закономерности и принципы процесса обучения; Тема № 4. Отечественные и зарубежные дидактические системы и концепции; Тема № 5. Содержание образования как средство воплощения в жизнь целей обучения; Тема № 6. Методы обучения; Тема № 7. Классно-урочная система обучения. Основные организационные формы обучения в школе; Тема № 8. Диагностика эффективности процесса обучения). Основные положения рассматриваемой области знания раскрыты достаточно полно. Уместным было включение материала углубленного содержания в отдельные темы лекций. Каждая тема, в свою очередь, включает вопросы для самопроверки и практические задания для закрепления теоретического материала.

Вслед за текстом лекций в пособии логично представлены тематика и содержание семи семинарских занятий, сопровождающихся четко сформулированной целью занятия, формируемыми компетенциями, а также результатами, которые должен достигнуть будущий учитель в рамках изучения конкретной темы (Семинарское занятие 1. Процесс обучения: сущность и характеристика; Семинарское занятие 2. Закономерности и принципы обучения; Семинарское занятие 3. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования; Семинарское занятие 4. Методы обучения; Семинарское занятие 5. Формы обучения. Урок – основная организационная форма обучения; Семинарское занятие 6. Контроль и оценивание результатов обучения школьников; Семинарское занятие 7. Развивающая и коррекционная работа с обучающимися в процессе обучения). В содержании семинарского занятия представлены вопросы для обсуждения преподавателя с будущими учителями, предназначенные для устного изучения дидактических проблем, а также практи-

ко-ориентированные учебные задания для самостоятельной работы по теме, имеющие базовый и продвинутый уровни сложности.

Отметим, что для работы с электронным учебно-методическим пособием будущим учителям рекомендуется сначала изучить теоретический материал, далее его закрепить, выполняя предложенные практико-ориентированные задания, потом проверить в конце каждого модуля степень усвоения материала, выполнив контрольные задания и решив кейсы. После проделанной работы, если у будущего учителя появилось желание повысить полученный уровень дидактической подготовки, можно выполнить предложенные дополнительные учебные задания.

Представим порядок действий будущего учителя при работе с данным электронным учебно-методическим пособием. Так, в рамках изучения лекционного материала на тему «Классно-урочная система обучения. Основные организационные формы обучения» будущий учитель должен изначально познакомиться с содержанием лекции, которая предусматривает важнейшие вопросы заявленной проблемы, ответить на вопросы, предложенные в конце лекции, такие как: *Расскажите об историческом развитии форм организации обучения; Назовите основные признаки урока* и др. После изучения лекционного материала можно переходить к проверке степени усвоения полученного материала, выполнив практико-ориентированные учебные задания в рамках семинарского занятия «Формы обучения. Урок – основная организационная форма обучения». Приведем примеры таких заданий – на базовом уровне сложности: *Объясните, какие формы учебной работы получили название нестандартных? Приведите примеры, Разработайте фрагмент учебного занятия с использованием одной из общих форм обучения: индивидуальной, групповой, фронтальной, коллективной, парной.* На продвинутом уровне сложности ответы на представленные задания требуют серьезного уровня знания учебного материала и умственной активности: *Охарактеризуйте особенности использования технологий группового взаимодействия на уроке; «Разработайте фрагмент занятия с использованием одной из форм организации обучения: занятия с групповой работой, экскурсии, практикума, конференции, зачета, факультатива. В плане укажите: тему, класс, цели занятия, виды деятельности, планируемые результаты и формы контроля* [5].

В пособии приведены вопросы для аттестации, которые определены в соответствии с учебно-методическим комплексом дисциплины «Педагогика» (модуль «Теория обучения»), методические рекомендации, раскрывающие основные положения организации учебной и самостоятельной работы. Представлены также списки основной и дополнительной рекомендованной литературы.

Для повышения уровня полученной дидактической подготовки будущим учителям также предлагаются дополнительные учебные задания. Они также носят продвинутый уровень сложности: *Сформулируйте принципы, которые, на Ваш взгляд, могут образовать основу дидактической системы. Дайте краткую характеристику такой системы* [5].

Особенно ценным материалом в данном пособии являются специально разработанные кейс-задачи, отражающие дидактические проблемы, которые встречаются педагогом в процессе осуществления дидактической деятельности [6]. Разработка данных заданий основана на анализе дидактических затруднений педагога, возникающих в рамках осуществления образовательно-обучающей деятельности. Задания представленных кейсов разнообразны и требуют дополнительного размышления: *Ознакомиться с текстом кейса. Выделить проблемные ситуации. Дать им педагогическую оценку. Предложить свой вариант решения ситуации. Обосновать преимущества использования технологии проектного обучения на уроке. Определить тип учебного проекта, выполняемого обучающимися. Смоделировать возможности применения информационно-коммуникационных технологий на данном уроке. Выявить плюсы и минусы одновременного использования традиционных и электронных средств обучения в классно-урочной системе* [5].

Содержание представленных видов работ согласовано с «возможностью освоения обучающимися «учения / научения», когда опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы, дополняющей и делающей завершенным процесс «знания – умения – навыки – опыт деятельности»»»[1]. Важно, что при этом сама деятельность обретает новое содержание: в ее основе лежит «согласованная система умственных и практических действий, а любое учебное задание переводится на язык компетенций, овладение которыми требует умений отбора, анализа, синтеза, структурирования учебного материала, использования субъектного опыта при реализации потребностно-ценностных профессионально-личностных задач» [7].

Формулировки разработанных компетентностно-ориентированных учебных заданий по

[1] *Евсеева Ю. А., Сергушин Е. Г., Каско Ж. А.* Практико-ориентированное обучение как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 2. С. 126–130.

модулю «Теория обучения» в представленном электронном учебно-методическом пособии основаны на использовании вариантов дидактических конструкторов, отражающих уровни когнитивной таксономии целей (Б. Блум), способы постановки вопросов и используемые навыки мышления (Кинг), умения проектировать диагностические вопросы (М. В. Кларин).

Электронное учебно-методическое пособие можно использовать не только как средство повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя, но и как диагностическое средство, помогающее преподавателю определить уровень усвоения учебного материала. Кроме этого, все блоки разработанного пособия предполагают возможность внесения изменений, что позволяет по мере необходимости актуализировать и совершенствовать его содержание.

Обсуждение и заключения

Предлагаемые материалы обеспечивают реализацию компетентностно-деятельностного подхода к дидактической подготовке будущего учителя, являются практико-ориентированными, содержат технологии и процедуры в соответствии с идеями тьюторского сопровождения при выполнении учебных заданий будущими учителями к различным формам занятий.

Электронное учебно-методическое пособие «Педагогика. Модуль "Теория обучения"» реализует информационно-коммуникационную образовательную технологию, позволяя не только эффективно повысить уровень дидактической подготовки будущего учителя, но и осуществлять дистанционное обучение. Его использование способствует эффективной учебной и самостоятельной работе над программным материалом за счет таких преимуществ, как: 1) обеспечение всех обучаемых необходимыми учебно-методическими материалами; 2) четкая иерархическая структура; 3) адаптация для учебной и самостоятельной работы; 4) удобная навигация. Все это способствует более прочному самостоятельному усвоению будущим учителем учебного материала, повышает у них общий уровень компьютерных знаний, совершенствует способности к обработке информации, облегчает работу преподавателя, высвобождает его рабочее время, перенося часть деятельности будущего учителя на самоподготовку. Таким образом, электронное учебно-методическое пособие «Педагогика. Модуль «Теория обучения»» следует рассматривать как особое средство, обеспечивающее самостоятельную работу обучающихся, контроль и самоконтроль в процессе овладения учебным материалом и способствующее повышению уровня дидактической подготовки будущего учителя.

Список использованных источников

1. *Мовсесян Ж. А.* Формирование дидактической компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы : автореф. дис. … канд. пед. наук. Саранск. 2017. 26 с.

2. *Водясова Л. П.* Электронное учебное пособие как средство организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Введение в региональную этнолингвистику» // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 27–29.

3. *Перминова Л. М.* Конструктивно-техническая функция дидактики: дидактическая модель обучения (методология, структура) // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2015. № 21. С. 9–22.

4. *Селиверстова Е. Н.* Современное школьное обучение: новые ракурсы дидактического осмысления // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2020. № 43 (62). С. 9–19.

5. *Шукшина Т. И., Каско Ж. А.* Педагогика. Модуль «Теория обучения» [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие ; Мордов. гос. пед. ин-т. Электрон. дан. (1,24 Мб). Саранск, 2019. 1 электрон. опт. диск.

6. *Горшенина С. Н., Неясова И. А.* Кейс-задача как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности классного руководителя // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 3 (35). С. 39–45. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35646564 (дата обращения: 15.02.2020).

7. *Евсеева Ю. А., Сергушин Е. Г., Каско Ж. А.* Практико-ориентированное обучение как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 2. С. 126–130.

Поступила 02.09.2020;
принята к публикации 11.09.2020.

Об авторах:

Шукшина Татьяна Ивановна, проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4187-5850, TIshukshina@yandex.ru

Каско Жанна Агасиевна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая,

д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0302-9568, feeder345@mail.ru

Бирюкова Ольга Ивановна, профессор кафедры литературы и методики обучения литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор филологических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0302-9568, olgbirukova@rambler.ru

Заявленный вклад авторов:

Шукшина Татьяна Ивановна – критический анализ и доработка текста.

Каско Жанна Агасиевна – подготовка начального варианта текста; обеспечение ресурсами.

Бирюкова Ольга Ивановна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Movsesyan Zh.A. Formation of didactic competence of students of a pedagogical university in the process of independent work: author. dis. ... Cand. ped. Sciences. Saransk. 2017. 26 p. (In Russ.)

2. Vodyasova L.P. Electronic tutorial as a means of organization of independent students work on discipline «Introduction to regional ethnolinguistics». *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 11 (3): 27–29. (In Russ.)

3. Perminova L.M. Constructive and technical function of didactics: didactic model of teaching (methodology, structure). *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'yevicha i Nikolaya Grigor'yevicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskiye i psikhologicheskiye nauki* = Bulletin of the Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov. Series: Pedagogical and Psychological Sciences. 2015; 21: 9–22. (In Russ.)

4. Seliverstova E.N. Modern school education: new perspectives of didactic understanding. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'yevicha i Nikolaya Grigor'yevicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskiye i psikhologicheskiye nauki* = Bulletin of the Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov. Series: Pedagogical and Psychological Sciences. 2020; 43 (62): 9–19. (In Russ.)

5. Shukshina T.I., Kasko Zh.A. Pedagogy. Module "Learning Theory" [Electronic resource]: teaching aid / Mordov. state ped. in-t. Electron. Dan. (1.24 Mb). Saransk, 2019. 1 electron. wholesale disk. (In Russ.)

6. Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Case-problem as a means of practice-oriented training of the future teacher to the educational activity of the class teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 3 (35): 39–45. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=35646564 (accessed 15.02.2020). (In Russ.)

7. Evseeva Yu.A. Sergushin E.G., Kasko Zh.A. Practice-oriented teaching as a way of forming the professional competence of a future teacher. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* = Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts. 2020; 2; 126–130. (In Russ.)

Submitted 02.09.2020;
revised 11.09.2020.

About the authors:

Tatiana I. Shukshina, pro-rector in science, Head of Department of Pedagogy Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4187-5850, TIshukshina@yandex.ru

Zhanna A. Kasko, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), feeder345@mail.ru

Olga I. Biryukova, Professor, Department of Literature and Methods of Teaching Literature, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), olgbirukova@rambler.ru

Contribution of the authors:

Tatiana I. Shukshina – a critical analysis and revision of text.

Zhanna A. Kasko – preparation of the initial version of the text; provision of resources.

Olga I. Biryukova – theoretical analysis of the literature on the research problem.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.881.111.1: 378.6
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_102

Features of teaching a professional foreign language as a part of an elective course for students of non-linguistic departments

O. A. Kazachkova[a], V. M. Pronkina[b], N. I. Eremkina[a*]
[a]MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia
[b]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[*]neremkina@mail.ru

Introduction: the present research is devoted to the features of the content of an elective foreign language course related to the professional sphere of training students of non-linguistic departments. The inclusion of such material in the educational process helps to improve the efficiency and quality of training future specialists. The need for an elective foreign language course according to the specialty profile is explained by the growing role of international contacts in various professional fields.
Materials and Methods: the research was carried out on the basis of a set of theoretical and empirical methods: analysis of scientific and educational-methodical literature, materials of the Federal State Educational Standard of Higher Education, systematization, generalization of the pedagogical experience of professional language training of a future competitive specialist at a higher education institution, modeling of the pedagogical process and its individual components; the study and experimental research of innovative educational technologies in teaching foreign languages at a non-linguistic higher education institution; concretization.
Results: to improve the skills of professional foreign language communication the authors propose to introduce elective courses aimed at strengthening language training into the curricula of non-linguistic higher education institutions. The examples of tasks developed in the framework of the elective English course for students studying in the training direction 29.03.04 "Art Processing of Materials" are presented. The elective course "Terminology studies (for students of the training direction 29.03.04 "Art Processing of Materials")" is aimed at expanding, updating, enriching the professional competence of students through the use of special texts, teaching terms in the field of the specialty, the professionally-oriented translation. The types of tasks proposed by the authors contribute to the systematization of students' knowledge in a certain direction of training, the replenishment of the vocabulary, and, most importantly, the acquaintance with the scientific picture of the world, covering a particular field of activity, in Russian and English.
Discussion and Conclusions: professionally oriented education is the basis for teaching a foreign language in non-linguistic departments of higher education institutions. The proposed elective English course contributes to the development of scientific thinking, systematization and concretization of knowledge necessary for the future formation of a competitive specialist.

Key words: elective course, non-linguistic department, foreign language, terminology studies, teaching, special text, term.

Acknowledgements: the work was supported by the grant to conduct research in priority areas of research activities of partner universities on network interaction (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Development of an elective course in English to improve communication skills".

Особенности обучения профессиональному иностранному языку в рамках элективного курса для студентов неязыковых факультетов

О. А. Казачкова[1], В. М. Пронькина[2], Н. И. Еремкина[1*]
[1]ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва, Россия
[2]ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
[*]neremkina@mail.ru

Введение: настоящее исследование посвящено особенностям содержания элективного курса иностранного языка, связанного с профессиональной сферой направления подготовки студентов неязыковых факультетов. Включение подобного материала в учебный процесс способствует повышению эффективности и качества подготовки будущих специалистов. Необходимость элективного курса иностранного

языка по профилю специальности объясняется растущей ролью международных контактов в различных профессиональных сферах.
Материалы и методы: исследование проведено на основе комплекса теоретических и эмпирических методов: анализ научной и учебно-методической литературы, материалов ФГОС ВО, систематизация, обобщение педагогического опыта профессиональной языковой подготовки будущего конкурентоспособного специалиста в вузе, моделирование педагогического процесса и его отдельных компонентов; изучение и экспериментальное исследование инновационных образовательных технологий в обучении иностранных языков в нелингвистическом вузе; конкретизация.
Результаты исследования: для совершенствования навыков профессионального иноязычного общения авторами предлагается внедрить элективные курсы в рабочие учебные планы неязыковых вузов, направленные на усиления языковой подготовки. Представлены примеры заданий, разработанных в рамках элективного курса английского языка для студентов, обучающихся по направлению подготовки 29.03.04 Технология художественной обработки материалов. Элективный курс «Терминоведение (для студентов направления подготовки 29.03.04 «Технология художественной обработки материалов»)» нацелен на расширение, обновление, обогащение профессиональной компетенции студентов за счет использования специальных текстов, обучения терминам в сфере специальности, профессионально-ориентированному переводу. Предложенные авторами виды заданий способствуют систематизации знаний у студентов по определенному направлению подготовки, пополнению лексического запаса, и, самое главное, знакомству с научной картиной мира, охватывающей отдельную сферу деятельности, в русском и английском языках.
Обсуждения и заключения: профессионально-ориентированное обучение является основой для преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах вузов. Предложенный элективный курс английского языка способствует развитию научного мышления, систематизации и конкретизации знаний, необходимых для будущего становления конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: элективный курс, неязыковой факультет, иностранный язык, терминоведение, обучение, специальный текст, термин.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (УлГПУ имени И. Н. Ульянова и МГПУ) по теме «Разработка элективного курса по английскому языку с целью совершенствования коммуникативных навыков».

Introduction

The modern system of organizing the educational process at a higher education institution, which involves block-based curriculum with a large number of optional courses, including vocationally-oriented elective courses in foreign languages according to the profile of the specialty, allows students to deepen their specialization, as well as to improve professional, language and general cultural training. The goals and content of teaching foreign language communication are focused on the profile of the specialty of students of non-linguistic higher education institutions.

The given study is devoted to the peculiarities of the elective course content in a foreign language related to the vocational training of students at non-linguistic departments. The inclusion of such material in the educational process improves the efficiency and quality of training future specialists. The need for an elective course in a foreign language according to the profile of the specialty is explained by the growing role of international contacts in various professional fields. Fruitful collaboration with foreign colleagues presupposes the participation of modern specialists in joint practical and scientific research activities.

Literature Review

The theoretical basis of the study was the works of authoritative Russian scientists dealing with the problems of theory and methodology of teaching and upbringing. In particular, E. S. Polat, T. A. Dmitrenko, M. M. Levina and others were involved in the application of professionally oriented teaching technologies in higher education. S. G. Ter-Minasova, E. M. Vereshchagin, V. G. Kostomarov, V.V. Safonova considered sociocultural and intercultural approaches to teaching foreign languages in their studies. I. A. Zimnyaya, A. N. Leontyev, A. A. Leontyev, K. A. Albuhanova-Slavskaya and others dedicated their works to the study of conceptual ideas of personality-oriented and personality-activity approaches to professional training of specialists.

There are separate works devoted to the creation of elective courses in the system of higher education. Domestic researcher O. A. Kalugina considers the use of an elective course as one of the priority directions for effective foreign languages

teaching in a non-linguistic higher education institution [1]. A. V. Gureeva reveals the concept of an elective course in English according to the profile of the specialty and analyzes the peculiarities of elective course teaching, comparing it with the basic one [2]. O. G. Polyakov examines the features of designing a foreign language course for special purposes in the system of higher education, based on classical psycholinguistic theories [3].

The research works show that currently there are separate approaches associated with the development of foreign language elective courses. However, the data obtained are not quite enough to formulate the universal foundations for creating an elective foreign language course for special purposes. The task of many researchers in the field of the theory and methodology of teaching in higher education is to find ways to improve the quality and efficiency of preparing graduates of non-linguistic departments for participation in professional international cooperation. In our study, we will attempt to solve this problem by organizing and introducing into the practice of teaching an elective course in a foreign language according to the profile of the specialty.

Materials and Methods

The research was carried out on the basis of a set of theoretical and empirical methods: analysis of scientific and educational-methodical literature, materials of the Federal State Educational Standard of Higher Education, systematization, generalization of the pedagogical experience of professional language training of a future competitive specialist at a higher education institution, modeling of the pedagogical process and its individual components; the study and experimental research of innovative educational technologies in teaching foreign languages at a non-linguistic higher education institution; concretization.

Results

In the majority of non-linguistic higher education institutions, the priority areas of study are specialized disciplines. The discipline “Foreign language” takes an insignificant share in the schedule of hours. At the same time, the main emphasis in teaching is placed on the development of communication skills and mastering grammar, while the coverage of special vocabulary is rather superficial. In order to resolve this contradiction, consisting in the awareness of the importance of language training as a powerful means of ensuring the development of the communicative core of the individual, including communicative competencies and mastering a special language within the framework of the direction of study, on the one hand, and the lack of hours allocated in the general educational module for studying discipline “Foreign language”, on the other hand, we propose to introduce elective courses into the working curricula of non-linguistic higher education institutions, aimed at strengthening language training.

Due to the rapid growth of scientific and technical knowledge today, terminological vocabulary constitutes the vast majority of words in the vocabulary of any language. There is practically not a single area of knowledge that is not constantly replenished with new concepts [4]. This trend can be traced both in new areas of knowledge, such as “Information Systems”, “Innovatics”, and in long-established terminological systems (“Mathematics”, “Radio Engineering”, “Physics”, “Chemistry”, “Linguistics”, “Pedagogy”, ”Design“, “Tourism”, etc.). It is confirmed by the works of domestic researchers who use professional vocabulary, presenting their discoveries [5–9]. An increase in the number of scientific disciplines, on average every 25 years, is doubled, which leads to an avalanche-like increase in the number of terminologies, as well as the relevance of ordering special vocabulary [4; 6].

In accordance with the development of the fields of folk art and the growth of consumer demand for art products, at the present time, more than 30 higher education institutions in Russia have opened a training direction 29.03.04 “Art Processing of Materials”. It includes the study of various technologies for obtaining and processing products from various materials to give them artistic value and consumer properties.

Based on the above, in our opinion, in order to improve the skills of professional foreign language communication, we can offer students studying in the training direction 29.03.04 “Art Processing of Materials” the elective course “Terminology studies (for students of the training direction 29.03.04 “Art Processing of Materials”)”. Some of the important issues that are necessary to be resolved when developing a course are the selection of special texts and the choice of educational technologies for working with the proposed material.

Academic texts used in educational and methodological complexes of elective courses in general, and for the elective course “Terminology studies (for students of the training direction 29.03.04 “Art Processing of Materials”)”, in particular, should be authentic, focused on students’ professional interests and needs, the ability to replenish knowledge in the relevant area of training. The text material should correspond to the tasks of the elective course, have informative and cognitive value, be thematically related to the general course in the specialty, read in Russian, have methodological value that ensures the implementation of communicative-cognitive and problem-search tasks related to the semantic side of their content.

Here are the examples of tasks offered to students within the elective course “Terminology studies (for students of the training direction 29.03.04 “Art Processing of Materials”)”.

Task 1. Using the minimum-sufficient method for selecting terms, choose the most important terms related to the professional field of the training direction “Art Processing of Materials”, in particular, on the topic “Metal forming: creative blacksmithing”. To complete the assignment, use the English-language source “Creative Blacksmithing” by Peat Oberon [10] and his Russian-language version of the work the section “Basic techniques” [11]. Create a vocabulary of 150 terms.

Task 2. Build a logical-conceptual system of the scientific picture of the world of the “Creative Blacksmithing” area. Conduct the analysis in Russian and in English.

An example is the scheme proposed in the scientific research “Comparative analysis of the terminology “Art Processing of Metals” in English and Russian” [12].

Logical-conceptual system

Художественная обработка металлов		
Техники и художественно-выразительные средства	Технологии художественной обработки металлов	Металлы и сплавы
Декоративная обработка поверхности	**Термическая обработка**	**Формообразующие технологии**
Защитно-декоративные покрытия		Художественное литье
Механическая обработка резанием (поверхностная)		Обработка металлов давлением
Обработка поверхности пластическим деформированием		Механическая обработка резанием
		Технология соединения материалов
		Аддитивные технологии
Art Processing of Metals		
Art tools and techniques	Technology of Art Processing of Metals	Metals and alloys
Decorative processing of metal surface	**Heat treatment**	**Forming technologies**
Protective and decorative coating		Art casting
Mechanical treatment (of surface)		Metal forming
Surface plastic deformation		Mechanical treatment
		Joining technologies of materials
		Additive technologies

Task 3. Compare these systems (identity, differences, including lacunarity).

Task 4. Analyze the terms-names of equipment and tools by type in English and Russian. Follow the steps below:

1) selection of terms;

2) comparison of the meanings of terms designating equipment and tools;

3) analysis of the naming principles (by what characteristics, application, properties).

The use of logical-conceptual systems in teaching a foreign language is one of the solutions to the problem of using individual terminology in a certain area of knowledge, as well as its consistency with the terminology of the target language (intra-structural differences, inconsistency or incomplete correspondence of concepts, etc.). In this case, it is checked how much the individual terminology fills the terminological system, whether the distribution of this content is even, whether it corresponds to the characteristics of the professional activity of the students. The degree of incompatibility of the terminology of the studied area of knowledge in two languages (the native language of the student and the target language) is also revealed. Particular attention is paid to these inconsistencies in training,

it is the knowledge of these nuances that allows the correct use of terminology and understanding of special literature.

If we talk about the individual terminology of first and second year students, then its volume and content are directly related to teaching aids and textbooks involved in training in this specialty. Consequently, it is advisable to build the logical-conceptual system of this area of knowledge (in the language of the student) using these particular materials. Thus, the check for compliance at this stage of the work will have a partially individual or group character, that is, it will be the average individual terminology of a student group of a particular university, studying in a given specialty and according to certain textbooks.

These types of tasks contribute to the systematization of students' knowledge in a certain training direction, replenishment of vocabulary, and, most importantly, acquaintance with the scientific picture of the world, covering a separate field of activity, in Russian and English.

Discussion and Conclusions

The above allows us to assert that vocationally-oriented learning is the basis for teaching a foreign language at non-linguistic departments of higher education institutions. In the context of the updated requirements put forward by the Federal State Educational Standard of Higher Education, the lack of time allotted for classroom work of students, the continuously increasing volume of information, the use of elective courses becomes of great importance, as it helps to intensify the learning process, increase motivation for preparing future work activities, and the cognitive independence of students. The proposed elective course in a foreign language for students of non-linguistic departments of higher education institutions contributes to the development of scientific thinking, systematization and concretization of knowledge necessary for the future formation of a competitive specialist.

References

1. Kalugina O.A. Using an elective course for teaching foreign languages in a non-linguistic University. *Soderzhaniye professional'noy podgotovki po inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* = Content of professional training in foreign languages in a non-linguistic University: materials of the IV International scientific and practical conference. Khimki, 2017. P. 114–119. (In Russ.)

2. Gureeva A.V. English for special purposes. *Yazykovoy diskurs v sotsial'noy praktike: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* = Language discourse in social practice: Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference. Tver, 2019. P. 80–85. (In Russ.)

3. Polyakov O.G. Psychological and pedagogical aspects of English-for-specific-purposes course design: analysis of learning theories. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Issues of theory and practice. 2013; 12–2 (30): 166–169. (In Russ.)

4. Grinev-Grinevich S.V. Terminology studies: a textbook for university students. Moscow, Academy, 2008. 304 p. (In Russ.)

5. Kudzh S.A., Tsvetkov V.Ya. Trinitarian systems. *Rossiyskiy tekhnologicheskiy zhurnal* = Russian Technological Journal. 2019; 7 (6): 151–167. (In Russ.)

6. Kazachkova O.A. Creation of information systems design on the concept of "accessible environment": Designing systems orienting information in public places. *International Journal of Engineering and Technology* (UAE). 2018. Vol. 7 (4.36): 1030–1032. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38674833 (accessed 28.11.2020).

7. Babushkina L.E., Eremkina N. I., Tukaeva O.E., Kharitonov V.A. Professional-oriented language training of students of non-linguistic faculties of a pedagogical institution : monograph. Saransk. 2016. 113 p. (In Russ.)

8. Radin A.M., Vetoshkin A.A., Kashtanova I.I., Pronkina V.M. Case method as a means of teaching foreign language in additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 1 (41): 94–99. (In Russ.)

9. Kiryakova O.V., Yakushkina E.N. Formation of cognitive component of professional competence of pedagogical higher educational institution bachelors through the technology web-quest. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 2 (30): 17–21. (In Russ.)

10. Oberon P. Creative Blacksmithing. Ramsbury, The Crosswood Press Ltd, 2015. 112 p.

11. Oberon P. Creative Blacksmithing: a practical guide for beginners / tr. from English. cand. philol. sciences O.A. Kazachkova. Moscow, AST, 2019. 160 p. (In Russ.)

12. Kazachkova O.A. Comparative analysis of the terminology "Art Processing of Metals" in English and Russian: dissertation abstract ... cand. philol. sciences. Moscow, 2005. 24 p. (In Russ.)

Submitted 26.11.2020;
revised 30.11.2020.

About the authors:

Olga A. Kazachkova, Associate Professor, Department of Computer Design, MIREA – Russian Technological University (78 Vernadsky Avenue, Moscow, 119454, Russia), Ph.D. (Philology), oakazachkova@mail.ru

Valentina M. Pronkina, Associate Professor, Department of linguistics and translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Sa-

ransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), vm_ pronkina@list.ru

Natalia I. Eremkina, Associate Professor, Department of Foreign Languages, MIREA – Russian Technological University (78 Vernadsky Avenue, Moscow, 119454, Russia), Ph.D. (Philology), neremkina@mail.ru

Contribution of the authors:

Olga A. Kazachkova – definition of the concept and methodology of the article; preparation of the initial version of the text; analysis of the results obtained.

Valentina M. Pronkina – scientific guidance; analysis of the results obtained.

Natalia I. Eremkina – theoretical analysis of the literature on the research problem; analysis of the results obtained; preparation of the final version of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

Список использованных источников

1. *Калугина О. А.* Использование элективного курса для обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Содержание профессиональной подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе : материалы IV Международной научно-практической конференции. Химки, 2017. С. 114–119.

2. *Гуреева А. В.* Элективный курс английского языка по профилю специальности // Языковой дискурс в социальной практике : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Тверь, 2019. С. 80–85.

3. *Поляков О. Г.* Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ теорий учения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 12–2 (30). С. 166–169.

4. *Гринев-Гриневич С. В.* Терминоведение : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2008. 304 с.

5. *Кудж С. А., Цветков В. Я.* Тринитарные системы // Российский технологический журнал. 2019. № 7 (6). С. 151–167.

6. *Kazachkova O. A.* Creation of information systems design on the concept of “accessible environment”: Designing systems orienting information in public places // International Journal of Engineering and Technology (UAE). 2018. № 7 (4.36). P. 1030–1032. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38674833 (дата обращения: 28.11.2020).

7. *Бабушкина Л. Е., Еремкина Н. И., Тукаева О. Е., Харитонов В. А.* Профессионально-ориентированная подготовка студентов неязыковых факультетов педагогического вуза : монография. Саранск, 2016. 113 с.

8. *Radin A. M., Vetoshkin A. A., Kashtanova I. I., Pronkina V. M.* Case method as a means of teaching foreign language in additional education // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 1 (41). С. 94–99.

9. *Кирьякова О. В., Якушкина Е. Н.* Формирование когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавров педагогического вуза посредством технологии веб-квест // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 2 (30). С. 17–21.

10. *Oberon P.* Creative Blacksmithing. Ramsbury : The Crosswood Press Ltd, 2015. 112 p.

11. *Оберон П.* Художественная ковка : практическое руководство для начинающих / пер. с англ. канд. филол. наук О. А. Казачкова. М. : АСТ, 2019. 160 с.

12. *Казачкова О. А.* Сопоставительный анализ терминологии «Художественная обработка металлов» в английском и русском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 24 с.

Поступила 26.11.2020;
принята к публикации 30.11.2020.

Об авторах:

Казачкова Ольга Александровна, доцент кафедры компьютерного дизайна ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Россия, г. Москва, Проспект Вернадского, д. 78), кандидат филологических наук, oakazachkova@mail.ru

Пронькина Валентина Михайловна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, vm_pronkina@list.ru

Еремкина Наталья Ивановна, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет» (119454, Россия, г. Москва, Проспект Вернадского, д. 78), кандидат филологических наук, neremkina@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Казачкова Ольга Александровна – определение замысла и методологии статьи; подготовка начального варианта текста; анализ полученных результатов.

Пронькина Валентина Михайловна – научное руководство; анализ полученных результатов.

Еремкина Наталья Ивановна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ полученных результатов; подготовка итогового варианта статьи.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

УДК 39(470.345)(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_108

«Женский вопрос» в контексте процессов трансформации крестьянского менталитета в 1917–1920-е гг. (на примере мордвы)

В. В. Мирошкин
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
miroshkinv@yandex.ru

Введение: в статье на примере мордовского народа сквозь призму процессов трансформации крестьянского общинного архетипа рассматривается изменение социального статуса женщины в сельском обществе в 1917–1920-е гг. В работе анализируются условия становления новых стереотипов и нравственных ценностей, основные формы привлечения мордовок к общественно-политической жизни. Акцент сделан на определении отношения мордовской крестьянской общины к политике советской власти по эмансипации женщин. Рассмотренный в этническом аспекте материал позволяет использовать его в образовательном процессе вуза в рамках преподавания бакалаврам дисциплин «История России», «Этнология», а также дисциплин по выбору «Формирование этнокультурной и этноконфессиональной толерантности студентов педагогического вуза» и «История культуры мордовского края».
Материалы и методы: источниковую базу составили извлеченные из Центрального государственного архива Республики Мордовии протоколы сельских сходов крестьян, волостных и сельских общих собраний женщин и делегатских собраний, отчеты о работе среди работниц и крестьянок Краснослободского и Рузаевского уездов. В ходе исследования применялись такие общенаучные методы, как анализ, синтез, сравнение. Кроме того, использовались специально-исторические методы – сравнительно-исторический и проблемно-хронологический, а также статистический и герменевтический метод.
Результаты исследования: мероприятия по эмансипации женщин были одним из важных направлений политики большевиков, направленные на укрепление их социальной опоры. К решению «женского вопроса» власть приступила практически сразу. Инструментами, направленными на реализацию данной цели, стали специальные комиссии по агитации и пропаганде среди работниц и крестьянок, делегатские и женские собрания и т. д. Их цель – способствовать вовлечению женщин в общественно-политическую жизнь и производственную сферу. При этом игнорировались сложившиеся нормы и ценности крестьянского мира. Тактика Советской власти имела положительные результаты, но семья среди женщин-мордовок по-прежнему оставалась на первом месте. Аналогичную позицию заняли представительницы других этносов мордовского края. Среди причин медленной реализации государственных мер можно назвать как мировоззрение мужской части, так и женской части населения, придерживающихся общинного архетипа; а также крепкие позиции общинного института, охранявшего свои устои.
Обсуждение и заключения: решение «женского вопроса» новой властью шло вразрез с общинным стереотипом о месте и роли женщины в семье и обществе. Отсюда непонимание и неприятие мордовским селом эмансипации по-советски, которая наносила удар по традиционным общинным устоям. Примечательно, что большинство женщин-мордовок отождествляли себя с вековым крестьянским каноном и не стремились, несмотря на административный нажим, участвовать в социалистическом строительстве. Сельское общество давило моральным авторитетом на отступников, а в ряде случаев имело место физическое «вразумление» женщин-нарушительниц «порядка». В русских селах наблюдалось аналогичное положение, а татарские демонстрировали еще больший консерватизм.

Ключевые слова: крестьянство, община, мордва, Советская власть, трансформация традиционного мировоззрения, эмансипация, общественно-политическая сфера жизни.

Благодарности: статья подготовлена рамках внутривузовского гранта на проведение научно-исследовательских работ (тема «Разработка электронного учебного пособия «Формирование этнокультурной толерантности студентов педагогического вуза»).

The «Women's Question» in the Context of the Processes of Transformation of the peasant mentality in the 1917–1920s. (on the example of Mordovia)

V. V. Miroshkin
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
miroshkinv@yandex.ru

Introduction: in this article, using the example of the Monrovian people through the prism of the transformation processes of the peasant communal archetype, the change in the social status of women in rural society in the 1917–1920s is considered. The paper analyzes the conditions for the formation of new stereotypes and moral values, the main forms of attracting Mordovians to social and political life. The emphasis is placed on determining the attitude of the Mordovian peasant community to the policy of the Soviet government on the emancipation of women. The material considered in the ethnic aspect allows to use it in the educational process of the university in the framework of teaching the bachelor's degree courses «History of Russia», «Ethnology", as well as the elective disciplines "Formation of ethno-cultural and ethno-confessional tolerance of students of a pedagogical university" and "History of culture of the Mordovian region».
Materials and Methods: the source base was compiled from the Central State Archive of the Republic of Mordovia, the minutes of rural gatherings of peasants, volost and rural general meetings of women and delegate meetings, reports on work among workers and peasants of Krasnoslobodsky and Ruzaevsky counties. In the course of the study, such general scientific methods as analysis, synthesis, and comparison were used. In addition to them, special-historical methods were used-comparative-historical and problem-chronological, as well as statistical and hermeneutic methods.
Results: measures for the emancipation of women were one of the important policies of the Bolsheviks, aimed at strengthening their social support. The government started to solve the «women's issue» almost immediately. Special commissions for agitation and propaganda among workers and peasants, delegates ' and women's meetings, etc., have become tools aimed at achieving this goal. Their goal is to promote the involvement of women in social and political life and the industrial sphere. At the same time, the established norms and values of the peasant world were ignored. The tactics of the Soviet government had positive results, but the family among Mordovian women still remained in the first place. A similar position was taken by representatives of other ethnic groups of the Mordovian region. Among the reasons for the slow implementation of state measures, one can name both the worldview of the male and female parts of the population, adhering to the community archetype; as well as the strong position of the community institution, which protected its foundations.
Discussion and Conclusions: the decision of the» women's issue « by the new government went against the communal stereotype of the place and role of women in the family and society. Hence the lack of understanding and rejection of the Soviet-style emancipation by the Mordovian village, which dealt a blow to the traditional communal foundations. It is noteworthy that the majority of Mordovian women identified themselves with the age-old peasant canon and did not seek, despite administrative pressure, to participate in socialist construction. Rural society put pressure on the apostates with moral authority, and in some cases there was a physical «admonition» of women-violators of the»order». In the Russian villages, a similar situation was observed, and the Tatar ones showed even greater conservatism.

Key word: the peasantry, the community, the Mordovians, the Soviet government, the transformation of the traditional worldview, emancipation, the socio-political sphere of life.

Acknowledgements: the article was prepared within the framework of an intra-university grant for conducting research (The topic «Development of an electronic textbook «Formation of ethno-cultural tolerance of students of a pedagogical university»).

Введение

В XX в. крестьянский общинный архетип подвергся серьезным испытаниям: капиталистические процессы в деревне и Столыпинская аграрная реформа, Первая мировая война и события Октября 1917 г., за которыми последовали «военный коммунизм», НЭП и коллективизация. Но даже в этой череде знаковых для российского крестьянства событий 1917 г. для большинства зарубежных и отечественных историков имеет особое значение время старта политики Советского государства по разрушению привычного сельского мира и насаждению новых стереотипов и ориентиров.

Одним из «клиньев», вбитых в традиционный крестьянский уклад, стало решение властью «женского вопроса». Стремившаяся опереться на обездоленных и угнетенных, партия большевиков увидела в женщине своего естественного потенциального союзника. И неудивительно: в

дореволюционной России неполноправное, подчиненное положение женщины в семье и обществе закреплялось законодательно и освящалось религиозной традицией. Ограниченная рамками семейного очага, экономически зависимая от мужа, она вынуждена была мириться с таким положением. Задача по укреплению социальной базы нового режима делала вопросы женской эмансипации одним из существенных направлений большевистской работы.

Однако в традиционном мировоззрении женщина не только выступала как продолжательница рода, но и была важным элементом в цепочке ретрансляции этнокультуры, сохранения витальности крестьянского хозяйства. Вовлечение прекрасной половины человечества в общественно-политическую жизнь, в сферу производства и услуг означало нарушение веками складывающихся мировоззренческих основ крестьянского общинного бытия.

Обзор литературы

Историография проблемы исследования позволяет констатировать наличие устойчивого интереса к ней как зарубежных ученых, так и их российских коллег. Так, оценка взглядов и мероприятий большевистской партии в отношении женской эмансипации, изучение процессов трансформации в общественном сознании категории «женский вопрос», реконструкция биографий видных большевичек, анализ внутренних психологических факторов женского движения нашли отражение в трудах Р. Стайтса [1], Э. Вуд [2], А. Бобров-Хаял [3], К. Катц [4] и других зарубежных исследователей.

Российская историография вопроса не менее обширна, однако с учетом специфики данной работы особо следует выделить исследования авторов, отразивших отдельные аспекты проблемы женской эмансипации в крестьянской среде мордвы (В. А. Балашов [5], Н. Ф. Беляева [6], В. В. Мирошкин и др. [7–9]). При этом исследователи подчеркивали тот факт, что по своему статусу в семье женщина-мордовка выступала равноправным партнером мужу в вопросах воспитания детей и обрядовой сфере.

Материалы и методы

Источниковую базу составили документы, извлеченные из Центрального государственного архива Республики Мордовии. В основном это протоколы сельских сходов крестьян, волостных и сельских общих собраний женщин и делегатских собраний, отчеты о работе среди работниц и крестьянок Краснослободского и Рузаевского уездов. Они носят преимущественно рукописный характер, что создает определенные сложности в их изучении и обработке. Тем не менее этот материал является довольно ценным, так как не только позволяет решать поставленные в данной статье задачи, но и характеризует социально-нравственную картину мордовского села 20–30-х годов XX в., его культурный уровень. В ходе исследования применялись общенаучные методы – анализ, синтез, сравнение, а также специально-исторические методы – сравнительно-исторический и проблемно-хронологический. Кроме того, использовались статистический и герменевтический метод.

Результаты исследования

С первых шагов Советская власть четко обозначила свою позицию в отношении женского населения страны. Рядом принятых в 1917–1918 гг. декретов оно было уравнено с мужчинами в гражданских, семейно-брачных правах, трудовом праве, в области образования. Их политическое равноправие закрепила первая советская конституция 1918 г. Новая законодательная база заложила правовые предпосылки для вовлечения женщин в общественно-политическую жизнь и производственную сферу.

Инструментами, направленными на реализацию данной цели, стали специальные комиссии по агитации и пропаганде среди работниц и крестьянок, позднее реорганизованные в отделы по работе среди женщин. Они занимались «политическим и культурным воспитанием» женской части населения, вовлечением ее в партийное, профессиональное, кооперативное и советское строительство, курировали строительство учреждений, облегчающих женский быт, – яслей, столовых и др.

Мероприятия Советской власти в полной мере затронули и мордовок, хотя в традиционном быту у мордвы замужняя женщина, родившая ребенка, имела достаточно высокий статус и равные права в вопросах радения о семейном благополучии. Не участвуя непосредственно в домашнем совете или общинном собрании, касающихся решения хозяйственных вопросов, она обладала существенным нравственным влиянием на мужа, имела широкие права в сфере воспитания подрастающего поколения. Однако в случае принятия мужем решения жена должна была ему подчиняться. Таким образом, обладая значительным статусом в вопросах воспитания детей и религиозно-культовой сфере, мордовка была фактически изолирована от участия в общественно-политической жизни. Этот факт был зафиксирован представителями женотделов, которые увидели в нем «пассивность мордовских женщин», требующих пробуждения от «спячки»[1]. Здесь особые надежды возлагались на делегатские и женские собрания, реконструи-

[1] Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). Ф. 30-П. Оп. 1. Д. 16. Л. 2.

рующие атмосферу общественного решения насущных крестьянских проблем с той лишь разницей, что центральной фигурой таких мероприятий выступал не мужчина, а женщина. Даже спектр обсуждаемых вопросов на подобных собраниях был весьма обширен: от устройства огорода и организации врачебной помощи до ситуации внутри страны и за рубежом[2]. И хотя решения, принятые на них, не обладали авторитетом и силой приговора сельского схода, зато отсюда женщины могли обратиться и к односельчанам, и к органам местной власти. Собрания позволяли сельским жительницам преодолеть робость, побороть неуверенность, осознать свою значимость и получить опыт общественной работы.

Подобная тактика Советской власти, конечно, приносила свои плоды. Об это свидетельствуют как резолюции женских и делегатских собраний, благодарящие «за освобождение от гнета и культурное развитие»[3], так и обсуждаемые вопросы о получении развода, привлечении мужа к ответственности за оскорбление и т. п., явно выходящие за рамки традиционного общинного мировоззрения[4]. Изменения в сознании запечатлела и фольклорная традиция, отраженная в песнях, частушках, повествующих о перспективах и возможностях, открывшихся для мордовки при Советской власти, ее месте и роли в семье и обществе. Тем не менее, несмотря на новые веяния, в 1920-х гг. участие женщин-мордовок в общественно-политической работе не носило массового характера. На первом месте оставалась семья и ведение домашнего хозяйства. С одной стороны, инициативы, направленные за пределы семьи, не поощрялись мужьями и женихами. Последние и вовсе могли отказаться от такой невесты[5]. С другой стороны, сознание самих мордовок характеризовалось определенной долей консервативности[6]. Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в русских общинах, где женщины в силу разных причин («нет нужды», «неграмотная», «некогда», «не в чем» и т. д.) игнорировали участие в работе делегатских и женских собраний[7]. Еще труднее проходила работа среди татарок, живущих согласно канонам ислама[8].

В мордовских общинах сравнительно медленное продвижение решения «женского вопроса» по-советски можно объяснить и сильными общинными традициями. Женщина как хранительница домашнего очага и семейного уюта, как воплощение добра и благополучия традиционно был занята домашним хозяйством. Ее деятельность, выходящая за рамки семьи, осуждалась. Традиционные мировоззренческие установки находились под защитой общинного института.

Ввиду того, что новые требования вступали в противоречие с вековыми общинными нормами поведения, властью велась целенаправленная политика по разрушению привычного мироощущения крестьян. Данную цель преследовали как проводимые агитационно-пропагандистские мероприятия, так и прямое игнорирование традиций крестьянского мира в повседневной жизни[9]. И хотя подчас сельское общество шло на уступки, но, даже невзирая на мощную идеологическую обработку, отношение общественного мнения к участию женщин в исконно «мужских» делах менялось слабо[10]. Причем данная тенденция на территории мордовского края была характерна также и для русского, и для татарского населения[11].

В том случае, если женщина все-таки проявляла интерес к общественно-политической работе, ей приходилось сталкиваться с третированием со стороны односельчан[12]. Однако, кроме оскорблений и насмешек, архивные документы фиксируют и случаи физического воздействия со стороны мужчин[13].

Обсуждение и заключение

Политика Советской власти вступала в противоречие со сложившимся общинным стереотипом о месте и роли женщины в семье и обществе. Эти взгляды были диаметрально противоположными. Отсюда непонимание и неприятие советского решения «женского вопроса» мордовским селом. В лучшем случае привлечение «баб» к решению традиционных «мужских» дел общиной воспринималось как непозволительная роскошь. Не меньшей патриархальностью отличалось и сознание самих женщин, ощущавших себя частью векового крестьянского мира. Будучи носителями этнокультурной традиции, они сами выступали важным элементом сохранности общинных устоев. В этой связи курс власти, направленный на трансформацию женского мировоззрения, означал сильнейший удар по общинному архетипу, который в 20-е гг. XX в.

[2] Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). Ф. 30-П. Оп. 1. Д. 16. Л. 28; Центральный Государственный архив Республики Мордовия. Ф. 485-П. Оп. 1. Д. 51. Л. 18 об.

[3] Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). Ф. 30-П. Оп. 1. Д. 16.

[4] Там же. Ф. 485-П. Оп. 1. Д. 51. Л. 18.; Ф. 1263-П. Оп. 1. Д. 5. Л. 10.

[5] Там же. Ф. 16-П. Оп. 1. Д. 266. Л. 13.

[6] Центральный Государственный архив Республики Мордовия. Ф. 30-П. Оп. 1. Д. 16. Л. 15.

[7] Там же. Л. 13 об.

[8] Там же. Л. 12.

[9] Центральный Государственный архив Республики Мордовия. Ф. 16-П. Оп. 1. Д. 266. Л. 13.

[10] Там же. Ф. 30-П. Оп. 1. Д. 16. Л. 14.

[11] Там же. Л. 10; Ф. 16-П. Оп. 1. Д. 266. Л. 13.

[12] Центральный Государственный архив Республики Мордовия. Ф. 30-П. Оп. 1. Д. 16. Л. 33.

[13] Там же. Л. 21.

среди мордвы оставался доминирующим. Поэтому решение «женского вопроса» на практике затягивалось. Общественное мнение нивелировало слабо проявлявшийся женский интерес к общественной работе. Несмотря на административный нажим, активисток в мордовских селах было немного, и то, как правило, это были солдатки, вдовы, беднячки. Похожее положение складывалось среди русского населения мордовского края. Мировоззрение женщин-татарок отличалось большим консерватизмом.

Список использованных источников

1. *Stites R.* The Women's Liberation Movement in Russia. Feminism, Nihilism and Bolshevism. 1860–1930. Princeton; N. J., 1978. 336 p.

2. *Wood E. A.* The Baba and the Comrade: Gender and Politics in Revolutionary Russia. Indiana University Press. 2000. 328 p.

3. *Bobroff-Hajal A.* Working women in Russia under the hunger tsars: political activism and daily life. Carlson Pub, Brooklyn, N.Y. 1994. 326 p.

4. *Katz K.* Gender, work and wages in the Soviet Union: a legacy of discrimination. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2001. 308 p.

5. *Балашов В. А.* Бытовая культура мордвы: традиции и современность. Саранск : Мордовское книжное издательство, 1992. 256 с.

6. *Беляева Н. Ф.* Община // Мордва. Саранск : Мордовское книжное издательство, 2004. С. 331–349.

7. *Miroshkin V., Nadkin T., Paulova Ju., Merkushin A., Evdokimov A., Gurevicheva Ju.* On the Issue of the Russian Peasantry Traditional Worldview Transformation in 1920s – 1930s. International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP). 2019; 8 (2.1): 883–888.

8. *Мирошкин В. В.* Традиционные ценности в условиях модернизации общества // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1. С. 113–116.

9. *Мирошкин В. В.* Структура мордовской крестьянской общины в начале XX века // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 3. С. 105–109.

Поступила 01.09.2020;
принята к публикации 11.09.2020.

Об авторе:

Мирошкин Владимир Вячеславович, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а), кандидат исторических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9801-0228, miroshkinv@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Stites R. The Women's Liberation Movement in Russia. Feminism, Nihilism and Bolshevism. 1860–1930. Princeton; N. J., 1978. 336 p.

2. Wood E.A. The Baba and the Comrade: Gender and Politics in Revolutionary Russia. Indiana University Press. 2000. 328 p.

3. Bobroff-Hajal A. Working women in Russia under the hunger tsars: political activism and daily life. Carlson Pub, Brooklyn, N.Y. 1994. 326 p.

4. Katz K. Gender, work and wages in the Soviet Union: a legacy of discrimination. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2001. 308 p.

5. Balashov V.A. Domestic Culture of the Mordovians: Tradition and Modernity. Saransk, Mordovian Book Publishing, 1992 256 p. (In Russ.).

6. Belyaeva N.F. Community. *Mordva* = The Mordovians. Saransk, Mordovian Book Publishing, 2004: 331–349. (In Russ.).

7. Miroshkin V., Nadkin T., Paulova Ju., Merkushin A., Evdokimov A., Gurevicheva Ju. On the Issue of the Russian Peasantry Traditional Worldview Transformation in 1920s – 1930s. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP).* 2019; 8 (2.1): 883–888.

8. Miroshkin V.V. Traditional Values in the Conditions of the Modernization of Society. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2013; 1: 113–116. (In Russ.).

9. Miroshkin V.V. The Structure of the Mordovian Peasant Community at the beginning of the 20th Century. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2012; 3: 105–109. (In Russ.).

Submitted 01.09.2020;
revised 11.09.2020.

About the authors:

Vladimir V. Miroshkin, Associate Professor, Department of domestic and foreign history and teaching methods, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9801-0228, miroshkinv@yandex.ru

The author read and approved
the final manuscript.

УДК 94(47)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_113

Историографическое отображение генерала А. Г. Шкуро: динамика интерпретации исторического образа

М. А. Савченко
МКУМО «Краснодарский научно-методический центр»,
г. Краснодар, Россия
naucka2020@yandex.ru

Введение: статья посвящена анализу отечественных публикаций, посвященных генералу Кубанского казачьего войска А. Г. Шкуро в контексте многообразия исторических событий XX в. Показана динамика интерпретации исторического образа А. Г. Шкуро в контексте смены исторической и социально-политической парадигмы развития отечественного общества. Объектом исследования выбрана резонансная, вызывающая противоречивую общественную реакцию историческая личность А. Г. Шкуро как маркера изменчивости нравственных суждений и научных оценок.
Материалы и методы: в исследовании использовались публикации отечественных авторов, обращавших внимание на военно-политические аспекты деятельности генерала А. Г. Шкуро в событиях XX в. В ходе исследования использовались методы историко-сравнительного анализа, хронологический, реконструкции.
Результаты исследования: в результате анализа публикаций, посвященных проблемам Гражданской войны, Великой Отечественной войны и деятельности казачьей эмиграции, было выявлено, что объектом внимания отечественных историков генерал А. Г. Шкуро становится лишь в 1970–1980-е гг. Это обусловлено активной фазой идеологического противостояния в «холодной войне», необходимостью исторического обличения и заклеймения казачьей эмиграции, являющейся социально-классовым врагом советской власти. Качественно иная ситуация характерна для отечественной историографии середины 1990 – начала 2000-х гг. Расширился угол зрения на участие казачьей эмиграции, в том числе и генерала А. Г. Шкуро в событиях XX в., сменился акцент исследовательских оценок.
Обсуждение и заключения: в целом отношение к личности и деятельности генерала А. Г. Шкуро в отечественной историографии определялось позицией государства, наличием идеологических установок как в общественной жизни, так и в исторической науке. В так называемый «постсоветский» период начала 1990-х – начала 2000-х гг. при отсутствии идеологического регулятора на историков влияние оказывала инерция стереотипного мышления и либерализация общественного сознания.

Ключевые слова: отечественная историография, генерал А. Г. Шкуро, коллаборационизм, интерпретация деятельности.

Historiographic representation of General A. G. Shkuro: dynamics of interpretation of the historical image

M. A. Savchenko
MKOMO «Krasnodar scientific-methodical center», Krasnodar, Russia
naucka2020@yandex.ru

Introduction: the article is devoted to the analysis of domestic publications dedicated to the General of the Kuban Cossack army A. G. Shkuro in the context of the variety of historical events of the twentieth century. The article shows the dynamics of interpretation of the historical image of A. G. Shkuro in the context of changing the historical and socio-political paradigm of the development of Russian society. The object of the research is the resonant historical personality of A. G. Shkuro, which causes a contradictory public reaction, as a marker of the variability of moral judgments and scientific assessments.
Materials and Methods: the study used the publications of Russian authors who paid attention to the military and political aspects of General A. G. Shkuro's activities in the events of the twentieth century. The research used the following methods: historical and comparative analysis, chronological analysis, and reconstruction.
Results: as a result of the analysis of publications devoted to the problems of the Civil war, the great Patriotic war and the activities of the Cossack emigration, it was revealed that General A. G. Shkuro became the object of attention of Russian historians only in 1970–1980. This is due to the active phase of ideological confrontation in the «cold war», the need for historical denunciation and branding of the Cossack emigration, which is a socio-class enemy of the Soviet government. A qualitatively different situation is typical for Russian historiography

in the mid – 1990s and early 2000s. The angle of view on the participation of the Cossack emigration, including General A. G. Shkuro in the events of the twentieth century, has expanded, and the focus of research assessments has changed.

Discussion and Conclusions: in General, the attitude to the personality and activities of General A. G. Shkuro in Russian historiography was determined by the position of the state, the presence of ideological attitudes, both in public life and in historical science. Or, as in the so-called «post – Soviet» period of the early 1990s – early 2000s, in the absence of an ideological regulator, historians were influenced by the inertia of stereotypical thinking and the liberalization of public consciousness.

Key words: Russian historiography, General A. G. Shkuro, collaboration, interpretation of activity.

Введение

Целью данной работы является сравнительный анализ комплекса публикаций о генерал-майоре А. Г. Шкуро, участнике Первой мировой и Гражданской войн, одном из радикально настроенных к Советской власти представителей казачьей эмиграции межвоенного периода 1920–1930-х гг., активном участнике казачьего коллаборационизма в период Второй мировой войны, а также изучение того, как были отображены и интерпретированы его личность и участие в событиях первой половины XX в.

Актуальность обращения к данной научной проблематике объясняется тремя факторами: 1) в отечественной исторической науке и обществе в целом сохраняется интерес к историческим персоналиям, в том числе таким противоречивым, каким является А. Г. Шкуро; 2) вопрос коллаборационизма остается одним из социально-болезненных для общества, в связи с чем необходимо выявить его глубинную природу; 3) анализ отечественных публикаций по остро-социальным темам позволяет проследить изменение общественного сознания на примере отношения к таким личностям, как А. Г. Шкуро.

Обзор литературы

Вопросы исторической оценки личности казачьего генерала А. Г. Шкуро и его деятельности являлись предметом анализа историков советского и постсоветского периодов, демонстрируя различные научные подходы и оценки. Учитывая историографический характер нашего исследования, обзор и анализ литературы будет дан ниже в рамках нашего видения обозначенной проблемы.

Материалы и методы

Методологической основой работы послужили диалектический подход, основанный на использовании принципов диалектики как учения о наиболее общих закономерностях становления и развития реальности, человеко-ориентированный подход, в рамках которого мы пытаемся сосредоточиться на анализе жизненных ценностей людей исторического времени первой половины XX в., на внутренних противоречиях, с которыми они сталкивались в ходе гражданского конфликта; бихевиористский подход, который концентрирует внимание на поведении отдельного индивида, группы, разного рода социальных, культурных, профессиональных и иных общностей. В основе данного исследования лежат также следующие методы: историко-сравнительного анализа, хронологический, реконструкции.

Результаты исследования

В марте 1920 г. деморализованная Белая армия, в том числе и казачьи части в ее составе, стремительно оставляли Кубань, откатываясь к черноморскому побережью, где одна часть эвакуировалась в Новороссийске, а другая сдалась в плен в районе Туапсе. Незадолго до этого смещенный с должности командующего Кубанской армии генерал А. Г. Шкуро, следуя вместе с бегущими белыми войска, также эвакуировался в Крым. Откровенно отрицательно относившийся к генералу А. Г. Шкуро барон П. Н. Врангель отказал ему в какой-либо должности и уволил, после чего тот эмигрировал во Францию. Принадлежа к лагерю побежденной и изгнанной белой эмиграции, генерал А. Г. Шкуро не представлял интереса для советской исторической науки 1920–1940-х гг.

Являясь ярым противником советской власти, генерал А. Г. Шкуро активно сотрудничал с германскими военными властями в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. В 1947 году он вместе с группой казачьих генералов по решению Военного суда был казнен.

В поле зрения советской историографии генерал А. Г. Шкуро попадает в 1970–1980-е гг., когда стало возможным доказательно говорить об антисоветской позиции белой эмиграции в межвоенный период 1920–1940-х гг. и участии ее в военных событиях на стороне Германии в период Второй мировой войны[1]. Работы

[1] *Комин В. В.* Крах российской контрреволюции за рубежом. Калинин. 1977. 121 с.; *Комин В. В.* Белая эмиграция и вторая мировая война. Калинин. 1979. 61 с.; *Шкаренков Л. К.* Агония белой эмиграции. М., 1987. 236 с.; *Мухачев Ю. В.* Идейно-политическое банкротство планов буржуазного реставраторства в СССР. М., 1982. 270 с.

написаны в традиции идеологических стереотипов, присущих данному историческому периоду, что отражено в названиях и используемой терминологии. В контексте обличения А. А. Власова вскользь затрагивалась казачья эмиграция на примере сотрудничавших с ним казачьих лидеров А. Г. Шкуро, и П. Н. Краснова[2]. В целом в период советской историографической традиции генерал А. Г. Шкуро являлся одним из символов заклейменного классового предательства и поэтому не заслуживал какого-либо значимого изучения.

В 1990-е гг. в отечественной исторической науке под влиянием общественно-политических изменений в стране происходит пересмотр методологических подходов, уходит доминирование классового подхода, появляются новые тематики исследований, усиливается интерес к персоналиям. Появляются исследования, посвященные историческим деятелям, которые в советской в историографии рассматривались негативно, а в изменившихся условиях конца XX в. они приобрели другое освещение. В отечественной исторической науке появились работы, посвященные Н. И. Махно, П. Н. Врангелю, А. В. Колчаку, А. И. Деникину, А. В. Корнилову[3]. Появляются первые биографические работы, посвященные и генералу А. Г. Шкуро, в которых авторы стараются беспристрастно показать личность и деятельность столь противоречивой личности, основные этапы его бурной жизни[4].

Интересным представляется опыт исследователей взглянуть на личности руководителей Белого движения через анализ мемуаров их соратников по Гражданской войне [1]. Генерал А. Г. Шкуро являлся одним из одиозных представителей «белого» движения и, конечно же, характеристики, даваемые ему соратниками по борьбе, по большей части отрицательные. В мемуарах И. М. Калинина генералу А. Г. Шкуро дается определение «опереточного генерала», страдающего «грабительскими замашками»[5]. В оценках другого белого офицера П. В. Макарова А. Г. Шкуро представлял собой «матерщинника... и обладал ярко-выраженными бандитскими наклонностями»[6]. Однако, несмотря на такие не лестные характеристики, данные А. Г. Шкуро и другим деятелям Белого движения, Е. В. Волков справедливо отмечает субъективность таких оценок, указывая одновременно и на информационность таких свидетельств: «Все эти мемуары, несмотря на то, что также содержат значительное количество элементов мифотворчества, все же более информативны с точки зрения реконструкции истории становления, развития и краха Белого движения, нежели воспоминания, написанные «борцами за советскую власть»[7].

Изучая Белое движение в лицах ее главных руководителей и анализируя многочисленные мемуары, исследователи смогли опереться только на негативный образ генерала А. Г. Шкуро, который нарисовали ему соратники по белой идее: «Отряд есаула Шкуро большей частью болтался в тылу и грабил», «...они все время пьянствовали, вели распущенную жизнь и сорили деньгами. Особенно этим отличался полковник Шкуро, чьи партизанские отряды представляли... типичную вольницу времен Степана Разина»[8] [2]. Конечно же, такие характеристики А. Г. Шкуро формировали его асоциальный образ, и, транслируемые через литературу, закреплялись в сознании общества.

В рамках рассмотрения проблематики Гражданской войны была предложена система типологии и характеристик военных руководителей Белого движения, основанная на мемуарном и эпистолярном материале [3]. Градация типажей предусматривает деление на «белых рыцарей», «генералов-партизан», «генералов-политиков»[9]. Генерал А. Г. Шкуро относится к группе «генералов-партизан», при этом он удостаивается наиболее здравомыслящей, без эмоционального окраса характеристики. «Обладавшие яркой харизмой, личной храбростью, они совершали стремительные рейды по тылам противника или вообще старались действовать не-

---

[2] *Николаев С.* Предатели и их радетели // Голос Родины. 1970. № 4; Неотвратимое возмездие. М., 1973; *Тишков А. В.* Предатель перед советским судом // Советское государство и право. 1973. № 2.

[3] *Волковицкий В. Н.* Нестор Иванович Махно // Вопросы истории. 1991. № 9–10. С. 38–58; *Дроков С. В.* Александр Васильевич Колчак // Вопросы истории. 1991. № 1. С. 50–67; *Цветков В. Ж.* Петр Николаевич Врангель // Вопросы истории. 1997. № 7. С. 54–80; *Венков А. В., Шишов А. В.* Белые генералы. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 416 с.; *Иполитов Г. М.* Кто Вы, генерал А. И. Деникин? Самара : Самар. ун-т, 1999. 243 с.

[4] *Бардадым В.* Жизнь генерала Шкуро. Краснодар : Советская Кубань, 1998. 96 с.; *Дерябин А.* Крестный путь казака Андрея Шкуро // Гражданская война в России. Записки белого партизана. М. : АСТ : Транзиткнига, 2004. 540 с.; *Цветков В. Ж.* Генерал-лейтенант А. Г. Шкуро // Белое движение. Исторические портреты. М. : АСТ Астрель, 2006. 446 с.

[5] *Волков Е. В.* Лики белого движения в мемуарах его участников из Советской России // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». Выпуск 4. 2005. № 7. С. 27.

[6] Там же. С. 28.

[7] Там же. С. 31.

[8] *Гришанин П. И.* История Белого Движения в лицах как инновация исследовательского процесса в условиях жанровой конвергенции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 59. С. 211–212.

[9] *Разиньков М. Е.* Типология и характеристика военных руководителей Белого движения (по материалам воспоминаний, дневников, писем) // Вестник ВГУ. Серия: История, политология, социология. 2009. № 1. С. 20–21.

зависимо. «Генералов-партизан» можно определить по излишней самостоятельности, приводившей к конфликтам и разрыву с белым командованием. К ним же относятся самые значительные обвинения в пьянстве и грабежах»[10].

Учитывая, что генерал А. Г. Шкуро являлся активным участником Гражданской войны на Юге России на стороне «белых» сил, то исследователи этой проблематики в контексте различных сюжетов показывают его участие как полноценного участника, влияющего на формирование исторического процесса.

В период лета – начала осени 1918 г. на Ставрополье и Кавказе в целом, в условиях сложной военно-политической обстановки, тогда еще полковник А. Г. Шкуро создает партизанский отряд и активно противодействует установлению Советской власти. Отряд А. Г. Шкуро участвует в Терском антибольшевистском восстании в июне-ноябре 1918 г. и освобождении Ставрополя от большевиков, существенно повлияв на расклад военно-политических сил в регионе [4]. А. Г. Шкуро не только поднимал на борьбу с советской властью казачье население, но и успешно рекрутировал адыгейское население Кубани и другие горские народы Северного Кавказа в воинские части Добровольческой армии, что тоже нашло отражение в исследованиях по истории Гражданской войны на Юге России [5; 6].

После своих успешных действий на Северном Кавказе А. Г. Шкуро в феврале 1919 г. вступает в командование группой войск 1-го армейского корпуса Кавказской Добровольческой армии и перебрасывается в Донецкий каменноугольный район. Славу успешного военноначальника А. Г. Шкуро подтвердил и здесь, разбив в итоге соединения Нестора Махно, о чем можно прочитать из сведений в исследованиях о боевом пути 1-й Терской казачьей дивизии воевавшей в период февраля-мая 1919 года в составе корпуса А. Г. Шкуро [7].

Последний успех генерала А. Г. Шкуро зафиксирован в работах о прорыве белых войск на территорию Воронежской губернии в сентябре 1919 г. [8; 9]. В дальнейшем военная удача отвернется от белых войск, и начнется их безостановочное отступление назад, которое завершится на побережье Черного моря. Трагедия белых войск под командованием А. Г. Шкуро на завершающем этапе Гражданской войны на Юге России, их деморализация и дальнейшая сдача в плен также находят свое рассмотрение, подводя своеобразный итог многолетней борьбе непосредливого генерала-партизана за правду, какой она ему виделась[11].

Генерал А. Г. Шкуро был эвакуирован в Крым, а затем отбыл в эмиграцию. Несмотря на обширную историографию о казачьей эмиграции в XX в., жизнь генерала в непростых условиях чужбины не стала предметом рассмотрения историков. Обозначена лишь его попытка наладить свою жизнь через организацию выступлений с программой джигитовки[12].

Необходимо отметить, что в отечественной историографии сохраняется стойкий интерес исследователей к Российскому Зарубежью. Активно разрабатываемым направлением становится антисоветская деятельность российской эмиграции и коллаборационизм в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Так, частичное освещение деятельности генерала А. Г. Шкуро получила в контексте казачьего коллаборационизма[13], при этом в этих публикациях практически отсутствуют исчерпывающие факты, раскрывающие, в чем выражалось участие А. Г. Шкуро в Великой Отечественной войне, повлекшие столь суровый для него приговор после ее завершения.

При изучении проблем казачьего коллаборационизма важнейшим является вопрос о пра-

---

[10] *Разиньков М. Е.* Типология и характеристика военных руководителей Белого движения (по материалам воспоминаний, дневников, писем) // Вестник ВГУ. Серия: История, политология, социология. 2009. № 1. С. 22.

[11] *Черкасов А. А.* Трагедия войск генерала Шкуро на территории Сочинского округа в апреле-начале мая 1920 г.: материалы исследований. Сочи: РИО СГУТиКД, 2003. 56 с.

[12] *Юрченко Н. В.* Казаки-джигиты Кубанского казачьего войска и их конные выступления в эмиграции во Франции в 1925-1926 гг. (по мемуарам Ф. И. Елисеева и Г. А. Солодухина // Кубанские исторические чтения: Материалы III Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Краснодар, 20 июня 2012 г.). Краснодар : Издательство Краснодарского центра научно-технической информации (ЦНТИ), 2012. С. 218–223.

[13] *Дробязко С. И.* Восточные формирования в составе Вермахта, 1941–1945 гг. : дис. … канд. ист. наук. М., 1997. 208 с.; *Дробязко С. И.* Вторая мировая война 1939–1945. Восточные легионы и казачьи части в вермахте. М. : АСТ : Астрель, 2001. 46 с.; *Кирсанов Н. А., Дробязко С. И.* Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: национальные добровольческие формирования по разные стороны фронта // Отечественная история. 2001. № 6. С. 60–75; *Окороков А. В.* Антисоветские воинские формирования в годы Второй мировой войны: дис. … д-ра ист. наук. М., 2000. 479 с.; *Напсо Н. Т.* Восточные легионы в вермахте в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : дис. … канд. ист. наук. Майкоп, 2000. 239 с.; *Дулимов Е. И., Кислицын С. А.* Казачий коллаборационизм в годы Великой Отечественной войны // Россия в войнах XX века: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2003. С. 90–93; *Кринко Е. Ф.* Коллаборационизм в СССР в годы Великой Отечественной войны и его изучение в российской историографии // Вопросы истории. 2004. № 11. С. 153–164; *Кринко Е. Ф.* Участие казачества во Второй мировой войне: основные подходы в изучении // Мир славян Северного Кавказа. Вып. 2 / под ред. О. В. Матвеева. Краснодар : Мир Кубани, 2005. С. 59–62; *Футорянский Л. И.* Из истории изучения казачества России в период Великой Отечественной войны // Россия в войнах XX века : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2003. С. 82–85.

вовой ответственности и ее основаниях для участников Великой Отечественной войны, подпадающих под это определение. На данный момент исследователи отмечают отсутствие правовых оснований для привлечения к уголовной ответственности коллаборационистов из числа казачьей эмиграции попавших в плен к союзникам, а не к советским войскам: «По Ялтинским соглашениям в СССР были возвращены и сдавшиеся в плен западным союзникам казаки Панвица и Доманова. Кроме того, союзники передали СССР и ряд белоэмигрантов, на которых формально требование о репатриации не распространялось... Здесь же оказались своего рода «идейные вдохновители» корпуса – бывшие белые генералы П. Н. Краснов и А. Г. Шкуро, хотя они не только никогда не были гражданами СССР, но даже не занимали в корпусе каких-либо командных постов»[14] [10].

Обсуждение и заключения

В заключение отметим, что отечественные исследователи обращаются к личности генерала А. Г. Шкуро при рассмотрении различных сюжетов Гражданской войны, Великой Отечественной войны, жизни кубанского казачества в эмиграции в 1920–1930-е гг. Тональность публикаций и круг рассматриваемых вопросов зависит от исторического периода. Советские исследователи, руководствуясь марксистко-ленинской доктриной, не ставили перед собой задач определения причинно-следственной основы в жизненной позиции генерала А. Г. Шкуро, довольствуясь обличением его антисоветской деятельности. С уходом с исторической сцены Советского Союза изменились и научные подходы в изучении событий и персоналий. Исследователи стали чаще обращать внимание на военные, административные, социокультурные аспекты деятельности генерала А. Г. Шкуро в контексте решения тех или иных научных задач. Однако комплексного изучения и личности и деятельности А. Г. Шкуро в отечественной историографии так и не появилось. В силу негативного образа А. Г. Шкуро, сформированного в период советской историографии и факта признания его военным преступником, он до сих пор остается для отечественной историографии «персоной нон грата»[15]. С одной стороны, это говорит о сохранении стереотипного мышления как в обществе, так и в среде профессиональных историков, которое строится по принципу восприятия «свой-чужой», в то время как исторический процесс, личности, формирующие его, намного сложнее и многообразнее. С другой стоны, очевидна тенденция обращения исследователей к личности генерала А. Г. Шкуро и постепенного вовлечения его в фокус внимания отечественной историографии.

[14] *Степаненко С. Г.* Политико-правовой аспект реализации ответственности за сотрудничество с врагом в годы Великой Отечественной войны // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2015. № 7. С. 187.

[15] *Дюкарев А. В., Дюкарева И. А.* Персоны нон грата истории кубанского казачества XX в. в современной отечественной историографии // Война и воинские традиции в культурах народов Юга России. VI Токаревские чтения. Ростов-на-Дону, 2017. С. 159–167.

Список использованных источников

1. *Волков Е. В.* Лики белого движения в мемуарах его участников из Советской России // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». Выпуск 4. 2005. № 7. С. 21–33.
2. *Гришанин П. И.* История Белого Движения в лицах как инновация исследовательского процесса в условиях жанровой конвергенции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 59. С. 203–219.
3. *Разиньков М. Е.* Типология и характеристика военных руководителей Белого движения (по материалам воспоминаний, дневников, писем) // Вестник ВГУ. Серия: История, политология, социология. 2009. № 1. С. 20–28.
4. *Лобанов В. Б.* Гражданская война на Северном Кавказе: борьба за Ставрополье летом-осенью 1918 г. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 6 (16). С. 45–48.
5. *Очиров У. Б.* Черкесские и кабардинские национальные части Белой армии в период Гражданской войны 1917–1920 гг. // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2008. № 4. С. 8–13.
6. *Машитлев Р. М.* К вопросу о военно-политической активности адыгов в сентябре-декабре 1918 года // Современная научная мысль. 2015. № 4. С. 49–59.
7. *Пыльцын Ю. С.* Терские пластунские подразделения в армии генерала А. И. Деникина // Казачество. 2017. № 28 (4). С. 77–84.
8. *Мишина А. В.* Из истории Гражданской войны: «прорыв Шкуро» в свете архивных документов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2006. № 3. С. 204–209.
9. *Борисенко Р. В.* Походы «белых» казаков на территорию Воронежской губернии в 1919 году // Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология. 2015. № 1. С. 39–43.
10. *Степаненко С. Г.* Политико-правовой аспект реализации ответственности за сотрудничество с врагом в годы Великой Отечественной войны // Научные труды КубГТУ. 2015. № 7. С. 174–189.

Поступила 07.10.2020;
принята к публикации 21.10.2020.

Об авторе:

Савченко Михаил Александрович, главный специалист муниципального казенного учреждения муниципального образования «Краснодарский научно-методический центр» г. Краснодара (350000, Россия, г. Краснодар, ул. Коммунаров, 150), naucka2020@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Volkov E.V. Faces of the white movement in the memoirs of its participants from Soviet Russia. *Vestnik YUUrGU. Seriya «Social'no-gumanitarnye nauki»* = Bulletin Of SUSU. Series «Social and humanitarian Sciences». Iss. 4. 2005; 7: 21–33. (In Russ.)

2. Grishanin P.I. History of the White movement in faces as an innovation of the research process in the context of genre convergence. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* = Proceedings Of the Herzen Russian State pedagogical University. 2008; 59: 203–219. (In Russ.)

3. Razinkov M.E. Typology and characteristics of military leaders of the White movement (based on memoirs, diaries, letters). *Vestnik VGU. Seriya: Istoriya, politologiya, sociologiya* = Vestnik VSU. Series: History, political science, sociology. 2009; 1: 20–28. (In Russ.)

4. Lobanov V.B. Civil war in the North Caucasus: the struggle for Stavropol in the summer-autumn of 1918. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* = Historical and socio-educational thought. 2012; 6 (16): 45–48. (In Russ.).

5. Ochirov U.B. Circassian and Kabardian national units of the White army during the civil war of 1917–1920. *Vestnik Kalmyckogo instituta gumanitarnyh issledovanij RAN* = Bulletin of the Kalmyk Institute for humanitarian research of the Russian Academy of Sciences. 2008; 4: 8–13. (In Russ.)

6. Mashitlev R.M. To the issue of military-political activity of the Circassians in September – December 1918. *Sovremennaya nauchnaya mysl'* = Modern scientific thought. 2015; 4: 49–59. (In Russ.)

7. Pyltsyn Yu.S. Terek Plastun divisions in the army of General A.I. Denikin. *Kazachestvo* = Cossack. 2017; 28 (4): 77–84. (In Russ)

8. Mishina A.V. From the history of the Civil war: «breakthrough of Shkuro» in the light of archival documents. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Istoriya Rossii* = Bulletin of the peoples' friendship University of Russia. Series: History Of Russia. 2006; 3: 204–209. (In Russ.)

9. Borisenko R.V. Campaigns of «white» Cossacks on the territory of the Voronezh province in 1919. *Vestnik VGU. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sociologiya* = VSU Bulletin. Series: History. Political science. Sociology. 2015; 1: 39–43. (In Russ.)

10. Stepanenko S.G. Political and Legal aspect of the implementation of responsibility for cooperation with the enemy during the great Patriotic war. *Nauchnye trudy KubGTU* = Scientific works of KubSTU. 2015; 7: 174–189. (In Russ.)

Submitted 07.10.2020;
revised 21.10.2020.

About the author:

Mikhail A. Savchenko, chief specialist of the municipal state institution of the Krasnodar city municipality «Krasnodar scientific and methodological center» (150 Kommunarov St., Krasnodar, 350000, Russia), naucka2020@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 93(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_118

Социально-демографическое развитие Республики Мордовия в историческом контексте: теоретический аспект

А. И. Тишкин

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
tishkinn88@mail.ru

Введение: статья посвящена рассмотрению проблем социально-демографического развития региона с позиций исторической науки. Автор рассматривает историческую демографию как науку, ставящую своей целью изучение причин изменения демографической ситуации в ретроспективном измерении, а также подчеркивает значимость исторического контекста при оценке демографических и социальных процессов на примере Республики Мордовия.

Материалы и методы: взаимосвязь социальных, исторических и демографических процессов иллюстрируется путем анализа социально-демографических показателей Республики Мордовия.

Результаты исследования: социально-демографическое развитие региона представляет собой комплексный процесс, протекающий в конкретно-исторических условиях, на определенной территории федеративного государства, ограниченной административно-территориальными границами, включающий социальные и демографические процессы, определяющие вектор направления развития всех сфер жизни в рамках данного региона и испытывающие обратное влияние со стороны внешних и внутренних факторов (культурных, экономических, политических, этнических).
Обсуждение и заключения: в статье приводится авторское определение социально-демографического развития региона как комплексного процесса, протекающего в конкретных исторических условиях на определенной территории федеративного государства.

Ключевые слова: коренные исторические преобразования, демографическая сфера общества, федерация, национальный субъект государства, социально-демографическое развитие региона.

Socio-demographic development of the Republic of Mordovia in a historical context: theoretical aspect

A. I. Tishkin
N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia
tishkinn88@mail.ru

Introduction: the article is devoted to problems of socio-demographic development of the region from the standpoint of historical science. The author examines the historical demography as a science whose aim is the study of the causes of demographic change in historical dimension and stresses the importance of historical context when evaluating the demographic and social processes on the example of Mordovia Republic.
Materials and Methods: the relationship of social, historical and demographic processes is illustrated by the analysis of socio-demographic indicators of the Republic of Mordovia.
Results: the socio-demographic development of a region is a complex process that takes place in specific historical conditions, on a certain territory of a federal state, limited by administrative and territorial borders, including social and demographic processes that determine the vector of development of all spheres of life within a given region and are negatively influenced by external and internal factors (cultural, economic, political, ethnic).
Discussion and Conclusions: the article presents the author's definition of socially-demographic development of the region as a complex process that takes place within specific historical conditions, in a certain territory of a federal state.

Key words: indigenous historic transformation, interdisciplinary research demographic sectors of society, federation, national entity of the state, socio-demographic development of the region.

Введение

Современное состояние российской науки характеризуется все более устанавливающейся тенденцией увеличения междисциплинарных исследований. Гуманитарные науки не являются исключением: тесно связанные с проблемой человека и общества, они находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии. Социология, демография и история, безусловно, являются образцом такого «сотрудничества» наук, что приводит к появлению новых комплексных дисциплин и исследований. Взаимодействие между указанными науками обеспечивается за счет единого объекта исследования – общества, изучаемого каждой из них под различным углом зрения.

Обзор литературы

Исследования населения России появились уже в первые десятилетия XIX в. Основная масса опубликованных в этот время работ, посвященных изучению социально-демографического развития, оставалась в рамках теоретических концепций своего времени. Это подтверждается содержанием трудов К. Арсеньева, Ф. Булгарина, К. Германа, П. И. Кеппена, где приводятся самые общие количественные описания населения России первой половины XIX в. В них представлены самые подробные сведения о социальной принадлежности жителей губерний, однако по уездам дается лишь общая численность населения. Исследования населения Мордовии мы находим в работах А. С. Лузгина, В. М. Арсентьева, С. Б. Бахмустова. Рассмотрению одной из наиболее распространенных на территории мордовского края категорий населения – удельному крестьянству – посвящена книга Н. П. Гриценко.

Во второй половине XX в. в региональной историографии появляются работы, в которых анализируются отдельные вопросы развития населения мордовского края. Расселение мордвы в первой половине XIX в. рассматривается

В. И. Козловым. В работе Н. Ф. Тюгаева, представляющей собой единственную в современной историографии попытку исследования населения Мордовии в дореформенный период, показаны общие темпы естественного движения населения региона, его социальный и этнический состав.

Отчетливо видно, что научный интерес к проблеме социально-демографического развития региона имеет тенденцию к нарастанию.

Результаты исследования

Взаимосвязь истории и демографии настолько тесна, что это привело к появлению исторической демографии, которая, в свою очередь, изучает те же вопросы, что и демография в целом, однако она не просто рассматривает население и процессы с ним происходящие, закономерности воспроизводства населения, а рассматривает их в ретроспективе [1]. Проблемы смертности, рождаемости, брачности и разводимости рассматриваются в привязке к конкретному периоду времени и к конкретной территории и органически связаны с социальными, экономическими и политическими процессами. Например, изменение отношения к семейным ценностям в 1990-е гг., когда коренные изменения в экономической системе России (переход от плановой, административно-командной экономики к рыночной), глубокий политический кризис привели к социальной нестабильности, отсутствию у населения уверенности в «завтрашнем дне», что привело к повышению разводимости и снижению рождаемости.

Если демографическая наука изучает данные процессы с точки зрения необходимости прогнозирования дальнейшего изменения демографической ситуации, то историческая демография ставит целью осмысление причин таких изменений в ретроспективном измерении. Социология же, изучая не только общество в целом, но и отдельные малые общности (народы, этносы, семьи), наглядно демонстрирует воздействие социальных процессов на демографические показатели. Например, российская семья 2000-х гг. – это семья, которая не планирует в большинстве рождение третьего ребенка. Кроме того, увеличивается средний возраст рождения первого ребенка, что вызвано распространением так называемых «гражданских браков», увеличением притязаний граждан в отношении обеспечения более высокого уровня жизни, желанием «пожить для себя», распространением «философии потребления» и изменением восприятия традиционных социальных ценностей [2].

В этой связи представляется интересной и близкой к нашим рассуждениям точка зрения Н. З. Такиджбаевой. Она выделяет особое понятие демографической сферы общества, которая «не только зависит от географической и биологической сферы, но и сама находится под влиянием вышележащих сфер общества: экономической, политической, духовной. Поэтому данная сфера называется демосоциальной. Она включает как собственно демографические (численность, рост, смертность и т. п.), так и социальные (семьи, поселения, этносы, классы, страты и т. п.) характеристики и процессы… Демосоциальная общность – это реально существующее объединение людей, характеризующееся какими-то одинаковыми объективными признаками (потребностями, языком, трудом, проживанием, доходом и т.п.), общностью психологии, взглядов, ментальности, ролью в обществе»[1] [3].

Таким образом, демография, социология, история оказываются тесно связанными и взаимодействующими друг с другом науками, так или иначе связанными с населением и происходящими с ними социальными и демографическими процессами в определенном историческом контексте. При этом непосредственное влияние на развитие социальной общности оказывают и особенности региона, под которыми понимаются и существующий в конкретное время и политический климат, и экономическая ситуация, и этнический состав населения.

Особенное значение эта взаимосвязь приобретает в условиях федеративного государства, поскольку федерация как форма государственного устройства предполагает сложное союзное государство, части которого являются государственными образованиями и обладают в той или иной мере государственным суверенитетом и другими признаками государственности; в нем наряду с высшими федеральными органами и федеральным законодательством существуют высшие органы и законодательство субъектов федерации; федерации могут быть построены по территориальному либо по национально-территориальному принципу [4]. Россия является федеративным государством, построенным по национально-территориальному принципу. Так, Конституция Российской Федерации определяет, что Российская Федерация состоит из республик, краев, областей, городов федерального значения, автономной области, автономных округов – равноправных субъектов Российской Федерации. Республика (государство) имеет свою конституцию и законодательство. Край, область, город федерального значения, автономная область, автономный округ имеют свой устав и законодательство (ч. 1–2 ст. 5 Конституции Российской Федерации) [5]. Республика в составе России образована как национальный субъект государства, что означает наличие титульной

[1] *Такиджбаева Н. З.* Философия исторической демографии // Историческая демография. 2001. № 1 (3). С. 3.

нации в ее составе, т. е. нации, определяющей официальное название субъекта Российской Федерации. Данное понятие, введенное французским политиком Морисом Барресом в конце XIX в., изначально рассматривалось как доминирующая этническая группа, на основе языка и культуры которой строится государственная система образования. Несмотря на то, что фактически в настоящее время в России мало субъектов федерации, отличающихся преобладанием титульной нации (в основном это северо-кавказские республики), тем не менее именно титульная нация определяет особенности культурного, социального, экономического и демографического развития региона (регион – в значении субъект Российской Федерации) в силу своего концентрированного проживания на определенной территории и исторического влияния на формирующийся уклад жизни не только самих членов нации, но и лиц, принадлежащих другой нации, но совместно проживающих с титульной.

Так, 10 января 1930 г. решением ВЦИК СССР была образована Мордовская автономная область, положившая начало становлению государственности мордвы, ее консолидации, экономическому и культурному развитию. Решением же Президиума ВЦИК от 20 декабря 1934 г. Мордовская автономная область была преобразована в Мордовскую Автономную Советскую Социалистическую Республику (МАССР). Этому предшествовали глубокие социально-экономические изменения в жизни мордовского народа: развитие промышленности, сельского хозяйства, культурная революция, что открывало новые, более широкие возможности для всестороннего развития. Однако даже при создании МАССР мордва не составляла большинства, а только лишь 37,7 % из 1,4 млн. чел. При этом устойчивая тенденция к сокращению сохранится на протяжении 1990–2020-х гг. Так, из 1 072 939 чел. мордвы по всей России в 1989 г. в Республике Мордовия проживало 313 420 чел., по данным Всероссийской переписи населения в 2010 г. мордвы по всей России было 744 237 чел., из которых в Республике Мордовия проживало 333 112 чел.

Обсуждение и заключения

Устойчивая тенденция к снижению численности титульной нации фактически на протяжении всей истории развития региона привела к изменению социального облика Мордовии, что проявилось и в изменении традиционного устройства семьи, повышении миграционной активности населения, снижении численности населения в селах. Демографические и социальные факторы в условиях особой исторической ситуации привели к коренным изменениям социально-демографического положения региона.

Однако, как уже отмечалось выше, на социальную и демографическую ситуацию региона повлияли и коренные преобразования в экономической и политической жизни страны. Причем таких коренных преобразований в период с 1990 по 2015 гг. было четыре: распад Советского Союза в 1991 г.; экономический кризис 1998 г. и 2008 г.; глобальные изменения во внешней политике России и введение антироссийских санкций в 2014–2015 гг. Эти основные события оказали влияние не только на жизнь всего населения Российской Федерации в целом, но и каждого отдельного региона, в том числе и Республики Мордовия. Так, конец 1990-х гг. определялся коренной перестройкой политической и экономической жизни страны. Начало 1990-х гг. в политическом развитии страны ознаменовалось процессом радикализации политических реформ, перерастанием горбачевской перестройки, направленной на модернизацию существовавшей политической системы. В политическую трансформацию, ведущую к формированию качественно нового типа политической системы, характеризующейся такими чертами, как свободные выборы органов власти, политический идеологический плюрализм, разделение властей и т. д. Республика Мордовия «пережила» волну суверенитетов, президентский период, рост преступности и неустойчивость экономической системы на этом фоне в начале 90-х гг. прошлого века. Безусловно, положение социально-демографических показателей развития населения Республики Мордовия в таких условиях не могло быть позитивным, поскольку политический кризис власти породил экономические проблемы и переход к новой рыночной модели экономики, и, как следствие, ухудшение социальных условий и снижение демографических показателей.

Таким образом, социально-демографическое развитие региона представляет собой комплексный процесс, протекающий в конкретно-исторических условиях, на определенной территории федеративного государства, ограниченной административно-территориальными границами, включающий социальные и демографические процессы, определяющие вектор направления развития всех сфер жизни в рамках данного региона и испытывающие обратное влияние со стороны внешних и внутренних факторов (культурных, экономических, политических, этнических).

Какие же основные показатели используются при характеристике социально-демографического развития региона? К ним относятся основные демографические показатели: численность населения, воспроизводство населения (рождаемость, смертность), брачность, разводимость,

миграционные процессы, половозрастная структура населения, показатели старения населения и т. д. Социальное развитие региона характеризуется показателями занятости населения, поддержкой материнства, отцовства и детства, наличием социальной инфраструктуры (культурной, спортивной, досуговой).

В настоящее время огромную роль в социально-демографическом развитии населения региона играет государство, в частности, в виде предпринимаемых им мер поддержки в виде государственных программ как на федеральном, так и региональном уровне, что еще раз подтверждает взаимосвязь внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на население региона.

Список использованных источников

1. *Борисов В. А.* Демография. М. : Notabene, 1999. 272 с.

2. *Кониченко Ж. Д., Юрченков В. А.* На пороге реформ: общественно-политическая жизнь Мордовии в первой половине 1990-х годов. Саранск : НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовия, 2006. 368 с.

3. *Такиджбаева Н. З.* Философия исторической демографии // Историческая демография. 2001. № 1 (3). С. 3–5.

4. *Матузов Н. И., Малько А. В.* Теория государства и права : учебник. М. : Юристъ, 2004. 512 с.

5. *Мотревич В. П.* Историческая демография России : курс лекций. Екатеринбург : УрГСХА, 2007. 125 с.

6. Мордовия : стат. ежегодник. Саранск : Мордовиястат, 2014. 463 с.

Поступила 12.01.2021;
принята к публикации 19.01.2021.

Об авторе:

Тишкин Александр Иванович, аспирант кафедры экономической истории и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), tishkinn88@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Borisov V.A. Demografiya. Moscow, Notabene, 1999. 272 p. (in Russ.)

2. Konichenko Zh.D., Yurchenkov V.A. On the threshold of reforms: Society-polit. the life of Mordovia in the first half of the 1990s. Saransk, Scientific Research Institute of Humanitar. Sciens under the Government of the Republic of Mordovia, 2006. 368 p. (in Russ.)

3. Takidzhbaeva N.Z. Filosofiya istoricheskoi demografii. *Istoricheskaya demografiya* = Philosophy of historical demography. 2001; 1 (3): 3–5. (in Russ.)

4. Matuzov N.I., Malko A.V. Theory of State and Law: textbook. Moscow, Yurist, 2004. 512 p. (in Russ.)

5. Motrevich V.P. Historical demography of Russia. A course of lectures. Yekaterinburg, The Ural state Un-t Publ., 2007. 125 p. (in Russ.)

6. Mordovia: Stat. yearbook. Saransk, Nordovest, 2014. 463 p. (in Russ.)

Submitted 12.01.2021;
revised 19.01.2021.

About the author:

Alexander I. Tishkin, Postgraduate, Department of Economic History and Information Technologies, Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), tishkinn88@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 94(470.345)»1945/1949»(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_122

Political repressions in a post-war village (regional aspect)

N. E. Goryachev
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
goryachev.nik93@mail.ru

Introduction: in the article the authors have analyzed phenomenon of repressions as one of the main political components towards a post-war village based on representative sources.
Materials and Methods: the research basis is represented by the principle of historicism, comparatively historical, hermeneutic and retrospective methods. The sources are archival documents, survey materials conducted among rural population and also scientific publications of Russian and regional historians.
Results: the authors have dissected the current political situation in a post-war village, in particular, repressive actions for solving actual problems and their efficiency. They have paid a considerable attention to eyewitness assessment of those events, the majority of which were negative.

Discussion and Conclusion: after the end of the Great Patriotic War the USSR leadership pursued a policy of strict restrictions on personal peasant farming, it took measures for organizational and economic strengthening of the collective and state farm system, enhancing control over agricultural production, using repressive methods as well. Taking into consideration the economic situation of Mordovia of that period, it didn't lead to desired results. At the beginning of 1950s deep post-war social-economic crisis in the agricultural sector became less and less controlled, which consequences threatened to be irreversible. Soviet multinational village needed help, changing government priorities, refusal of strict administration and repressions that were impossible under the Stalinist regime.

Key words: post-war period, power, collective farm peasantry, repression, Mordovian ASSR.

Acknowledgments: the article has been prepared with the support of Russian Fund of Basic Research (project № 19-39-90020 "Rural daily life in conditions of transition from war to peace (1945–1953): regional aspect").

Репрессии в политике властей в деревне в послевоенные годы (региональный аспект)

Н. Е. Горячев

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

goryachev.nik93@mail.ru

Введение: в статье на основе репрезентативной источниковой базы на примере Мордовии проанализирована такая важная составляющая политики в отношении послевоенного села, как репрессии.

Материалы и методы: в основе исследования лежит принцип историзма и связанные с ним сравнительно-исторический, герменевтический и ретроспективный методы. В качестве источников выступили архивные документы, данные проведенных опросов сельского населения, а также материалы научных публикаций российских и региональных историков.

Результаты исследования: в статье на материалах Мордовии дан анализ сложившейся ситуации в советской деревне в послевоенные годы, рассмотрены предпринимаемые для решения актуальных проблем репрессивные меры и их результативность. Значительное место уделено их оценке очевидцами тех событий, которые в большинстве негативные.

Обсуждение и заключения: после окончания Великой Отечественной войны руководство СССР проводит политику жесткого ограничения личного крестьянского хозяйства, принимает меры по организационно-хозяйственному укреплению колхозно-совхозного строя, в том числе и репрессивного характера, усиление контроля за производством сельскохозяйственной продукции. На примере Мордовии видно, что эти меры не приводили к желаемым результатам. К началу 1950-х гг. глубокий послевоенный социально-экономический кризис в аграрном секторе приобретал все менее контролируемый характер, последствия которого грозили стать необратимым. Советское многонациональное село нуждалось в помощи, в изменении государственных приоритетов, отказу от жесткого администрирования и репрессий, а это было невозможным при И. Сталине.

Ключевые слова: послевоенный период, власть, колхозное крестьянство, репрессии, Мордовская АССР.

Благодарности: статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-39-90020 «Сельская повседневность в условиях перехода от войны к миру (1945–1953 гг.): региональный аспект»).

Introduction

The post-war period became a new serious challenge for the Soviet peasantry who had given all their strength and resources to defeat Hitler's Germany and militaristic Japan. Victory in the war made some part of rural population believe in continuation of the «liberalization» policy and even reforming the collective farm system. Nevertheless, during the period of economic recovery (1945–1953) the village was assigned a role of one of the main material and labour resources to solve new actual tasks of a post-war country and it meant exactly a new «belt-tightening».

Literature review

Exploring the post-war history of the Soviet village received a new impetus in the post-soviet period mostly in the writings of V. P. Popov, V. F. Zima and the others [1–4].They have come to the conclusion that the policy of the USSR leadership of toughening exploitation of the countryside in the second part of 1940s till the beginning of 1950s against the background of priority restoration and

development of the military-industrial complex contributed to the aggravation of socio-economic crisis in the agricultural sector.

Among studies on this issue belonging to Mordovian researchers there are several brightest written by V. A. Lomshin [5], V. A. Lomshin, T. D. Nadkin [6], T. D. Nadkin [7], N. E. Goryachev [8–10]. In the following studies the authors have considered subjective and objective difficulties during the period of economic recovery including the fall of labour discipline, drought and famine in 1946, tax increases and a new surge of repressions.

The results of regional studies of the second half of XX – the beginning of XXI centuries were summarized in a collective two-volume monograph «Mordovia in the post-war period. 1945–1953» (2012, 2015) [11; 12].

Materials and Methods

Research tasks have been achieved thanks to analysis of archival documents, letters from the village to the army, recollections of мordovian villagers of the post-war period and scientific publications written by Russian and regional historians. Research basis represents the principle of historicism, comparatively historical, hermeneutic and retrospective methods.

Results

During the war 1941–1945 in certain conditions including the shortage of labour and material resources, general tension of spiritual strength, the leadership had to be reconciled with the fall of labour discipline in the collective farms, capture of farming territory, development of "black markets" and growth of religiosity among the rural population.

Rebirth of religious consciousness could not stop worrying the soviet-party nomenclature especially religious holidays when people relaxed and did not work in some villages or revived the pilgrimage to the holy places. However, they fought against it in a simple way: in spite of a constant flow of petitions to open churches (1944–1946 – 514 applications, 1947–1949 – 303) most of them were not satisfied (in 1945 there were seven churches, by 1955 – only 27[1]).

The USSR leadership tried to solve the post-war problems referring to the rich experience gained during the first five-year plan, staking on economic and non- economic pressure on the collective farm village in spite of severe drought and famine 1946, which spread in many regions of the country (including Mordovia).

In 1946–1947 thousands of letters from the most districts of the republic, prelisted by military censorship of MGS of MASSR, in which people complained about food shortage, famine, tax rise, incompetence of the leadership, abuse of power ect.[2]

There are some excerpts from similar letters.

F. Tepaikin, the villager from Chukali Ardatovsky district of MASSR, was writing on 4 April 1946:"We live very poorly but not only we live in such a way, all people do. We eat only chaff and leaves. We couldn't own any cattle… we are excessively taxed, doubled as compared with the war taxes although people are starving"[3].

A. Kurkova, the villager from Letky Staroshaigovsky district, was writing on 16 June 1946: «Our life is so hard. We haven't got either a piece of bread or a potato. We are all lying swollen, we will soon have to starve to death. What's more, they've taxed us too much, they require payment every day. What shall we do? We've got nothing but they take away the last liter of milk»[4].

F. K. Alemayev, the villager from Bolshoye Ignatovo Bolsheignatovsky district, was writing to his son on 5 August 1946: «Dear son, I have to inform that we live badly, it will be worse in future, I suppose. The harvest is low, there is nothing to take from the collective farm, but they haven't given us anything before. People rush in all directions to earn for a living, otherwise they will die of hunger. We need to feed but pay excessive taxes so our life is impossible. Beasts don't eat bread that we eat nowadays…»[5].

E. P. Konkova, the villager from Kozlovka Insarsky district, was writing on 5 September 1946: «…we live not too badly but the local authorities are mocking us. Last year they took all potatoes away, this year they've taken all nuts and bast. Vanya, we've collected them for consumption suffering from hunger. Six people arrived, broke the window, entered through it, took everything away. If you say them something, they'll beat you heavily»[6].

The villager from Ageyevo Pudoshansky district was writing on 1 February 1947: «You ask me about the news in the collective farm… The chiefs drag everything to themselves, all the bread is stolen so there is nothing left for the farmers who eat only potatoes but in spring it will finish anyway…»[7].

A. F. Zernov (born in 1931), the villager from Govorovo Staroshaigovsky district, recalled that time like this: «We kept one cow taken as a calf. They took high taxes from everything. There was an apple tree in the garden – they took tax for it,

[1] *Ломшин В. А., Надькин Т. Д.* Деревня Мордовии в послевоенные годы. Саранск, 2006. С. 78.

[2] Central State Archive of the Republic of Mordovia (CSA RM), f.r.-228, inv. list. 3, d. 136–137.

[3] CSA RM. f.r.-228, inv. list. 3, d. 136, p. 299.

[4] CSA RM. f.r.-228, inv. list. 3, d. 136, p. 52.

[5] *Ломшин В. А., Надькин Т. Д.* Деревня Мордовии в послевоенные годы. Саранск, 2006. С. 97.

[6] Там же. С. 50.

[7] *Ломшин В. А., Надькин Т. Д.* Деревня Мордовии в послевоенные годы. Саранск, 2006. С. 53.

there was a bee hive – they took tax for it. As far as I remember, the total tax was 800 rubles. We weren't given any money; if you could have sold eggs, butter, you would got some money for it". A. A. Vasiliyeva (born in 1933) from the same village recalled: «We've got a garden with apple, cherry, bird cherry, plum trees. Each tree was taxed, apple or plum it didn't matter. Sometimes it seemed better not to plant anything at all. What was grown had to be given. When the war finished hunger continued»[8].

In the hardest post-war conditions among the rural population sentiments of refusal from public works, attending collective farm meetings, participation in elections were spreading.

For example, according to some collective farm reports in MASSR there were some districts where the majority of farmers had worked out less workdays than the minimum or had not worked out anything in social production. In 1946 in Zubovo-Polyansky district – over 65 %, in Saransk district – 46,5 %, in Ruzayevsky district – about 45 %, in Meltchansky district – 42,2 %, in Atyurievsky district – 41,4 %, in Ichalkovsky and Kozlovsky districts – over 41 % ect.[9]

The leadership found the way out of the deepening economic crisis first of all in strengthening production discipline. In 1946–1947 they adopted a number of resolutions referring to streamlining the calculation of workdays, cessation of violation of «democratic management foundations», fight against plundering of collective farm land, theft of collective farm property[10].

However, the actual scale of «squandering» was greatly exaggerated and the real aim to struggle with «avarice» was the desire to minimize the alternative sources of livelihood, make farmers spend more time working in the agricultural cooperatives. These resolutions were clearly repressive: the minimum amount of theft was not specified so there was mass practice of condemnation for «spikelets», passing a long sentence (up to 20 years) for negligible theft. In general, in 1947–1948 the situation connected with labour discipline improved slightly in some districts of the republic[11]. What they did next was an active implementation of the decree adopted on 21 February 1948 by Presidium of the Supreme Council of the USSR at the initiative of the first secretary of Central Committee of Communist Party Khushev N.S. «About eviction from the Ukrainian SSR persons who maliciously evade work in agriculture and lead antisocial parasitic lifestyle»[12] which was distributed from 2 June 1948 over the whole territory of the USSR. Village workers aptly and fairly called this event «the second dispossession» while the leadership was widely using the methods of collectivization and dispossession.

Special authorized representatives – members and candidates for membership of the Regional Party Committee, government officials, heads of a number of ministries including MGS and MIA were sent to 32 district committees. Building on such preparatory work they held collective farm meetings or village gatherings with the obligatory presence of authorized representatives of district party committee, collective farm chairmen, village council chairmen, collective farm activists from ordinary villagers.

According to the message sent to the head of the agricultural department of Central Committee of All-Union Communist Party A. A. Kozlov, in total, they held 97 meetings in the collective farms, 52 village gatherings in Mordovia. There were 21660 people on the collective farm meetings or 89,6 % of the total collective farm membership, on the village gatherings – 25 886 people or 86,3 % of the total adult population. In these collective farms 350 people were slated for deportation, 369 decisions on eviction were prepared, 699 people were planned to warn, 721 people were warned. On the village gatherings 284 people were planned to evict, 270 people were approved for deportation, 116 were warned[13]. Taking into consideration researches of V. N. Zemskov, by 20 February 1952 they sent 33 012 people from different republics and regions to special settlements excluding their family members. 509 people were evicted from the villages of the Mordovian ASSR[14].

Policy of «the second dispossession» the most active phase of which refers to the second half of June-July 1948, in its general outline repeated «the liquidation of wealthy peasants» dated by the beginning of 1930s. It was accompanied by increased tax pressure on both individual farmers and collective farmers, forcible seizure of agricultural products in conditions of famine,

---

[8] Field material of Goryachev N. Y. (FMA), Zernov A. F., born in 1931,the villager of Govorovo Staroshaigovsky district of the Mordovian republic, record 2019 Vasilieva (Kuznetsova) A. A., born in 1933, the villager of Govorovo Staroshaigovsky district of the Mordovian republic, record 2019.

[9] *Ломшин В. А., Надькин Т. Д.* Деревня Мордовии в послевоенные годы. Саранск, 2006. С. 113.

[10] Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1953). Ч. 2. 1925–1953. М., 1953. С. 1038–1044; История колхозного права : сборник законодательных материалов СССР и РСФСР. 1917–1958 гг. М., 1958. Т. 2. С. 297.

[11] *Ломшин В. А., Надькин Т. Д.* Деревня Мордовии в послевоенные годы. Саранск, 2006. С. 114–115.

[12] *Земсков В. Н.* Спецпоселенцы в СССР. 1930–1960. М., 2005. С. 156.

[13] CSA RM. coll. 228, aids 3, fol. 136, p. 299 ЦГА РМ, ф. 269-П, оп. 4, д. 642, л. 31.

[14] *Земсков В. Н.* Спецпоселенцы в СССР. 1930–1960. М., 2005. С. 157.

intensification of repressions including expulsion of the disobedient to remote areas of the country. «Dispossession and deportation in 1948 coincided in terms with deregistration of special settlements and «release" of wealthy peasants»[15].

Nevertheless, according to the collective farm reports for 1948 the statements by district leaders about significant strengthening of discipline were premature. In 1947 21,7 % of able-bodied workers including those who had just joined collective farms didn't work out the mandatory minimum workdays, in 1948 – 24,3 %[16]. The decisions to increase the mandatory minimum workdays under the pressure of Soviet party workers which were made at the general meetings of collective farmers complicated their implementation.

In late 1940s – early 1950s the local leadership tried to make more decisions about warning «parasites» than their deportation, even revoking their previous deportation orders by the Decree dated by 2 June 1948. Among the deported and returned home by the decision of district executive committee there were participants in the war, awarded with the orders and medals, disabled people of the 3d group, conscientious collective farmers, individual farmers who carried out all the instructions of the Soviet government[17].

By its scale «the second dispossession» can not be compared with the same procedure of the first five-year plan and repressions in 1937–1938. However, there were identical tasks, in particular, the last warning and intimidation of "malicious deviators" among collective farmers and individual farmers remaining in some villages.

As a response to the current policy was mass youth arrival through legal or illegal channels which intensified as soon as the war ended. Most of young men didn't return home after their military service, they stayed on extra-urgent or left for construction sites, young women did all their best to get a passport and go to a town or a city. Young families were recruited for pet extraction or constructions in towns[18].

Discussion and Conclusion

During the Great Patriotic War the leadership had to pursue a policy of «liberalization» towards the collective and state farm village. After the victory they relied on «tightening screws», coercion and evident violence in solving emerging problems in the context of the beginning of confrontation with the former allies and the importance of prompt restoration the national economy.

On the one hand, receiving of numerous petitions for the opening of churches the authorities simply did not respond to the labour and discipline, the implementation of agricultural production plans were mentioned, they took harsh actions as in 1930s.

Policy of severe restrictions on personal peasant farming, actions for the organizational and economic strengthening of the collective and state farm system, repressions, intensification of control over agricultural production did not lead to the desired results and mostly to the significant growth of agricultural sector during the first post-war five-year plan.

By early 1950s deep post-war socio-economic crisis in the agricultural sector became increasingly less controlled, the consequences of which threatened to be irreversible. Soviet multinational village needed changing government priorities, refusal of strict administration and repressions widely used under the Stalinist regime.

References

1. Popov V.P. Economic policy of the Soviet state.1946–1953.Tambov, Tambov Technical Institute Publ., 2000, 350 p. (In Russ.)

2. Zima V.F. The second dispossession (Agrarian policy of the late 40s – early 50s). *Otechestvennaya istoriya* = National history.1994; 3: 109–125. (In Russ.)

3. Zima V.F. Famine in the USSR in 1946–1947: origins and consequences. Moscow, Institute of Russian History RAS, 1996, 256 p. (In Russ.)

4. Zemskov V.N. Special settlers in the USSR. 1930–1960. Moscow, Institute of Russian History, Science, 2005, 306 p. (In Russ.)

5. Lomshin V.A. Peasantry and leadership of Mordovia during the post-war period (1946 – the middle of 1950s). SRI of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia. Saransk, 2008, 376 p. (In Russ.)

6. Lomshin V.A., Nadkin T.D. Village of Mordovia in post-war period. SRI of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia. Saransk, 2006, 120 p. (In Russ.)

7. Nadkin T.D. Stalin's agricultural policy and peasantry of Mordovia. Moscow, 2010. 311 p. (In Russ.)

8. Goryachev N.E. Everyday life of peasants in 1941–1945 in recollections of the residents from Staroshaigovsky district of the Republic of Mordovia. *Manuskript* = Manuscript, 2018; 1: 190–193. (In Russ.)

9. Goryachev N.E., Goryachev A.E. Problems of the post-war village and their coverage in the republican press (ASSR). *Gumanitarniye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education, 2020; 11 (1): 100–105. (In Russ.)

10. Goryachev N.E., Nadkin T.D., Lomshin V.A. Soviet village in 1940s: from war to peace (regional aspect). *Gumanitarniye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education, 2020; 11 (2): 142–150.

[15] *Зима В. Ф.* «Второе раскулачивание» (Аграрная политика конца 40-х – начала 50-х годов) // Отечественная история. 1994. № 3. С. 120.

[16] *Надькин Т. Д.* Сталинская аграрная политика и крестьянство Мордовии. М., 2010. С. 275.

[17] CSA RM. f.r.-228, inv. list. 3, d.181, p. 55.

[18] CSA RM. f.r.-228, inv. list. 3, d.136, p. 3–50.

11. Mordovia during the post-war period. 1945–1953: in 2 v. V. 1. SRI of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia. Saransk. 2012, 468 p. (In Russ.)

12. Mordovia during the post-war period. 1945–1953: in 2 v. V. 2. SRI of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia. Saransk. 2012. 388 p. (In Russ.)

Submitted 08.01.2021;
revised 13.01.2021.

About the author:

Nikolai E. Goryachev, Postgraduate, Department of Domestic and Foreign History and Methods of Educaton, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), goryachev.nik93@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Список использованных источников

1. *Попов В. П.* Экономическая политика советского государства. 1946–1953 гг. Тамбов: Изд-во Тамб. техн. ун-та, 2000. 350 с.

2. *Зима В. Ф.* «Второе раскулачивание» (Аграрная политика конца 40-х – начало 50-х гг.) // Отечественная история. 1994. № 3. С. 109–125.

3. *Зима В. Ф.* Голод в СССР 1946–1947 годов: происхождение и последствия. М. : Ин-т Рос. истории РАН, 1996. 265 с.

4. *Земсков В. Н.* Спецпоселенцы в СССР. 1930–1960 ; Ин-т рос. истории. М. : Наука, 2005. 306 с.

5. *Ломшин В. А.* Крестьянство и власть Мордовии в послевоенный период (1946 – середина 1950-х гг.) ; НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ. Саранск, 2008. 376 с.

6. *Ломшин В. А., Надькин Т. Д.* Деревня Мордовии в послевоенные годы ; НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ. Саранск, 2006. 120 с.

7. *Надькин Т. Д.* Сталинская аграрная политика и крестьянство Мордовии. М. : РОССПЭН, 2010. 311 с.

8. *Горячев Н. Е.* Повседневная жизнь крестьян в 1941–1945 гг. в воспоминаниях жителей Старошайговского района Республики Мордовия // Манускрипт. 2018. № 11. Ч. 2. С. 190–193.

9. *Горячев Н. Е., Горячев А. Е.* Проблемы послевоенной деревни и их освещение в республиканской прессе (на примере Мордовской АССР) // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 100–105.

10. *Goryachev N. E, Nadkin T. D., Lomshin V. A.* Soviet village in 1940s: from war to peace (regional aspect) // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 2. С. 142–150.

11. Мордовия в послевоенный период. 1945–1953 гг. : в 2 т. Т. 1 ; НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ. Саранск, 2012. 468 с.

12. Мордовия в послевоенный период. 1945–1953 гг. : в 2 т. Т. 2 ; НИИ гуманитарных наук при Правительстве РМ. Саранск, 2012. 388 с.

Поступила 08.01.2021;
принята к публикации 13.01.2021.

Об авторе:

Горячев Николай Евгеньевич, аспирант кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), goryachev.nik93@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

УДК 94(470+571)»1937-1938»(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_127

The Great Terror in the Soviet Countryside in 1937–1938: The National and Regional Dimensions

T. D. Nadkin*, I. A. Firsova, A. P. Evdokimov, K. V. Kochetkov, N. S. Maseeva
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**ntd2006@yandex.ru*

Introduction: the article analyzes the causes, course and outcome of the mass repression of 1937–1938 in the Soviet countryside on a national scale and at the regional level.
Materials and Methods: the study was based on the principle of historicism and the related comparative and historical, hermeneutic, and retrospective methods. Published documents and works by Russian and foreign historians were used as the sources for the research.

Results: the article addresses the issue of the Great Terror (also known as the Great Purge) of 1937–1938 against people of various social strata of the USSR; the scale of repression and its consequences have been revealed. Attention is drawn to the fact that in the period under review, just as in the early 1930s, the peasantry, being the largest group of the population, suffered the brunt of the Great Terror.
Discussion and Conclusions: the mass repression of 1937–1938 became the final chord in the rapid construction of socialism in the USSR, affecting all social groups of the population. One of their causes was the failure of the agrarian policy carried out during the first and second five-year plans, the inability of the authorities, despite all the assurances, to provide a decent life for Soviet collective farmers. Regional features of this fight against "wreckers", "spies" and "saboteurs" have been presented based on the case of Mordovia.

Key words: soviet power, agrarian policy, collective farm peasantry, the «Great Terror» of 1937–1938.

Acknowledgments: the study was carried out within the framework of an intra-university grant from the Mordovian State Pedagogical University on the theme of Development of Scientific, Educational and Methodological Support for the Discipline "Topical Issues of Russian History" for students of the training direction 44.04.01 Pedagogical education profile Historical education.

«Большой террор» в советской деревне в 1937–1938 гг.: общегосударственное и региональное измерения

Т. Д. Надькин*, И. А. Фирсова, А. П. Евдокимов, К. В. Кочетков, Н. С. Масеева
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**ntd2006@yandex.ru*

Введение: в статье анализируются причины, ход и итоги репрессий 1937–1938 гг. в советской деревне в масштабах всей страны и на региональном уровне.
Материалы и методы: в основе исследования лежит принцип историзма и связанные с ним сравнительно-исторический, герменевтический и ретроспективный методы. В качестве источников выступили материалы опубликованных документов, труды российских и зарубежных историков.
Результаты исследования: в статье актуализируется проблема реализации «Большого террора» 1937–1938 гг. в отношении представителей различных социальных слоев СССР, показан масштаб репрессий и их последствия. Обращается внимание на то, что в рассматриваемый период, как и в начале 1930-х гг., основной удар пришелся по крестьянству.
Обсуждение и заключения: массовые репрессии 1937–1938 гг. стали завершающим аккордом в стремительном строительстве социализма в СССР, затронувшими все социальные группы населения. Одной из их причин стали неудачи в проводившейся на протяжении первой и второй пятилеток аграрной политике, неспособности властей, несмотря на все заверения, обеспечить достойную жизнь советским колхозникам. На материалах Мордовии представлены региональные особенности этой борьбы с «вредителями», «шпионами» и «диверсантами».

Ключевые слова: советская власть, аграрная политика, колхозное крестьянство, «Большой террор» 1937–1938 гг.

Благодарности: исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева по теме «Разработка научно- и учебно-методического обеспечения дисциплины «Актуальные проблемы истории России» для студентов направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование профиль Историческое образование.

Introduction

The pre-war decade in the history of the Soviet countryside turned out to be full of both grandiose accomplishments and mass repression, which the peasantry suffered repeatedly: first individual peasants, and then collective farmers.

"Dekulakization" of the early 1930s (the campaign aimed at eliminating "kulaks" (prosperous peasants) as a class) promoted collectivization, especially where large-scale farming was not yet possible. The mass repression of 1937–1938 became the final chord in the rapid building of socialism in the countryside. Its causes should be sought in the failures of the country's agrarian policy of the previous years, which led to the famine of 1932–1933 and 1936–1937, as well as in the inability of the authorities, despite all the assurances, to provide a decent life for Soviet collective farmers, who had

to starve after delivering grain for the state and were paid in kind for their work at the machine and tractor stations, etc. In these conditions, the authorities needed "scapegoats" who would bear the responsibility and answer for everything. In the collective farm village they were found among "former kulaks", "criminals", negligent leaders and collective farmers who failed to perform the required minimum of workdays.

Literature review

In the late 1980s – early 1990s, the history of the mass repression of 1937–1938 as well as other ugly sides of Stalin's modernization began to open up for the Russian reader. Cooperation of Russian and foreign scientists in the framework of the publishing project "The Tragedy of the Soviet Village. Collectivization and Dekulakization (1927–1939)" (1999–2006) made it possible not only to collect and publish a large number of documents and materials, but also to present the views of historians on the issue of repression in the countryside, including that during the Great Terror [1–3]. An exploration of the everyday and the extraordinary in the 1930s and their interaction is presented in the works of Sh. Fitzpatrick [4], the role of the punitive authorities in 1937–1938 is described in the works of V. Khrustov and L. Samuelson [5], etc. One should mention the publications of E. N. Tyazin [6], T. D. Nadkin [7–9] and A. P. Soldatkin [10] among the studies on this issue conducted in the Republic of Mordovia.

The published lists of victims of the repressive policy carried out on the territory of Mordovia in the second half of the 1930s are presented in the books "Memory. Victims of Political Repression" [11; 12] published in 2000 and 2004.

Materials and Methods

The conducted analysis of scientific works of Russian and foreign researchers, as well as published collections of documents and materials on the history of the Soviet countryside in the second half of the 1930s made it possible to accomplish the research tasks. The analysis was based on the principle of historicism and the related comparative and historical, hermeneutic, and retrospective research methods.

Results

The assassination of S. M. Kirov on December 1, 1934 gave cause for a new wave of repression. The main object of the repressive policy until the middle of 1937 remained the party, Soviet and administrative workers of various levels justly or unjustly accused of various crimes. At the same time, there was a process of reviewing cases of partial or complete alienation of property in the course of "dekulakization", tax, sowing and harvesting campaigns, etc. All this created an illusion of restoration of the rule of law in society, while all the responsibility was attributed to the "scapegoats". For rural residents, the "H-hour" was on July 30, 1937. The Soviet government recalled to some of the peasants of their allegedly "kulak" past, and again a wave of mass arrests of "former kulaks", "criminals" and "other anti-Soviet elements" swept through towns and villages.

Obviously, disruptions in the implementation of plans for the development of the agricultural sector had a direct impact on the intensification of the repressive policies towards the rural population of the country. "There followed an official explanation that the food hardship was caused by sabotage"[1]. The June (1937) plenum of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) opened up for the Stalinist leadership the possibility of carrying out operations against "wreckers", "spies" and "saboteurs" who allegedly infected all social strata of the Soviet society in large numbers[2]. However, as in the early 1930s, it was the peasantry, still being the largest group of the population, which suffered the brunt of such operations.

Preparations for a new series of anti-peasant repression began on July 2, 1937, when at a meeting of the Politburo of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks), a Directive was approved ordering all secretaries of regional and territorial party organizations, as well as provincial, territorial and republican representatives of the NKVD to register "all kulaks and criminals who returned to their homes", to immediately arrest and execute the most hostile of them in the "order of administrative consideration of their cases by special troikas" (commissions made up of three officials who issued sentences to people after simplified, speedy investigations and without a public and fair trial), and to send to labor camps the rest of them[3].

Already on July 3, the People's Commissar of Internal Affairs of the USSR N. Yezhov demanded from all the heads of the NKVD to report by July 8 information on the number of "persons of the first and second categories, indicating separately kulaks and criminals"[4]. The development of the operation was completed by issuing the order of the People's Commissar of Internal Affairs of the USSR No. 00447 "On the operation to repress former kulaks, criminals and other anti-Soviet elements" of July 30, 1937[5]. It explained which "contingents" were subject to repression, most of whom were rural residents, who had already been

---

[1] *Осокина Е. А.* Легенда о мешке с хлебом: кризис снабжения 1936–1937 года // Отечественная история. 1998. № 2. С. 100.

[2] Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 1. 1937. М., 2004. С. 306–308.

[3] Ibid. P. 319.

[4] Ibid.

[5] Ibid. Pp. 330–337.

subjected to repression in the previous years, as well as members of collective farms, workers of state farms, industrial enterprises, Soviet institutions, etc. All the repressed were divided into two categories: 1) "the most hostile" element was subject to immediate arrest and execution upon consideration of their cases by special troikas; 2) "all other less active, but still hostile elements" were subject to "arrest and imprisonment in labor camps for a term of 8 to 10 years, and the most malicious and socially dangerous of them, to imprisonment for the same terms in prisons according to the ruling of the special troika"[6]. According to the plan, the total number of people subject to repression was to be 258,950 (including 65,950 people in the 1st category, 193,000 people in the 2nd category)[7]. According to the summary report on the order No. 00447 prepared by the 1st special department of the NKVD, the total number of convicts per year (from August 1937 to July 1938) was 690,460 people, including 331,456 people sentenced to capital punishment, with more than 50 % of them being "former kulaks"[8]. Thus, the plan of repression in the country was exceeded by more than 2.5 times.

Simultaneously with the implementation of the "kulak operation" in the rural areas of the country, show trials took place, significantly expanding the scale of the "purges". The starting point was the Directive of August 3, 1937, in which Stalin demanded that "in each region, in all districts, 2–3 open show trials against the enemies of the people – saboteurs in agriculture that had made their way into the district party, Soviet, and land bodies, widely covering the course of the trials in the local press"[9]. According to R. Manning, the main goals of such show trials, were "mobilization" of collective farmers for execution of the order No. 00447, punishment of resisting local leaders, and intimidation of the rest[10].

The Great Terror in the countryside had the most negative consequences, which affected, among other things, the poor harvest of grain crops in 1938 and 1939. In the years of the pre-war third five-year plan, a number of joint decisions of the party and the government were adopted, designed on the one hand to limit the arbitrariness of local leaders in relation to ordinary collective farmers, and on the other hand, to strengthen labor discipline at collective farms. The decree of April 19, 1938 forbade to carry out "purges of collective farms under any pretext», as well as to exclude from collective farms "family members of collective farmers on the grounds of the departure of one of the family members for temporary or permanent work in a state-owned enterprise", "for violation of internal regulation", etc.[11] At the same time, the decree of May 27, 1939 condemned "squandering public fields in favor of personal farms of collective farmers"[12]. The entire surplus was supposed to be added to the collective farm fields. In addition, for each able-bodied collective farmer (male or female), a mandatory minimum of workdays per year was introduced (e. g., 80 workdays for the Mordovian Autonomous Soviet Socialist Republic (Mordovian ASSR), the Chuvash Autonomous Soviet Socialist Republic, the Penza, Ulyanovsk and Kuibyshev Regions)[13], which became a reaction to the presence of a significant number of collective farmers who slacked their work (in 1936–1937, more than 1/5 of workers on average had 1 to 50 workdays per year[14]).

As V. P. Danilov noted, the new wave of repression did not improve "... the situation neither in the mood of the countryside, nor in the state of agricultural production ... On the contrary, it largely worsened both 1938–1939 confirmed this in full"[15].

Discussion and conclusions

In the original version, for the Mordovian ASSR, according to the minutes No. 51 of the meeting of the Politburo of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) of July 10, 1937, on the approval of the limits of the repressed, execution of "930 kulaks and 320 criminals, as well as expulsion of 1,883 kulaks and 380 criminals"[16] (total of 3,513 people) was approved. However, in the operation order itself, the number of those repressed was reduced from 3,513 to 1,800 people, including 300 people in the "first category" and 1,500 people in the "second category"[17]. Nevertheless, these limits on the number of those repressed were repeatedly increased

[6] Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 1. 1937. М., 2004. С. 331.

[7] Ibid. P. 333.

[8] Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 2. 1938–1939. М., 2006. С. 164.

[9] Ibid. P. 394.

[10] *Маннинг Р.* Политический террор как политический театр. Районные показательные суды 1937 года и массовые операции // Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 2. 1938–1939. М., 2006. С. 56–62.

[11] Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 2. 1938–1939. М., 2006. С. 100–102.

[12] Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов… Ч. 2. 1925–1953. М., 1953. С. 939.

[13] Ibid. P. 944.

[14] История крестьянства СССР: История советского крестьянства : в 5 т. Т. 2. Советское крестьянство в период социалистической реконструкции народного хозяйства. Конец 1927–1937. М., 1986. С. 347.

[15] *Данилов В. П.* Введение. Советская деревня в годы «Большого террора» // Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 1. 1937. М., 2006. С. 48.

[16] Ibid. P. 325.

[17] Ibid. P. 332.

at the request of local authorities. First of all, it was proposed to subject to repression the "contingents" classified as the "first category"[18].

The first results of the execution of operation order No. 00447 for the Mordovian ASSR were as follows: on August 15, 1937, 288 people were arrested (including 200 "former kulaks"), of which 110 people were sentenced to be shot[19]. The flywheel of repression continued to spin faster as both people living in the countryside and those who migrated from it could fall under the action of the operation order. As of September 30, 1937, 761 people were arrested in Mordovia, and 629 people were sentenced, including 355 to be shot; as of January 1, 1938, 2,395 people were arrested and sentenced, including 892 people to be shot[20]; as of March 1, 3,000 people were arrested and sentenced, including 1,497 people to be shot[21]. Thus, the plan of repression outlined in the operation order No. 00447 of the NKVD of the USSR as a whole in Mordovia was exceeded by 1,200 people or by more than 65 %.

Accounting for the "anti-Soviet element" continued after the Great Terror ended. According to the "Political and Economic Characteristics of the Mordovian ASSR as of August 15, 1940", 6,021 people were registered in the districts of the republic[22].

Analysis of the socio-economic development of the Mordovian ASSR in the pre-war years shows that the arrests of "wreckers", "spies" and "saboteurs" could not solve the pressing problems of the collective farm village, many of which only worsened at the beginning of the war with Hitler's Germany. It is known that 1938 and 1939 in the republic again became a failure in terms of the efficiency of collective farm production. However, the authorities were able to avoid the scenario of the development of the famine of 1932–1933 and 1936-1937 by providing assistance to the collective farms, writing off part of their debts and issuing loans for the spring sowing of 1940.

References

1. Danilov V.P. Introduction. The Soviet village in the years of the «Great Terror». *Tragediya sovetskoj derevni. Kollektivizaciya i raskulachivanie. 1927–1939: dok. i materialy* = The tragedy of the Soviet village. Collectivization and dekulakization. 1927–1939: doc. and materials: in 5 vols. V. 5. 1937–1939. Book 1. 1937. Moscow, Rosspen, 2004. P. 7–51. (In Russ.)

2. Danilov V.P. Introduction. The Soviet village in 1938–1939. *Tragediya sovetskoj derevni. Kollektivizaciya i raskulachivanie. 1927–1939: dok. i materialy* = The tragedy of the Soviet village. Collectivization and dekulakization. 1927–1939: doc. and materials: in 5 vols. V. 5. 1937–1939. Book 2. 1938–1939. Moscow, Rosspen, 2004. P. 11–20. (In Russ.)

3. Manning R. Political terror as a political theater. District demonstration courts of 1937 and mass operations. *Tragediya sovetskoj derevni. Kollektivizaciya i raskulachivanie. 1927–1939: dok. i materialy* = The Tragedy of the Soviet village. Collectivization and dekulakization. 1927–1939: doc. and materials: in 5 vols. V. 5. 1937–1939. Book 1. 1937. Moscow, Rosspen, 2004. P. 51–71. (In Russ.)

4. Fitzpatrick Sh. Stalin's peasants. Social history of Soviet Russia in the 30s: village. Moscow, Rosspen, 2001. 422 p. (In Russ.)

5. Krustov V., Samuelson L. Stalin, the NKVD and the repressions of 1936–1938. Moscow, Rosspen, 2010. 432 p. (In Russ.)

6. Tyazin E.N. Law enforcement agencies of the Mordovian ASSR in the mechanism of mass political repressions of 1937–1938. *Fundamental'nye issledovaniya* = Fundamental research. 2014; 12–7: 1597–1601. URL: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36410 (accessed 13.12.2020). (In Russ.)

7. Nadkin T.D., Evdokimov A.P. Repressive measures against sole proprietors and collective farmers of the Mordovian ASSR in the years of the second five-year plan. *Pridneprovskij nauchnyj vestnik* = Pridneprovsky Scientific Bulletin. 2018; 10 (2): 50–53. (In Russ.)

8. Nagkin T.D. Repressive policy in the village of Mordovia in the years of the second five-year plan and the «Great Terror» of 1937–1938. *Rossijskij krest'yanin v gody vojn i v mirnye gody (XVIII–XX vv.): sbornik trudov uchastnikov nauchnoj konferencii (Tambov, 10 iyunya 2010 g.)* = Russian peasant in the years of wars and peace years (XVIII–XX centuries): collection of works of participants of the scientific conference (Tambov, June 10, 2010). Tambov, TSTU Publishing House, 2010. P. 166–177. (In Russ.)

9. Nadkin T.D. Stalin's agricultural policy and peasantry of Mordovia. Moscow, 2010. 311 p. (In Russ.)

10. Soldatkin A. P. Power institutions of Mordovia in the period of modernization of the 1930s. Saransk, 2007. 128 p. (In Russ.)

11. Memory: Victims of political repression / comp.: P.E. Senkin, F.P. Saraev. Saransk, Mordovia Publishing House, 2000, 864 p. (In Russ.)

12. Memory: Victims of political repression / comp.: S.V. Kudeneev, F.P. Saraev. Saransk, Mordovia Publishing House, 2004. 640 p. (In Russ.).

13. Osokina E. A. The Legend of the bag of bread: the supply crisis of 1936–1937. *Otechestvennaya istoriya* = Domestic history. 1998; 2: 92–108. (In Russ.).

Submitted 08.01.2021;
revised 18.01.2021.

[18] Ibid. P. 334.

[19] Ibid. P. 345.

[20] Ibid. Pp. 369, 389.

[21] Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 2. 1938–1939. М., 2006. С. 57.

[22] *Надькин Т. Д.* Сталинская аграрная политика и крестьянство Мордовии. М., 2010. С. 174.

About the authors:

Timofey D. Nadkin, Professor, Department of Russian and Foreign History and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (History), ntd2006@yandex.ru

Irina A. Firsova, Associate Professor, Department of Russian and Foreign History and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph. D. (History), firina_06@mail.ru

Alexey P. Evdokimov, graduate of the postgraduate course in the specialty 07.00.02 Domestic history, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), 307090@mail.ru

Konstantin V. Kochetkov, Undergraduate of the Faculty of History and Law, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), kochetkovkv77@mail.ru

Natalia S. Maseeva, Postgraduate, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), nata.maseeva@yandex.ru

Contribution of the authors:

Timofey D. Nadkin – academic supervision, choice of the concept and methodology of the research, preparation of the final version of the text.

Irina A. Firsova – critical analysis and preparation of the final version of the text.

Alexey P. Evdokimov – scientific literature review, preparation of the initial version of the article.

Konstantin V. Kochetkov – scientific literature review, preparation of the initial version of the article.

Natalia S. Maseeva – collection and analysis of the sources, scientific literature review, preparation of the initial version of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

Список использованных источников

1. *Данилов В. П.* Введение. Советская деревня в годы «Большого террора» // Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 1. 1937. М. : РОССПЭН, 2004. С. 7–51.

2. *Данилов В. П.* Введение. Советская деревня в 1938–1939 гг. // Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 2. 1938–1939 гг. М. : РОССПЭН, 2004. С.11–20.

3. *Маннинг Р.* Политический террор как политический театр. Районные показательные суды 1937 г. и массовые операции // Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 1. 1937. М. : РОССПЭН, 2004. С. 51–71.

4. *Фицпатрик Ш.* Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 30-е годы: деревня / Ш. Фицпатрик ; пер. с англ. М. : РОССПЭН, 2001. 422 с.

5. *Хрустов В., Самуэльсон Л.* Сталин, НКВД и репрессии 1936–1938 гг. М. : РОССПЭН, 2010. 432 с.

6. *Тязин Е. Н.* Правоохранительные органы Мордовской АССР в механизме массовых политических репрессий 1937–1938 годов // Фундаментальные исследования. 2014. № 12–7. С. 1597–1601. URL: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36410 (дата обращения: 13.12.2020).

7. *Надькин Т. Д., Евдокимов А. П.* Репрессивные меру в отношении единоличников и колхозников Мордовской АССР в годы второй пятилетки // Приднепровский научный вестник. 2018. Т. 10. № 2. С. 50–53.

8. *Надькин Т. Д.* Репрессивная политика в деревне Мордовии в годы второй пятилетки и «Большой террор» 1937–1938 гг. // Российский крестьянин в годы войн и в мирные годы (XVIII–XX вв.) : сборник трудов участников научной конференции (Тамбов, 10 июня 2010 г.). Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2010. С. 166–177.

9. *Надькин Т. Д.* Сталинская аграрная политика и крестьянство Мордовии. М. : РОССПЭН, 2010. 311 с.

10. *Солдаткин А. П.* Властные институты Мордовии в период модернизации 1930-х гг. Саранск, 2007. 128 с.

11. Память: жертвы политических репрессий / сост.: П. Е. Сенькин, Ф. П. Сараев. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2000. 864 с.

12. Память: Жертвы политических репрессий / сост.: С. В. Куденеев, Ф. П. Сараев. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. 640 с.

13. *Осокина Е. А.* Легенда о мешке с хлебом: кризис снабжения 1936–1937 года // Отечественная история. 1998. № 2. С. 92–108.

Поступила 08.01.2021;
принята к публикации 18.01.2021.

Об авторах:

Надькин Тимофей Дмитриевич, профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор исторических наук, ntd2006@yandex.ru

Фирсова Ирина Александровна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, firina_06@mail.ru

Евдокимов Алексей Петрович, выпускник аспирантуры по специальности 07.00.02 Отечественная история ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), 307090@mail.ru

Кочетков Константин Вячеславович, магистрант факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), kochetkovkv77@mail.ru

Масеева Наталья Сергеевна, аспирант ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), nata.maseeva@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Надькин Тимофей Дмитриевич – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, подготовка итогового варианта текста.

Фирсова Ирина Александровна – критический анализ и подготовка итогового варианта текста.

Евдокимов Алексей Петрович – работа с научной литературой, подготовка начального варианта статьи.

Кочетков Константин Вячеславович – работа с научной литературой, подготовка начального варианта статьи.

Масеева Наталья Сергеевна – сбор и анализ источников, работа с научной литературой, подготовка начального варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

УДК 81’282: 811.511.152.2
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_134

Особенности словоизменения детерминативного конъюнктива в диалектах мокшанского языка

Г. С. Иванова[1*], Н. В. Еремкина[2], Н. В. Иванова[3]
[1]ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
[2]АНОО ВО Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации», г. Саранск, Россия
[3]Санкт-Петербургское ГАПОУ «Морской технический колледж имени адмирала Д. Н. Сенявина», г. Санкт-Петербург, Россия
[*]galina 17-05@yandex.ru

Введение: целью настоящей статьи является исследование детерминативного конъюнктива как одного из звеньев в системе объектного спряжения в диалектах мокшанского языка.
Материалы и методы: методологической базой исследования стали основные положения теории глагольного словоизменения в мокшанском языке. В качестве основных методов были использованы синхронно-описательный и сравнительного анализа. Первый предполагает непосредственное наблюдение за языковыми фактами, их классификацию; второй – междиалектное исследование форм конъюнктива.
Результаты исследования: в мокшанском языке конъюнктив имеет специальный показатель *-l’-*, который в большинстве случаев выступает в сочетании с интерфиксальным гласным. В диалектах суффикс конъюнктива выступает в трех вариантах: в интервокальном положении *-l’-* сохранился; в инсарском диалекте в рядах *son’* ‘его’, *s’in’* ‘их’ *-l’-* наблюдается в глухом варианте *-L’-* (<**l’*), оглушение сонорного согласного произошло после выпадения последующего гласного в результате регрессивной ассимиляции со стороны глухой аффрикаты *c’*<**s*; в западном диалекте в рядах *mon’* ‘меня’, *ton’* ‘тебя’, *min’* ‘нас’, *t’in’* ‘вас’ в позиции перед сонорным и звонким шумным консонантом показатель конъюнктива выступает без последующего интерфиксального гласного *ə*. Особенности в формах детерминативного конъюнктива в основном касаются субъектно-объектных формантов, которые аналогичны формам прошедшего времени.
Обсуждение и заключения: теоретические положения и выводы исследования будут иметь методологическое значение при изучении системы глагольного словоизменения мокшанских диалектов, а также при выявлении специфики объектного спряжения и субъектно-объектных аффиксов на междиалектном уровне. Подобный подход к исследованию может использоваться в вузе на практических занятиях со студентами при изучении глагольного словоизменения.

Ключевые слова: мокшанский язык, диалект, глагол, объектное спряжение, конъюнктив, личный формант.

Благодарности: авторы благодарны анонимному рецензенту, чьи комментарии позволили улучшить качество текста.

Features of inflection of the determinative conjunctive in dialects of the Mokshan language

G. S. Ivanova[a*], N. V. Eremkina[b], N. V. Ivanova[c]
[a]N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia
[b]Russian University of Cooperation, Saransk, Russia
[c]Admiral D. N. Senyavin Marine Technical College, St. Petersburg, Russia
[*]galina 17-05@yandex.ru

Introduction: the purpose of this article is to study the determinative conjunctive as one of the links in the object conjugation system in the dialects of the Moksha language.
Materials and Methods: the methodological basis of the research is the main provisions of the theory of verbal inflection in the Moksha language. Synchronous descriptive and comparative analysis were used as the main methods, the first method assumes direct observation of linguistic facts, their classification; the second one is an interdialective study of the forms of the conjunctive.

Results: in the Moksha language, the conjunctive has a special indicator -l'-, which in most cases appears in combination with an interfixing vowel. In dialects, the conjunctive suffix appears in three versions: in the intervocal position -l'- is preserved; in the Insar dialect in the ranks son', s'in' -l'- is observed in the voiceless variant -L'- (<*l‘), the stunning of the sonorant consonant occurred after the loss of the subsequent vowel as a result of regressive assimilation with the sides of the voiceless affricate c‘<*s; in the Western dialect, in the ranks mon', ton', min', t'in' in a position before a sonorous and voiced noisy consonant, the conjunctival indicator appears without a subsequent interfixing vowel ə. Features in the forms of the determinative conjunctive mainly relate to the subject-object formants, which are similar to the past tense forms.
Discussion and Conclusions: the theoretical provisions and conclusions of the study will have methodological significance in studying the system of verbal inflection of Moksha dialects, as well as in identifying the specifics of object conjugation and subject-object affixes at the inter-dialectal level. A similar approach to research can be used at the university in practical classes with students in the study of verbal moods.

Key words: Moksha language, dialect, verb, object conjugation, conjunctive, personal formant.

Acknowledgments: the authors are grateful to the anonymous referee, whose comments improved the quality of the text

Введение

Формы мокшанского детерминативного (объектного) спряжения характеризуются наличием субъектно-объектных суффиксов, которые присоединяются к инфинитивной основе и исторически восходят к притяжательным суффиксам. «Объектное спряжение – это спряжение переходных глаголов, а также непереходных, выступающих в значении переходных, имеющих в своем составе притяжательный показатель»[1] [1].

Форманты детерминативного спряжения, кроме числа и лица субъекта действия, выражают число и лицо объекта, на который направлено действие, а также время совершения действия и наклонение; они располагаются в следующей последовательности: показатели лица объекта, времени, числа, лица субъекта. Суффикс наклонения всегда предшествует субъектно-объектному показателю.

В мокшанском языке в зависимости от лица объекта детерминативное спряжение делится на шесть рядов: *mon'* ‘меня’, *ton'* ‘тебя’, *son'* ‘его’, *min'* ‘нас’, *t'in'* ‘вас’, *s'in'* ‘их’. Целью настоящей статьи является описание особенностей словоизменения детерминативного конъюнктива в центральном, инсарском и западном диалектах мокшанского языка.

Материалы и методы

Методологической базой исследования являются основные положения теории глагольного словоизменения в мордовских языках, отраженные в трудах ученых. Синхронно-описательный метод исследования, предполагающий непосредственное наблюдение за языковыми фактами, их классификацию, а также метод сравнительного анализа, использованный при междиалектном исследовании словоизменительных маркеров, были определены в качестве основных.

Обзор литературы

Диалектные особенности мокшанского языка исследовали в своих трудах как отечественные, так и зарубежные ученые [2–5 и др.]. Сравнительному изучению языковых особенностей посвящены работы Б. А. Серебренникова [6], К. Е. Майтинской [7], Р. Бартенс [8], Б. Коллиндера [9] и др. К синхроническому исследованию объектного спряжения глагола в мордовских языках впервые обратился П. Г Матюшкин в своей кандидатской диссертации, которую он защитил в 1973 г. в городе Тарту[2].

Относительно древности детерминативного (объектного) спряжения в мокшанском языке единого мнения нет: одни исследователи считают, что оно развилось на мордовской почве под действием внутренних факторов, хотя предпосылки для этого были сформированы раньше[3] [10], другие, беря во внимание наличие подобного спряжения в угорских и самодийских языках, относят его к более позднему периоду[4]. «Определенное спряжение в мордовских языках сформировалось в период отдельного развития языка, а не как результат внешнего влияния, некоторые предпосылки противопоставления объектного и безобъектного рядов существовали еще в общеуральскую эпоху»[5] [11].

В современных грамматиках мордовских языков детерминативному спряжению посвящены отдельные главы, где прослеживается спряжение глаголов во всех шести рядах [12; 13 и др.].

[1] *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1966. С. 449.

[2] *Матюшкин П. Г.* Объектное спряжение глагола в мордовских языках : дис. … канд. филол. наук. Тарту, 1973. 182 с.

[3] *Керестеш Л.* Основы мордовского языкознания. Дебрецен : Изд-во Дебреценского ун-та. 2017. С. 103.

[4] *Серебренников Б. А.* Историческая морфология мордовских языков. М. : Наука, 1967. С. 194.

[5] Основы финно-угорского языкознания (вопросы происхождения и развития финно-угорских языков). М. : Наука, 1974. С. 319.

Конъюнктив обозначает ирреальное действие, которое говорящий считает предполагаемым или возможным. В мокшанском языке он имеет специальный показатель *-l / l’*, исторически восходящий к глаголу *uləms* ‘быть’, который присоединяется к гласной основе, далее следуют субъектно-объектные суффиксы претеритума индикатива: основа глагола + *-l / l’* + Prt – *soda-l-ine* < **soda-ul-ine* (*mon – son’*) ‘я бы его (у)знал’, *put-ə-l’-it’* < **put-ə-ul’-it’* (*ton – son’*) ‘ты бы его поставил’. Образование форм конъюнктива аналогично образованию форм II прошедшего времени, что объясняется их этимологической общностью.

Мокшанский конъюнктив, скорее всего, появился в общемордовском языке. Он «своим происхождением не уходит в далекую финно-угорскую почву, … имеет наиболее позднее происхождение. О позднем происхождении … говорит и тот факт, что в мокшанском и эрзянском языках … имеет различное оформление»[6] [14]. Разность оформления конъюнктива вполне объясняется закономерностями, действующими в каждом из этих языков.

Результаты исследования

В мокшанском языке конъюнктив имеет формы только прошедшего времени: *kədə mon* ***sodal’in’ə*** */ što ton t’äči af sajat / n’iŋgə fkä šîn’d’i il’adəl’ən babaz’ən päl’i //* (если **бы я знала [то]**, что ты сегодня не приедешь, еще бы на один день осталась у бабушки); ***sotəl’in’ə*** *pr’azən pər’s’ickäjəz’ən’ /* ***š’š’al’in’ə*** *pil’gəzən pokaj kämən’ən’ / i tul’əmä s’t’ir’ jalgan’ən’ maRtə l’äj ber’akt’i mors’əmă //* (повязала бы я на голову персидский платок, надела бы на ноги хромовые сапожки и пошли бы мы с подружками на берег реки водить хороводы).

В диалектах мокшанского языка личные формы конъюнктива во всех шести рядах (*mon’* ‘меня’, *ton’* ‘тебя’, *son’* ‘его’, *min’* ‘нас’, *t’in’* ‘вас’, s’in’ ‘их’) те же, что и в 1-м прошедшем времени, и субъектно-объектные показатели свойственны для всех трех лиц (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Спряжение глагола učəms ‘подождать’ в конъюнктиве

Ряды *mon’* ‘меня’, *ton’* ‘тебя’, *son’* ‘его’

Единственное число	Множественное число
Ряд *mon’* ‘меня’	
1 л. – 2 л. *əčə-l’-ə-majt’ / učə-l’(ə)-majt’ (-mejt’)* ‘ты бы меня подождал’	– *əčə-l’-ə-mas’t’ / učə-l’(ə)-mas’t’ (-mes’t’)* ‘вы бы меня подождали’

Окончание табл. 1

3 л. *əčə-l’-ə-man’ / učə-l’(ə)-man’ (-mejn’)* ‘он бы меня подождал’	*əčə-l’-ə-maz’ / učə-l’(ə)-maz’ (-me(j)z’)* ‘они бы меня подождали’
Ряд *ton’* ‘тебя’	
1 л. *učə-l’-iŠ-t’ən’ / učə-l’-iJt’ən’* ‘я бы тебя подождал’ 2 л. – 3 л. *učə-l’-ə-n’d’z’ě / -n’d’z’ə(t’)* ‘он бы тебя подождал’	*əčə-l’-ə-d’ez’ / učə-l’(ə)-d’äz’ (-d’e(j)z’)* ‘мы бы тебя подождали’ – *əčə-l’-ə-d’ez’ / učə-l’(ə)-d’äz’ (-d’e(j)z’)* ‘они бы тебя подождали’
Ряд *son’* ‘его’	
1 л. *učə-l’-i-n’ě(ä)* ‘я бы его подождал’ 2 л. *učə-l’-i-t’* ‘ты бы его подождал’ 3 л. *učə-L’-c’ě / učə-l’-ə-z’ě(ä)* ‘он бы его подождал’	*učə-l’-ə-s’k* ‘мы бы его подождали’ – *učə-l’-ə-s’t’* ‘вы бы его подождали’ *učə-l’-ə-z’* ‘они бы его подождали’

Таблица 2

Спряжение глагола učəms ‘подождать’ в конъюнктиве

Ряды *min’* ‘нас’, *t’in’* ‘вас’, *s’in’* ‘их’

Единственное число	Множественное число
Ряд *min’* ‘нас’	
1 л. – 2 л. *əčə-l’-ə-mas’t’ / učə-l’(ə)-mas’t’ (-mes’t’)* ‘ты бы нас подождал’ 3 л. *əčə-l’-ə-maz’ / učə-l’(ə)-maz’ (-mejz’)* ‘он бы нас подождал’	– *əčə-l’-ə-mas’t’ / učə-l’(ə)-mas’t’ (-mes’t’)* ‘вы бы нас подождали’ *əčə-l’-ə-maz’ / učə-l’(ə)-maz’ (-me(j)z’)* ‘они бы нас подождали’
Ряд *t’in’* ‘вас’	
1 л. *əčə-l’-ə-d’ez’ / učə-l’(ə)-d’äz’(-d’ejz’)* ‘я бы вас подождал’ 2 л. – 3 л. *əčə-l’-ə-d’ez’ / učə-l’(ə)-d’äz’(-d’ejz’)* ‘он бы вас подождал’	*əčə-l’-ə-d’ez’ / učə-l’(ə)-d’äz’ (-d’e(j)z’)* ‘мы бы вас подождали’ – *əčə-l’-ə-d’ez’ / učə-l’(ə)-d’äz’(-d’e(j)z’)* ‘они бы вас подождали’
Ряд *s’in’* ‘их’	
1 л. *učə-l’-i-n’ě(ä) / učə-l’-i(j)-n’ə(n’)* ‘я бы их подождал’ 2 л. *učə-l’-i-t’ / učə-l’-i(j)-t’* ‘ты бы их подождал’ 3 л. *učə-L’-c’ə-n’ / učə-l’-ə-z’ə-n’* ‘он бы их подождал’	*učə-l’-i-n’ək / učə-l’-ij-n’ək / učə-l’-ə-s’k* ‘мы бы их подождали’ *učə-l’-ij-ə-n’t’ / učə-l’-ə-s’t’* ‘вы бы их подождали’ *učə-l’-ə-z’* ‘они бы их подождали’

В диалектах мокшанского языка суффикс конъюнктива встречается в трех разных вариантах. Так, в интервокальном положении показатель конъюнктива *-l / l’* сохранился в формах единственного и множественного числа; предшествовать ему могут гласные *ə* (чаще всех), *a*, *ä(e)*, *i*, последующими гласными могут быть *ə*, *i* (последний – в форме 1 л. ед. числа в ряде *ton’* ‘тебя’, в форме 1-го и 2-го л. ед. числа в ряде *son’* ‘его’, в форме 1-го и 2-го л. ед. и мн. числа в ряде *s’in’* ‘их’), например: *učə-l’-ə-majt’* ‘ты бы меня подождал’, *soda-l’-ə-man’* ‘он бы меня уз-

[6] Грамматика мордовских языков: фонетика и морфология / под ред. М. Н. Коляденкова. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1962. С. 281–282.

нал’, *veL’t’ä-l’-in’ä / viL’t’e-l’-in’ĕ* ‘я бы его (их) накрыл’, *kandə-l’-it’* ‘ты бы его (их) принес’.

В глухом варианте *-L’ < *l’* суффикс конъюнктива наблюдается в инсарском диалекте в форме 3-го л. ед. и мн. числа в рядах *son’* ‘его’, *s’in’* ‘их’. Оглушение сонорного произошло в позиции перед глухой аффрикатой – показателем лица *-c’*, который сам восходит к личному местоимению *son* ‘он (она, оно)’ – *c ‘< *s*, например: *n’ejə-L’-c’ĕ* ‘он бы его видел’ *n’ejə-L’-c’ə-n’* ‘он бы их видел’. Оглушение звонких согласных перед глухими – явление закономерное для мокшанского языка [15].

В западном диалекте в рядах *mon’* ‘меня’, *ton’* ‘тебя’, *min’* ‘нас’, *t’in’* ‘вас’ показатель конъюнктива в позиции перед сонорным и звонким шумным консонантом выступает без последующего интерфиксального гласного, например: *n’ejə-l’-men’* ‘он бы меня видел’, *n’ejə-l’-d’ez’* ‘мы бы тебя видели’.

В основном особенности касаются личных формантов: они и фонетического порядка, например, сужение исторических гласных переднего ряда *ä < e, *e < i [16], и морфологического. Так, в рядах *mon’ / min’* отсутствуют формы 1-го л. и ед., и мн. числа; аналогичны три формы 2-го лица: 2-го л. мн. числа ряда *mon’* ‘меня’, 2-го л. ед. числа ряда *min’* ‘нас’ и 2-го л. мн. числа ряда *min’* ‘нас’: *əčə-l’-ə-mas’t’* ‘вы бы меня подождали; ты бы нас подождал; вы бы нас подождали’; и три формы 3-го лица: 3-го л. мн. числа ряда *mon’* ‘меня’, 3-го л. ед. числа ряда *min’* ‘нас’ и 3-го л. мн. числа ряда *min’* ‘нас’: *əčə-l’-ə-maz’* ‘они бы меня подождали; он бы нас подождал; они бы нас подождали’.

Суффикс *-majt’* характеризует 2-е л. ед. число субъекта и 1-е л. ед. число объекта: *ton mon’ əčə-l’-ə-majt’* ‘ты бы меня подождал’; 3-е л. ед. число субъекта и 1-е л. ед. число объекта выражается суффиксом *-man’*: *son mon’ əčə-l’-ə-man’* ‘он бы меня подождал’.

В рядах *ton’ / t’in’* отдельные личные форманты имеются лишь в форме 1-го л. ед. числа ряда *ton’* ‘тебя’ – *-t’ən’*: *mon ton’ učˇ-l’-iŠ(J)-t’ən’* ‘я бы тебя подождал’ и в форме 3-го л. ед. числа ряда *ton’* ‘тебя’ – *-n’d’z’e*: *son ton’ učˇə-l’-ə-n’d’z’ĕ* ‘он бы тебя подождал’. Все остальные четыре формы мн. числа рядов *ton’* ‘тебя’ / *t’in’* ‘вас’ и две формы ед. числа ряда *ton’* ‘тебя’ совпадают, они выражаются при помощи суффикса *-d’ez’*: *učˇə-l’-ə-d’ez’* ‘я бы вас подождал; он бы вас подождал; мы бы тебя подождали; они бы тебя подождали; мы бы вас подождали; они бы вас подождали’.

В рядах *son’ / s’in’* почти одинаковые суффиксы характеризуют формы 1, 2 и 3-го л. ед. числа: *-i(j)n’e* (1 л.), *-i(j)t’* (2 л.), в 3-м л. мн. числа к суффиксу *-z’ə-* прибавляется показатель множественности объекта *-n’*; во мн. ч. рядов *son’ / s’in’* совпадают формы 3-го лица: *učˇə-z’* они бы его подождали; они бы их подождали».

Для инсарского диалекта характерно наличие отдельных показателей 1-го и 2-го л. множественности и единичности объекта действия, которые выражаются при помощи суффиксов: *-s’k* (для выражения 1-го лица ед. числа объекта): *min’ son’ učˇə-l’-ə-s’k* ‘мы бы его подождали’, *-in’ək* (для выражения 1-го лица мн. числа объекта): *min’ s’in’ učˇ-ə-l’-in’ək* ‘мы бы их подождали’; *-s’t’* (для выражения 2-го лица ед. числа объекта): *t’in’ son’ učˇə-l’-ə-s’t’* ‘вы бы его подождали’, *-ijən’t’* (для выражения 2-го лица мн. числа объекта): *t’in’ s’in’ učˇə-l’-ijən’t’* ‘вы бы их подождали’.

В западном диалекте сохранился согласный *j*, этимологически восходящий к *a*-овому дифтонгическому сочетанию, входящему в состав субъектно-объектных суффиксов 3 л. ед. и мн. числа в рядах *mon’* ‘меня’, *min’* ‘нас’; 1-го и 3-го л. мн. числа в ряде *ton’* ‘тебя’, а также 1-го и 3-го л. ед. и мн. числа в ряде *tin’* ‘вас’: центр., инсар. *-maz’* / ср.-вад. *-mejz’*, центр. *-d’äz’* / инсар. *-d’ez’* / ср.-вад. *-d’ejz’*.

Отрицательная форма конъюнктива образуется с помощью частицы af и имеет несколько вариантов: 1) субъектно-объектные суффиксы прошедшего времени агглютинируют к отрицанию, а основной глагол выступает без каких-либо формантов, как чистая основа: *afəl’əman’ t’ir’d’ĕ / afəl’men’ s’ir’ged’* ‘он бы меня не пригласил’, *afəl’əmajt’ t’ir’d’ĕ / afəl’mejt’ s’ir’ged’* ‘ты бы меня не пригласил’, *afəl’iŠ’t’ən’t’ir’d’ĕ* ‘я бы тебя не трогал’; 2) субъектно-объектные суффиксы присоединяются к основному глаголу, они следуют за суффиксом конъюнктива: *af t’ir’d’əl’əman’ / af s’ir’ged’əl’men’* ‘он бы меня не пригласил’, *af t’ir’d’əl’əmajt’ / af s’ir’ged’əl’mejt’* ‘ты бы меня не пригласил’, *af t’ir’d’əl’iŠ’t’ən’* ‘я бы тебя не трогал’.

Обсуждение и заключения

В результате анализа фактического материала мы пришли к выводу, что в диалектах мокшанского языка в спряжении детерминативного конъюнктива наблюдаются особенности фонетического и морфологического порядка. В личных формах конъюнктива нашли отражение все фонетические процессы, которые имеют место в языке (сужение гласных, интервокальное озвончение, регрессивная ассимиляция согласных и др.).

Суффикс конъюнктива *-l’-* прослеживается во всех диалектах мокшанского языка. В инсарском диалекте в рядах *son’* ‘его’, *s’in’* ‘их’ в результате закономерных фонетических процессов на морфемном шве произошло двойное оглушение, причина которого заключается в вы-

падении интерфиксального гласного между показателем конъюнктива и личным формантом, в связи с этим суффикс конъюнктива выступает в глухом варианте *-L'-* (<-**l'*-). Имеющиеся различия морфологического плана связаны также с сохранением некоторых исторических суффиксов, например, в западном диалекте в составе субъектно-объектных форм 3-го лица сохранился показатель прошедшего времени *j*, исторически восходящий к дифтонгическому сочетанию; в инсарском диалекте дифференцированы показатели по числу объекта действия в рядах *son'* 'его', *s'in'* 'их'.

В результате обобщения одних субъектно-объектных показателей в пользу других в диалектах мокшанского языка появилось много омонимичных форм.

Список использованных источников

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
2. *Иванова Г. С.* Диалектная классификация мокша-мордовского языка (на основе лингвистического принципа) // Языки народов России: история и современность : монография. Западный : Научно-исследовательский центр «АнтроВита», 2017. С. 29–50.
3. Очерки мордовских диалектов. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1961–1968: Т. 1. 1961. 396 с.; Т. 2. 1963. 448 с.; Т. 3. 1963. 276 с.; Т. 4. 1966. 382 с.; Т. 5. 1968. 399 с.
4. *Paasonen H.* Mordwinische Lautlehre. MSFOu XXII. Helsingfors : Société Finno-Ougrienne, 1903. 123 p.
5. *Feoktistov A. P.* Dialects of Mordovian languages // H. Paasonens Mordwinisches Worterbuch : in 4 Bd. Bd. 1. Helsinki : Suomalais-ugrilainen seura, 1990. P. LXXI–LXXXVI.
6. *Серебренников Б. А.* Историческая морфология мордовских языков. М. : Наука, 1967. 262 с.
7. *Майтинская К. Е.* Историко-сопоставительная морфология финно-угорских языков. М. : Наука, 1979. 263 с.
8. *Bartens R.* Mordvalaiskielten rakenne ja kehitus. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia. Helsinki, 1999. 183 s.
9. *Collinder B.* Comparative Grammar of the Uralic Languages. Stockholm : Almqvist & Wiksell, 1960. 425 p.
10. *Керестеш Л.* Основы мордовского языкознания. Дебрецен : Изд-во Дебреценского ун-та. 2017. 186 с.
11. Основы финно-угорского языкознания (вопросы происхождения и развития финно-угорских языков). М. : Наука, 1974. 484 с.
12. Грамматика мордовских языков / под ред. Д. В. Цыганкина. Саранск : Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, 1980. 431 с.
13. Мокшень кяль. Морфология = Мокшанский язык. Морфология / под ред. Н. С. Алямкина. Саранск, 2000. 236 с.
14. Грамматика мордовских языков: фонетика и морфология / под ред. М. Н. Коляденкова. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1962. 376 с.
15. *Иванова Г. С., Ишаева Л. В.* Явление сандхи в мокша-мордовском языке // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 109–111.
16. *Иванова Г. С., Поляков О.Е., Жебраткина И. Я.* Реализация финно-угорского гласного **e* конца основы в мокшанском языке // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2017. № 4. С. 141–146.

Поступила 18.11.2020;
принята к публикации 03.12.2020.

Об авторах:

Иванова Галина Софроновна, профессор кафедры мордовских языков ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (430000, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), доктор филологических наук, galina17-05@yandex.ru

Еремкина Надежда Васильевна, доцент кафедры менеджмента и индустрии питания АНОО ВО Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (430027, Россия, г. Саранск, ул. Транспортная, д. 17), кандидат филологических наук, Levchaeva79@mail.ru

Иванова Наталья Васильевна, преподаватель кафедры английского языка СПб ГАПОУ «Морской технический колледж им. адмирала Д. Н. Сенявина» (198260, Россия, г. Санкт-Петербург, пр. Народного Ополчения, д. 189), nataliva1990@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Иванова Галина Софроновна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, проведение экспериментов, критический анализ и доработка текста.

Еремкина Надежда Васильевна – сбор данных и анализ полученных результатов, проведение экспериментов.

Иванова Наталья Васильевна – сбор данных, проведение экспериментов, компьютерные работы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publishing, 1966. 608 p. (In Russ.)
2. Ivanova G.S. The dialect classification of the Moksha-Mordovian language (based on the linguistic principle). *Yazyki narodov Rossii: istoriya i sovremen-*

nost' = Languages of the Peoples of Russia: History and Modernity : monograph. Zapadnyj, 2017. P. 29–50. (In Russ.)

3. Essays of the Mordovian dialects. Saransk, Mordovian Book Publishing, Vol. 1. 1961. 396 p.; Vol. 2. 1963. 448 p.; Vol. 3. 1963. 276 p.; Vol. 4. 1966. 382 p.; Vol. 5. 1968. 399 p. (In Russ.)

4. Paasonen H. Mordwinische Lautlehre. MSFOu XXII. Helsingfors, Société Finno-Ougrienne, 1903. 123 p. (In German)

5. Feoktistov A.P. Dialects of Mordovian languages. H. H. Paasonens Mordovian Wordbook: in 4 Bd. Bd. 1. Helsinki, Suomalais-ugrilainen seura, 1990. P. LXXI–LXXXVI. (In German)

6. Serebrennikov B.A. Historical morphology of Mordovian languages. Moscow, Science, 1967. 262 p. (In Russ.)

7. Maytinskaya K.Ye. Historical-comparative morphology of the Finno-Ugric languages. Moscow, Science, 1979. 263 p. (In Russ.)

8. Bartens R. Mordvalaiskielten rakenne ja kehitus. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia. Helsinki, 1999. 183 p. (In Finnish)

9. Collinder B. Comparative Grammar of the Uralic Languages. Stockholm, Almqvist & Wiksell Publishing, 1960. 425 p. (In German)

10. Kerestesh L. Fundamentals of Mordovian linguistics. Debrecen, Debrecen University Press Publ., 2017. 186 p. (In Russ.)

11. Basics of Finno-Ugric linguistics (questions of origin and development of Finno-Ugric languages). Moscow, Science, 1974. 484 p. (In Russ.)

12. Grammar of Mordovian languages. Ed. D.V. Tsygankin. Saransk, Mordovian State University, 1980. 431 p. (In Russ.)

13. Moksha language. Morphology. Saransk, 2000. 236 p. (In Mordov.-Moksha)

14. Grammar of Mordovian languages: phonetics and morphology. Ed. M.N. Kolyadyenkov. Saransk, Mordovian Book Publ., 1962. 376 p. (In Russ.)

15. Ivanova G.S. , Ishaeva L.V., The phenomenon of sandhi in the Moksha-Mordovian language. *Gumanitarnyie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 109–111. (In Russ.)

16. Ivanova G.S., Polyakov O.E., Zhebratkina I.Ya. Implementation of the Finno-Ugric vowel **e* of the end of the stem in the Moksha language. *Vestnik Kalmytskogo instituta gumanitarnykh issledovaniy RAN* = Bulletin of the Kalmyk Institute for Humanitarian Research RAS. 2017; 4: 141–146. (In Russ.)

Submitted 18.11.2020;
revised 03.12.2020.

About the authors:

Galina S. Ivanova, Professor, Department of Mordovian Languages, Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), Dr. Sci. (Philology), galina17-05@yandex.ru

Nadezhda V. Eremkina, Associate Professor, Department of Management and Food Industry, Russian University of Cooperation (17 Transportnaya St., Saransk, 430027, Russia), Ph.D. (Philology), Levchaeva79@mail.ru

Natalya V. Ivanova, Lecturer, Department of English Language, D.N. Senyavin Marine Technical College Admiral (189 People's Militia Avenue, St. Petersburg, 198260, Russia), nataliva1990@mail.ru

Contribution of the authors:

Galina S. Ivanova – theoretical analysis of literature on the research problem, conducting experiments, critical analysis and revision of the text.

Nadezhda V. Eremkina – collecting data and analyzing the results obtained, conducting experiments.

Natalya V. Ivanova – data collection, experiments, computer work.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811.111(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_139

Библейские аллюзии в современном англоязычном медиадискурсе

И. И. Каштанова*, О. А. Бирюкова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**irikashtanova@mail.ru*

Введение: статья посвящена анализу особенностей поведения аллюзий в пространстве англоязычных медийных текстов. Целью исследования является выявление случаев присутствия библейских аллюзий в современном медиадискурсе, определение их назначения и описание их функций. Актуальность исследования связана с растущим интересом лингвистов и людей, изучающий английский язык, к функци-

онированию различных языковых единиц с богатым стилистическим и прагматическим потенциалом. Опознавание аллюзии и декодирование имплицитно представленной в ней информации позволяет реципиенту понять и осознать особенности взаимосвязи культуры и языка англоязычного сообщества, реализованной в медиадискурсе.

Материалы и методы: материалом для исследования послужили статьи современных англоязычных газет и журналов. В исследовании использовались метод сплошной выборки, методы контекстного, дискурсного и концептуального анализа.

Результаты исследования: употребление библеизмов (антропонимов, топонимов, устойчивых словосочетаний и пр.) вне религиозного дискурса, где они имеют сакральный и назидательный смысл, приобретает совсем иную значимость. Библейские аллюзии в англоязычном медиадискурсе характеризуются референциальной отнесенностью. В их семантике отражается такое значение, которое позволяет выделять качественные характеристики референтов и с которыми соотносится конкретный способ языкового выражения намерения автора. Проанализированные примеры включения библейских аллюзий в медийное текстовое пространство свидетельствуют об их информативной значимости, ассоциативности, сложности интерпретации, вызванной принадлежностью автора сообщения и его реципиента к разным лингвокультурам, а также полифункциональности. Помимо функции текстопостроения (когда аллюзия становится ключевым элементом организации определенного фрагмента текста) можно назвать еще целый ряд функций, которые призвана выполнять аллюзия: оценочно-характеризующая, сравнительно-уподобительная, интертекстуальная, эмоционально-экспрессивная, апеллятивная и пр. Аллюзии создают подтекст, подлежащий декодированию, и могут получать трактовку, диаметрально отличающуюся от смысла оригинального контекста.

Обсуждение и заключения: обращаясь к библейским аллюзиям, автор пытается вписать целое событие (ситуацию, действие, образ существования, образ мышления и пр.) в узнаваемые знаки. При этом на уровне медиатекста решается задача донести до широкой аудитории информацию (например, острую общественную проблему) в форме, привлекающей внимание читателя и провоцирующей мыслительную функцию последнего. В дискурсивном пространстве медиатекста использование аллюзий выступает как средство создания дополнительных смыслов, извлечение которых подразумевает владение фоновыми знаниями, позволяющими установить связь между упомянутыми в статье фактами или явлениями и текстом-первоисточником. Таким образом, присутствие аллюзии следует рассматривать как фактор взаимодействия двух или более текстов. Использование аллюзий всегда является намеренным и прагматически ориентированным.

Ключевые слова: английский язык, медиадискурс, дискурсный анализ, библейская аллюзия, медийный текст.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ) по теме «Концептуальное пространство англоязычного медиатекста: функционально-семантический аспект».

Biblical allusions in the modern English media discourse

I. I. Kashtanova*, *O. A. Biryukova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**irikashtanova@mail.ru*

Introduction: the article is devoted to the analysis of the features of allusion functioning in the English-language media texts. The aim of the study is to identify cases of biblical allusions in modern media discourse, to determine their aim and describe their functions. The relevance of the study is associated with the growing interest of linguists and people studying English in the functioning of various linguistic units with rich stylistic and pragmatic potential. Recognition of allusion and decoding the information implicitly presented in it allow the recipient to understand and realize the peculiarities of the relationship between the culture and language of the English-speaking community, implemented in the media discourse.

Materials and Methods: the research material is based on the articles of modern English-language newspapers and magazines. The study used the method of continuous sampling, methods of contextual, discourse and conceptual analysis.

Results: the use of biblical allusions (anthroponyms, toponyms, set expressions, etc.) outside the religious discourse, within which they have a sacred and edifying meaning, acquires a completely different meaning. Biblical allusions in the English-language media discourse are characterized by referential meaning. Their

semantic reflects the meaning which makes it possible to single out the qualitative characteristics of the referents, with which a specific way of linguistic expression of the author's intention is correlated. The analyzed examples of biblical allusions in the media text indicate their informative significance, associativity, and the complexity of interpretation caused by the author and the recipient's belonging to different linguistic cultures, as well as polyfunctionality. In addition to the text construction function (when allusion becomes a key element in the organization of a certain fragment of the text), there are a number of other functions that allusion is designed to perform: evaluative and characterizing, comparative and assimilative, intertextual, emotional and expressive, appellative, etc. Allusions create subtext that have to be decoded and can be interpreted diametrically different from the meaning of the original context.

Discussion and Conclusions: turning to biblical allusions, the author tries to inscribe the whole event (situation, action, way of being, way of thinking, etc.) into recognizable signs. At the same time, at the level of the media text, the aim is to convey information (for example, an acute social problem) to broad audience in a form that attracts the attention of the reader and provokes the mental function of the latter. In the discursive space of a media text, the use of allusions acts as a means of creating additional meanings, the extraction of which implies particular background knowledge, which makes it possible to establish a connection between the facts or phenomena mentioned in the article and the primary text. Thus, the presence of allusion is considered as a means of two or more texts interaction. The use of allusions is always deliberate and pragmatic.

Key words: English language, media discourse, discourse analysis, biblical allusion, media text.

Acknowledgements: the research was supported by the grant on carrying out academic research works in the top-priority directions of scientific works of the universities-partners having network cooperation (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "The conceptual space of the English-language media text: functional and semantic aspect".

Введение

В современных медиатекстах используются разного рода стилистические приемы. Их выбор обусловлен авторским замыслом и направлен на достижение эффекта максимального воздействия на читателя. Использование аллюзий является наиболее распространенным способом составления и обогащения письменных и ораторских публицистических текстов, которые помогают автору без дополнительных разъяснений и объяснений быстро передать свою мысль читателям. Однако именно в случае с аллюзиями принадлежность к различным лингвокультурам и даже социальным или культурным группам внутри одной языковой общности может привести к искажению смысла высказывания и недопониманию.

Актуальность исследования обусловлена значимостью аллюзии как единицы не только с богатой стилистической окраской, но и с мощным имплицитным потенциалом, анализ которой позволяет раскрыть особенности взаимосвязи культуры и языка англоязычного сообщества в медиадискурсе, что в перспективе позволит расшифровывать культурные коды английской лингвокультуры.

Обзор литературы

Интерес к аллюзии в рамках лингвистической науки обусловлен ее богатым потенциалом. Являясь закрепившимся в науке о языке термином, аллюзия трактуется неоднозначно в работах литературоведов, лингвистов и лингвокультурологов.

Н. М. Разинкина трактует аллюзию как «косвенное указание с помощью слова или словосочетания на какой-либо исторический, географический, литературный, мифологический или библейский факт»[1] [1]. Н. А. Фатеева рассматривает аллюзию с точки зрения интертекстуальности, характеризуя аллюзию как «заимствование определенных элементов претекста, по которым происходит их узнавание в тексте-реципиенте, где и осуществляется их предикация»[2] [2].

Согласно И. Р. Гальперину, источник аллюзии обычно не приводится в тексте, так как автор предполагает, что человек, которому адресован текст, разделяет одинаковые с ним знания и опыт [3]. Для правильной интерпретации замысла автора необходимо, чтобы аллюзивная единица актуализировала экстралингвистические знания читателя. Речь идет о владении интертекстуальной компетенцией, под которой понимается «совокупность сведений культурно-исторического и прагматического характера, составляющих фоновое знание»[3] [4].

Библейские аллюзии активно изучаются в аспекте их функционирования в художественном дискурсе. Среди исследований, посвящен-

---

[1] *Разинкина Н. М.* Функциональная стилистика английского языка. М. : Высшая школа, 1989, С. 182.

[2] *Фатеева Н. А.* Интертекст в мире текстов: контрапункт интертекстуальности. М. : Комкнига, 2006. С. 128.

[3] *Бирюкова О. А.* Прецедентные имена в тексте: к вопросу об исследовании средств межтекстовой связи в современной лингвистике // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1 (37). С. 179.

ных библеизмам в медиадискурсе, следует отметить работу Н. А. Сегал, в которой подчеркивается манипулятивный потенциал библейских образов при формировании современных медиатекстов [5].

Материалы и методы

Мы рассматриваем аллюзию через соотношение языковой формы и мыслительной деятельности, что реализует когнитивный подход, активно разрабатываемый в современной лингвистике. Также мы придерживаемся точки зрения дискурсного подхода, рассматривающего дискурс одновременно как среду бытования и как средство реализации языковых единиц [6; 7]. Аллюзия исследуется как элемент, отражающий основные характеристики медиадискурса.

В рамках данного исследования изучение и анализ употребления аллюзии в англоязычном медиадискурсе производятся на материале англоязычных газет и журналов.

Результаты исследования

Употребление библейских аллюзий в англоязычном медиадискурсе характеризуется референциальной отнесенностью.

Рассмотрим несколько примеров:

... the settlement started when traders began transforming shop kiosks into makeshift homes, and soon a population of Ghanaians on low incomes established a sprawling the slum, which is known as Sodom and Gomorrah (The Guardian, 29 Apr 2014).

В данном тексте автор употребил аллюзию *Sodom and Gomorrah*. Города Содом и Гоморра были местом разврата, где попирались все моральные устои общества. Аллюзия в этом тексте используется, чтобы показать, насколько ужасна ситуация в городе, и едва ли такое положение, в котором оказались местные жители, можно как-то изменить. Основная ее функция сравнительно-уподобительная. Дополнительная функция аллюзии в данном примере окказиональная, поэтому читатель должен интерпретировать аллюзию и понять смысл ее использования в политическом контексте.

The 18th century's age of travel and enlightenment meant that a vast influx of newly discovered plants into Europe was creating a botanical tower of Babel. No common language for plants and a wealth of long and localised names made communication about plant species often impossible (BBC, 1 May 2014).

В данном отрывке говорится о том, что в XVIII в. в эпоху Просвещения и путешествий было открыто немалое количество растений, которые не имели единого, зафиксированного названия и не были классифицированы в упорядоченную иерархию, что в свою очередь затрудняло их изучение различными учеными и привело к появлению ботанической Вавилонской башни. Сама по себе аллюзия *Tower of Babel* может иметь несколько значений и переводиться поразному. Она может указывать на то, что сила людей в их единстве или на то, что за неблагородные подвиги может последовать наказание. Но в данном контексте проводится параллель с тем, что из-за отсутствия классификации и общих наименований у большого количества растений их невозможно изучать совместно с представителями разных национальностей. Поэтому они могут остаться неизученными, как осталась недостроенной из-за элементарного отсутствия понимания Вавилонская башня в библейской легенде. Здесь аллюзия выполняет преимущественно окказиональную функцию, так как является отсылкой к определенному явлению.

So Artur Mas, the Catalan nationalist president, was no Moses after all. His attempt at leading his people towards the promised land of a new nation state floundered at regional elections yesterday which saw his Convergence and Union (CiU) coalition lose a fifth of their seats (The Economist, 26 Oct. 2016).

Президент Каталонии Артур Мас, целью которого было создание нового национального государства для людей, потерпел неудачу на региональных выборах. В тексте представлены две аллюзии: антропоним *Moses* (Моисей) и *Promised land* (Земля Обетованная). В высказывании они взаимосвязаны. В данном контексте журналисты противопоставляют Артуру Моисея, который освободил израильтян и привел людей в Землю Обетованную. Артур Мас не смог позволить своему народу жить в обещанном государстве. Основная функция аллюзии в данном тексте оценочно-характеризующая, так как вследствие использования противопоставления читатель получает определенную характеристику того, о ком говорится в тексте.

Tubman believed that African Americans were a specially chosen people, engaged in their own Exodus from oppression. This armed Tubman and black Americans with a sense of purpose no whip or cannon could defeat. It also placed white Americans in the uncomfortable role of being pharaoh's forces (My SA, May 29, 2019).

Статья посвящена решению, которое приняла администрация Обамы о помещении портрета Гарриет Табмен на новую купюру номиналом $20 вместо портрета рабовладельца Эндрю Джексона, однако Трамп холодно отнесся к такому нововведению. В представленном выше описании самой Гарриет Табмен говорится о том, что она верила в особую миссию, возложенную на афроамериканцев. В данном предложении аллюзия *Exodus* является отсылкой к книге Исход, где представлена история ухода еврейского на-

рода из Египта. Иными словами, афроамериканцы сравниваются с израильтянами, которые покинули земли Египта, так как спасались от гнета белых рабовладельцев, которые в тексте сравниваются с армией фараона. Можно предположить, что Гарриет Табмен косвенно выступает в качестве Моисея, так как она боролась за права и жизнь афроамериканцев и посвятила этому почти всю свою жизнь. Здесь аллюзия передает не единичный смысл одному явлению, а сравнивает одну великую историю и ее героя с другой. Основными функциями аллюзии в данном предложении являются оценочно-характеризующая и окказиональная.

... the newly revealed scale of the losses to all insects has prompted warnings that the world is "on course for ecological Armageddon" (The Guardian, Oct 18, 2017).

В статье говорится об экологическом Армагеддоне, потому как если погибнут насекомые, то и остальной живой мир не сможет существовать. В данном случае под Армагеддоном подразумевается не война людей с Богом, а война людей с экологически неблагоприятной ситуацией, сложившейся в мире. Использование аллюзии Armageddon усиливает данную проблему, так как необходимо, чтобы общественность заострила на этом свое внимание.

The former IRA chief of staff turned peacemaker Martin McGuinness never experienced a "road to Damascus" conversion to abandon core Irish republican principles (The Guardian, 22 Mar 2017).

Согласно Библии, значение выражения *road to Damascus* означает путь в Дамаск и выражает переломный момент (в чьей-либо жизни), внезапное озарение (за которым следует резкая перемена). В данной статье имеется в виду, что североирландский политик Мартин Макгиннесс никогда не отказывался от своих политических убеждений и в его сознании не происходило переломных моментов, которые бы изменили его мировоззрение и повлияли бы на его поступки.

It has been 40 days and 40 nights since the waters first rose in Hambledon, Tory MP George Hollingbery told the Commons on Thursday, but while the Hampshire village's need for an ark may be more pressing by the day, Noah remains, for now, indisposed (The Guardian, 14 Feb. 2014).

В данном тексте автор ссылается на Ноя и его ковчег, а также на потоп, длившийся 40 дней и 40 ночей: уровень воды в деревне Хамблдон возрастает, поэтому потребность в «ковчеге» возрастает с каждым днем, однако, по словам депутата Джорджда Холингбэри, в настоящее время «Ной» плохо себя чувствует. Под Ноем он подразумевает Оуэна Патерсона – министра по делам окружающей среды. В данном случае аллюзия выполняет функцию иронии, с другой стороны, демонстрирует всю критичность ситуации.

English regional devolution, which has suddenly gone to the top of Labour's agenda for the second term, is being powered by the perception that Scotland is a land of milk and honey awash with public subsidy. This idea needs qualification (The Guardian, 26 Apr 2001).

В данном тексте аллюзией является фраза *a land of milk and honey*, что в переводе на русский означает *земля с молочными реками и кисельными берегами (страна изобилия, Земля обетованная)*. Данная библейская аллюзия определяет слово *Шотландия*. Первая функция, которую выполняет аллюзия в данном тексте, оценочно-характеризующая. Далее она вносит в текст информацию извне и начинает выполнять текстоструктурирующую функцию. Благодаря отсылке, она выполняет также функцию достижения краткости. Кроме этого, использование данного стилистического средства привносит в текст новое значение, демонстрирует остроумие и знания автора, что побуждает читателя к дальнейшему прочтению статьи. По мнению автора, лейбористы считают Шотландию страной изобилия, хотя по всем очевидным причинам дела в стране идут не очень хорошо.

No good Samaritan: Sweden in shock as brazen thief steals valuables from drunk man who fell on tracks, leaving him to be hit by a train (The Independent, 13 Sep 2012).

Аллюзия *Good Samaritan* на русский язык передается как *притча о добром самарянине*. Автор использует данную аллюзию, чтобы воздействовать на читателя и показать свое негативное отношение к происходящей ситуации. Следует отметить, что аллюзия находится в начале предложения, что, с точки зрения стилистики, также оказывает определенный эффект на читателя. В данном контексте используется противопоставление хорошего самарянина плохому, так как описывается ситуация с грабителем, который обокрал пьяного человека, практически оставив его умирать.

The academic at the centre of Facebook's data breach claims he has been unfairly scapegoated by the social network and Cambridge Analytica (The Guardian, 21 March, 2018).

Аллюзия *scapegoat* (козел отпущения) сохраняет коллективность обвиняющей стороны, при этом обвиняемый отрицает свою вину. Исходя из контекста, данная аллюзия, по всей вероятности, заменяет более нейтральное слово *blame* или *accuse*, однако журналисты употребили эмоциональное выражение с определенным подтекстом. При этом в целом в выражении отсутствует эмоционально экспрессивная лексика, за исключением вышеприведенной дефиниции.

Таким образом, аллюзия разбавляет высказывание, насыщенное нейтральной лексикой.

Mr Obama is making his first trip to his father's birthplace since becoming President in 2009, a highly symbolic visit that many see as a homecoming of the prodigal son (The Independent, 22 July 2015).

Основой для идиомы *the prodigal son*, которая переводится на русский язык как блудный сын, послужила притча о блудном сыне, которым представляется в данном примере Барак Обама. Без сомнения, автор использовал данную аллюзию для создания иронии в тексте, сравнив Обаму с блудным сыном. Основными функциями аллюзии в тексте являются функция иронии и оценочно-характеризующая.

Greece is facing its day of judgment (The Guardian, 15 July 2015).

Аллюзия *Day of Judgement* на русский язык может переводиться как судный день или день страшного суда, в редких случаях как конец света. В данном случае Греция стоит на пороге своего судного дня, так как между странами еврозоны решается вопрос о третьей финансовой помощи стране, без которой она будет ввергнута в финансовый крах. Использование автором аллюзии полностью отражает состояние страны в данный момент. Аллюзия выполняет текстоструктурирующую функцию. Здесь смысл высказывания будет понятен даже тем, кто не знаком с данным библейским явлением, так как вся суть аллюзивной единицы находится на поверхности.

Cubans' have long been forbidden fruit in the US tobacco market. They were widely considered the best in the world even before the trade embargo which made them contraband beginning in 1962. Since then the mystique surrounding the cigars has only increased (The Telegraph, 18 Dec. 2014).

Аллюзивная единица *forbidden fruit* на русский язык зачастую переводится как запретный плод, нечто желанное, но запрещенное. В определенном контексте *forbidden fruit* может переводиться пословицей *запретный плод сладок*. В некоторых примерах к «запретному плоду» относят нечто лишенное конкретизации, однако в данном контексте под аллюзией подразумеваются кубинские сигары, на которые десятилетиями вводили торговое эмбарго, но, несмотря на это, спрос на них был достаточно велик. Использование аллюзии усиливает эффект того, что если приобрести данный *плод*, то за этим последует наказание, однако в статье говорится о легальной покупке кубинской продукции без отмены эмбарго. Таким образом, *запретный плод* теперь можно приобрести законным путем. Такое положение вещей расходится с общепринятой трактовкой, а также с оригинальным библейским сюжетом. Делаем вывод, что данная аллюзия может иметь разнообразие трактовки, в зависимости от того, какой смысл она в себе несет и насколько усложнена дополнительной информацией.

Обсуждение и заключения

Главной особенностью библеизмов в религиозном дискурсе является их сакральный и назидательный смысл. В медиадискурсе, имеющем светский характер, библейские аллюзии часто имеют иную смысловую нагрузку. Используя библейские аллюзии, автор вписывает событие в узнаваемые знаки, стремясь сделать его понятным для разной аудитории. В дискурсивном пространстве медиатекста использование аллюзий является результатом поиска оптимального способа привлечения внимания и выступает как средство создания определенного подтекста. Основные функции библейских аллюзий включают функцию иронии, создания комического эффекта, сравнительно-уподобительную, окказиональную, оценочно-характеризующую и текстоструктурирующую.

Употребление библейских аллюзий в тексте подразумевает владение определенными знаниями, которые позволяют установить связь между указанными в статье фактами или явлениями; их использование является намеренным; с точки зрения структуры они могут быть представлены словом или сочетанием слов, являются эмоционально-окрашенными и усиливают экспрессивность и эмоциональность текста. Следует отметить, что аллюзии являются маркером реализации дополнительного смысла и их следует рассматривать как взаимодействие двух или более текстов. Для успешной коммуникации читатель должен распознавать присутствующие интертекстуальные включения в воспринимаемом тексте и уметь интерпретировать их.

Список использованных источников

1. *Разинкина Н. М.* Функциональная стилистика английского языка. М. : Высшая школа, 1989. 182 с.

2. *Фатеева Н. А.* Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. М. : Комкнига, 2006. 280 с.

3. *Гальперин И. Р.* Стилистика английского языка. М. : Либроком, 2018. 336 с.

4. *Бирюкова О. А.* Прецедентные имена в тексте: к вопросу об исследовании средств межтекстовой связи в современной лингвистике // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1 (37). С. 176–184.

5. *Сегал Н. А., Бабич А. В.* Библейские аллюзии в русскоязычном медиапространстве // Русская речь. 2018. № 6. С. 72–79.

6. *Каштанова И. И, Никишина О. А.* Особенности реализации концептосферы 'environmental

protection' в англоязычном публицистическом дискурсе // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 1 (37). С. 149–154.

7. *Гнездилова Е. В., Зайцев А. А.* Роль медиатекста в формировании картины мира современного человека // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 2 (34). С. 146–151.

Поступила 18.11.2020;
принята к публикации 02.12.2020.

Об авторах:

Каштанова Ирина Ивановна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, irikashtanova@mail.ru

Бирюкова Оксана Анатольевна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, oksana-biryukova-777@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Каштанова Ирина Ивановна – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

Бирюкова Оксана Анатольевна – анализ литературы по проблеме исследования; подготовка первоначального варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Razinkina N.M. Functional stylistics of the English language. Moscow, Vysshaya Shkola, 1989. p. 182. (In Russ.)

2. Fateeva N.A. Intertext in the World of Texts: The Counterpoint of Intertextuality. Moscow, Komkniga, 2006. p. 280. (In Russ.)

3. Galperin I. R. Stylistics of the English language. Moscow, Librokom, 2018. p. 336 (In Russ.)

4. Biryukova O.A. Precedent names in the text: on the study of means of intertextual relation in modern linguistics. *Vestnik NII gumanitarnykh nauk pri Pravitelstve Respubliki Mordoviya* = Bulletin of the Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia. 2016; 1 (37): 176–184. (In Russ.)

5. Segal N.A., Babich A.V. Biblical allusions in the Russian-speaking media space. *Russkaya rech* = Russian speech. 2018; 6: 72–79. (In Russ.)

6. Kashtanova I.I., Nikishina O.A. The peculiarities of realization of the conceptual sphere 'environmental protection' in the English-language media discourse. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 1 (37): 149–154. (In Russ.)

7. Gnezdilova E.V., Zaitsev A.A. The role of media text in the formation of the picture of the modern world. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 2 (34): 146–151. (In Russ.)

Submitted 18.11.2020;
revised 02.12.2020.

About the authors:

Irina I. Kashtanova, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), irikashtanova@mail.ru

Oksana A. Biryukova, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), oksana-biryukova-777@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina I. Kashtanova – research supervision; critical analysis and revision of the article.

Oksana A. Biryukova – scholarly literature analysis; preparation of the initial manuscript.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811.161.1(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_145

Аномальность как стилеобразующая черта стихов М. И. Цветаевой

***Д. А. Салимова*[*], *А. А. Билялова*[**]**
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Елабужский институт, г. Елабуга, Россия
[*]daniya.salimova@mail.ru, [**]abill71@mail.ru

Введение: стихи поэта М. Цветаевой, активного творческого субъекта сверхсложного XX века, с присущими только автору языковыми особенностями, рассматриваются с точки зрения ненормативных словоупотреблений в текстовом поле в контексте исследования дискурсивных процессов.

Материалы и методы: на основе анализа 1200 примеров словоупотреблений делается попытка взглянуть «за язык» автора, связать языковую стихию М. Цветаевой с ее поэтическим мировидением и особым душевно-психологическим диссонансом, вызванным объективно-историческими и субъективными факторами. Предлагается транспонировать огромный теоретико-методологический арсенал, накопленный в сфере исследования творчества поэта, в область изучения конкретного сегмента (ненормативность словоупотреблений) и лингвоспецифики цветаевских строк.
Результаты исследования: делается вывод о том, что аномальность как стилеобразующая черта пронизывает поэтический текст М. Цветаевой на всех уровнях: лексическом, словообразовательном, грамматическом, пунктуационном и т. п., становится средством как функционально-прагматическим, так и эмоционально-экспрессивным.
Обсуждение и заключения: поэтический язык великого поэта России XX в. оценивается и как зеркальное отражение противоречивого внутреннего мира автора, и как конфликт с миром, где все построено на нарушениях и аномалиях, и с другими людьми, и как метод «удаления» читателя, и как прагматичный подход к привлечению внимания.

Ключевые слова: М. Цветаева, поэт, идиостиль, аномальность, языковая стихия, мировидение.

Anomaly as a style-forming feature of M. I. Tsvetaeva's poems

D. A. Salimova*, *A. A. Bilyalova*
Kazan Federal University, Yelabuga, Russia
**daniya.salimova@mail.ru, ***abill71@mail.ru*

Introduction: the poems of the poet M. Tsvetaeva, an active creative subject of the super-complex XX century, with linguistic features inherent only to the author, are considered from the point of view of non-normative word usage in the text field in the context of the study of discursive processes.
Materials and Methods: based on an analysis of material from 1200 examples of word usage, an attempt is made to explore the author's language, to connect the language feature of M. Tsvetaeva with her poetic worldview and special mental and psychological dissonance caused by objective historical and subjective factors. It is proposed to transpose the huge theoretical and methodological arsenal accumulated in the field of studying the poet's work into the area of studying a specific segment (non-normativeness of word usage) and linguistic specifics of Tsvetaeva's lines.
Results: we conclude that anomaly as a style-forming trait permeates the poetic text of M. Tsvetaeva at all levels: lexical, word-formation, grammatical, punctuation, etc., becomes a means of both functional-pragmatic and emotional-expressive.
Discussion and Conclusion: poetry language of the great poetess of Russia of the 20th century is evaluated both as a mirror image of the author's contradictory inner world, and as a conflict with the world where everything is built on violations and anomalies, and with other people, and as a method of "removing" the reader, and as a pragmatic approach to attract attention.

Key words: M. Tsvetaeva, poetess, idiostyle, anormaly, poetry language, worldview.

Введение

«Я есмь – и я иду наперекор» – так очень просто и примитивно можно было бы объяснить всю «ненормированность», необычность множества строк Марины Цветаевой; но даже поверхностный анализ некоторых нестандартных поэтических приемов в строении фразы и поэтического слова позволяет делать глубокие поэтико-философские и когнитивно-лингвистические умозаключения относительно своеобразия текстов великого поэта, необычайную «русскость» которого отмечали многие современники, одновременно подчеркивая то, что «Марина Ивановна была ни на кого не похожа, ни на кого, кто жил на земле в мое время»1 [1].

[1] Марина Цветаева в воспоминаниях современников: годы эмиграции. М. : Аграф, 2002. С. 148.

Материалы и методы

Нами использованы следующие методы исследования: системный анализ, сплошная выборка, частично-статистический, методики лингвориторической реконструкции и стилистической интерпретации и др. Исследовательский инструментарий комплексного изучения номальных черт языкового обрамления поэтических текстов, всего 1200 примеров, извлеченных из стихов поэта [2], связан с историко-культурным анализом дискурсивных процессов в биографии автора.

Обзор литературы

В последние годы интерес к жизни, творчеству, языку М. Цветаевой в России значительно вырос. Об этом свидетельствует тот факт, что о М. Цветаевой, о ее феноменально своеобразном

стиле стали писать отечественные исследователи разных областей гуманитарного знания. Как нам кажется, в России сегодня появилась даже «мода на Цветаеву». Своеобразная ритмика, авторские знаки препинания, синтаксические конструкции, ключевые слова, антропонимы, своеобразие обращений, лексические структуры, семантические поля, концепты, языковые аномалии, интертекстуальность в ее стихах – вот лишь небольшой перечень тем, которые в наибольшей степени исследованы лингвистами в преломлении к текстам М. Цветаевой, не говоря уже о темах, идеях, проблемах, символах, мотивах и образах – в литературоведении. Самыми значительными из исследований в России нам представляются работы Л. В. Зубовой «Поэзия Марины Цветаевой: лингвистический аспект» [3], В. А. Масловой «Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой» [4] и, несомненно, многотомный «Словарь поэтического языка Марины Цветаевой» [5]. Следует признать: цветаеведение особенно активно развивается за рубежом. Для сравнения приведем два факта: первый двухтомник прозы М. Цветаевой в Нью-Йорке был издан еще в 1953 г., в СССР – лишь в 1961 г.; в 1966 г. в Беркли вышла книга С. Карлинского «Marina Cvetaeva. Her Life and Art», только в 1986 г. – русскоязычное исследование А. Саакянц «М. Цветаева: страницы жизни и творчества (1910–1922)». Детальное изучение и осмысление жизнетворчества поэта получило в работах зарубежных исследователей раньше, чем на родине поэта, что объясняется известными объективными причинами социально-политического и идеологического характера. В этом смысле С. Карлинский справедливо отмечал, что великие поэты принадлежат не только своей стране, но и всему миру[2] [6]. В целом сегодня в развитии цветаеведения в Англии и США выделяются два основных направления: биографическое (психологическое и психоаналитическое) и интерпретационное, т. е. «исследование мифопоэтики, литературных источников произведений поэта, историко-литературного и культурного контекста их создания»[3]. Особенно важными, на наш взгляд, в рамках первого направления являются обе редакции критической биографии, написанные С. Карлинским [6; 8], цветаевская биография И. Фейнштейн [9]. В рамках второго можно назвать восприятие цветаевского наследия с точки зрения его интертекстуальности [10], мифопоэтики [11], поэтического новаторства [12], жанрового своеобразия [13], авторского мировосприятия / мироощущения и попытки интерпретации психотипа автора [14–16].

Цветаевские чтения, проводимые в стенах Елабужского института Казанского федерального университета через каждые два года, свидетельствуют о том, что многим авторам удается выполнить эту сверхсложную поэтическую задачу. Город Елабуга, земля которой стала последним пристанищем великого поэта, и специалисты елабужского института исследуют творчество М. Цветаевой в самых различных ракурсах.

Результаты исследования

Одной из наиболее ярко представленных черт в стихах М. Цветаевой можно считать антиномию «аномалия-норма», напрямую связанную с характером русского человека, поражающего своей неординарностью, «необузданностью». Только М. Цветаева во весь голос могла много раз в своих стихах повторять: «Живу – никто не нужен!» и «На твой безумный мир Ответ один – отказ». Стихийная, бунтующая душа поэта не укладывается в жесткие рамки, способна к совершению самых неожиданных поступков, и вот эта «неожиданность» в текстах поэта превращается в некое языковое бунтарство. Для Цветаевой норма – это по-другому скука. Для нее жить – значит противостоять всем и вся: «обрушившейся стихии», «суетному миру» с его устоявшимися законами.

Языческая стихия последовательно выделена у М. Цветаевой возможностями языка и стиха. Общелингвистические истины, например, о том, что слово, язык – это выражение духа, характера, сущности поэта, в текстах поэта-женщины отходят как бы на второй план. Для Марины Цветаевой речь (язык) была не выражением духа, а самим духом. Цветаева, если можно так выразиться, чувствовала и дышала словом. При всех отмеченных и неотмеченных сложностях общения с нею и с ее стихами, Цветаева – самый понятный и внятный поэт из равных ей современников. Синтаксическая прихотливость и фонетическая изощренность многих ее созданий столь непривычна, что и такому читателю цветаевских стихов, как Горький, могло показаться, будто их автор «слабо знает русский язык и обращается с ним бесчеловечно, всячески искажая его». Мы же попытаемся доказать, что все эти так называемые «искажения» – это вовсе не незнание языка или насилие над ним, это есть сама Цветаева, личность противоречивая, бунтующая, неординарная и необычная, феноменально талантливая, и одной из составляющей ее поэтического таланта как раз является ее своеобразное видение мира, уникальное восприятие всего обыденного и острота реакции на все ее окружающее.

---

[2] *Karlinsky S.* Marina Cvetaeva. Her Life and Art. Berkeley : Los Angeles, 1966. P. 7.

[3] *Цаликова И. К.* Жизнь и творчество Марины Цветаевой в рецепции зарубежной славистики: Англия, США : дис. … канд. филол. наук. Ишим, 2005. С. 7.

Самое первое столкновение, конфликт (а в основе любого конфликта лежит «ненорма», «аномальность») поэта – это со временем, в котором поэт живет: «Служение поэта времени – есть служение мимовольное… Брак поэта с временем – насильственный брак», – подчеркивала она.

... Моим стихам, как драгоценным винам, Настанет свой черед.

Ее поэзия демонстрирует содержательную мощь русской речи. Для поэтической поступи М. Цветаевой характерна полная естественность. Речь поэта раскована, свободна от предписаний школьной поэтики, предельно приближена к разговорной речи: иногда эта речь нервная и сбивчивая, иногда наивная, поражающая детской чистотой и строк, и содержащихся в них мыслей.

Противопоставленность косности – «единоличье» чувств, завышенные критерии самооценки, постоянный спор (мы бы назвали это некой «скрытой войной») с собой, с другими, с прошлым, с настоящим, наконец, протест против всего традиционного, нормированного, общепринятого, что зачастую как раз так противоестественно, – все это порождает в душе поэта языковое бунтарство. На наш взгляд, «языковые выкрутасы» Марины Цветаевой – это не дешевый прием для привлечения внимания читателей оригинальностью строк и словоупотреблений, это в первую очередь выражение в текстах гениального автора русской национальной души, для которой вечными спутниками-концептами были *оппозиция, антиномия*. «Марина Цветаева была обреченным поэтом и поэтом обреченности»[4].

Аномальность отражается в аномальной семантике, когда переиначиваются значения, казалось бы, столь знакомых слов, и в аномальной грамматике, даже словообразовании, в правописании, пунктуации, одним словом, на всех языковых уровнях и подуровнях.

Не характерное для современного языка употребление слов и архаичных форм еще раз подтверждает тезис о том, насколько тонко знал и чувствовал русский язык (сегодняшний и древний) поэт:

Как ни мани, как ни зови,
Как ни балуй в уютной ***холе****,*
Единый миг – они на воле:
В кошачьем сердце нет любви! (Кошки)

Здесь лексема *хола* (от глагола *холить*), не встречающаяся ни в одном из словарей XX в., употреблена в редчайшей форме с определяющим словом *в уютной*, в значении «жить в приволье». Даже в словаре В. Даля это существительное как отдельная лексическая единица не зафиксирована, дана лишь при объяснении глагола *холить* исключительно в глагольных сочетаниях: *жить в холе, в холе пролежала х*[5] [17]. Или же: *Тридцатая годовщина Союза – держись,* ***злецы!*** (Стол) Форма *зле* с пометой «церк.» зафиксирована в указанном словаре[6], злецы же не отмечено ни в одном из словарей русского языка:

Смуглой оливой Скрой изголовье! Боги ревнивы К смертной ***любови****.*

Не обычное *любви*, а ***любови***, без выпадения гласного, без урезания и сокращения слова-понятия, столь важного и значительного для поэта.

В красную сухую глину Благостный вперяя ***зрак…*** Устаревшее слово *зрак* (заметьте: не *глаз, взор, взгляд, очи*) как бы оглушает грубостью звучания, одновременно сигнализируя о дисгармонии и неуюте в душе поэта, писавшего эти строки. *Книгу вечности на людских устах Не* ***вотще*** *листав*, – пишет автор.

Особо интересно ненормированное употребление форм множественного числа сингулятивов (существительных, употребляющихся только в форме единственного числа): например, у М. Цветаевой *смуты* – форма множественного числа абстрактно-отвлеченного имени *смута*. Или: *Бренных не копим* ***Великолепий****. Ночные* ***шепота****: шелка Разбрасывающая рука. Ночные* ***шепота****: шелка Разглаживающие уста. Счета*

Всех ***ревностей*** *дневных – и* ***вспых***

Всех ***древностей*** *– и стиснув челюсти – и стих Спор – В шелесте…*

И лист В стекло…… Ничто. ***Тщета****. Конец. Как нет. И в эту суету сует*

Сей меч: рассвет.

Другой стих: *В громком таборе* ***дружб*** (эта форма употреблена много раз). В одном без названия стихотворении нарушено все: и числовые формы, и хронологическая однородность лексем (*тщетный* и устар. *тщета*), и количество строк в куплете, количество слов, ударных слогов в строке: это стихотворение можно сравнить с криком и воплем отчаявшегося человека, ведь когда мы истошно кричим, вовсе не задумываемся, правильные ли слова при этом произносим и верной ли музыкальности тона придерживаемся.

Есть и исключительное словоупотребление плюралиа тантум в единственном числе: ***бахромчатый штан***: «неверное» использование как неверной формы имени, так и неверной формы предыдущего прилагательного кумашный, в связке со сложными основами *колотеры-молотеры, полотеры-полодеры* – все это вызывает внутренний протест, неприязнь к ***полотерам***,

[4] Марина Цветаева в воспоминаниях современников: годы эмиграции. М. : Аграф, 2002. С. 233.

[5] *В. И. Даль.* Толковый словарь русского языка: Современная версия. М. : Изд-во Эксмо, 2002. С. 697.

[6] Там же. С. 282.

эти нарушения уже не воспринимаются так естественно и органично, как другие непривычные словоупотребления, потому что за этими словами скрыта внутренняя ненависть поэта, неприятие им всего того, что обозначено этими внешними формами; поэта, который никогда не был полотером.

Грамматически «не по правилам» форма – это также краткие формы некачественных по семантике и по образованию прилагательных. Основное правило русского языка – краткую форму образует лишь определенная часть исключительно качественных прилагательных. В текстах Марины Цветаевой в краткой форме представлены и качественные, и относительные, и качественно-относительные (в переносном употреблении) признаковые слова.

Люди, поверьте: мы живы тоской!
Только в тоске мы ***победны*** *над скукой* (Мука и мука).

Или: *О, этот стих не самовольно прерван!*
Нож чересчур ***остер****!* – относительно ножа следует употреблять форму *остр*, цветаевский *нож остер* (форма, употребляемая обычно в сочетании со словом *язык*) служит одновременно и приемом олицетворения, и создает благозвучную рифму с последним словом куплета *костер* (Ученик).

Бойся не тины – Тверди небесной! Ненасытимо – Сердце Зевеса! (Разлука) Краткая форма неизвестного современному языку прилагательного ненасытимо, думается, является аллолексом лексемы ненасытный, причем адъективное употребление причастной по форме слова усиливает значение предикации, действенности, говоря по-иному, глагольности признакового слова. *Да ибо этот бой с любовью Дик и* ***жестокосерд*** (вместо *жестокосерден* употреблена устаревшая форма адъектива). Есть у поэта самые неожиданные примеры кратких форм и «субъективистских» прилагательных: *И* ***оч*** *и зряч*; ***гранатов, золотенький***. Использованные в стихах необычные формы степеней сравнения прилагательных (*В сем* ***христианнейшем*** *из миров*) (***вечнее, вечнейший***), даже местоимений и существительных (***моее, всее, морейшее***), ***емче*** (*от емкий*) *органа*, ***наинасыннейшая*** *рифма*, ***последнейшая*** *просьба*, ***наинизший*** *тон* (*О как воздух* ***ливок***) (*Сын* ***голубейшей*** *из отчизн!*) (*Ливок!* ***Ливче*** *гончей*), (*Горы –* ***редей*** *темени, Море –* ***седей*** *времени, последнюю… далечайшую*) в собственных контекстах звучат вполне естественно, и только целенаправленное исследование здесь может обнаружить некий алогизм. Дело в том, что все эти словоупотребления – это как раз «жизнь слова»: слово, форма у Цветаевой не просто служат средством поэтики, они живут, дышат, самостоятельно существуют, а все живое – органично и естественно.

Немыслимые и совершенно, на первый взгляд, невозможные сочетания слов, не сочетающихся по логике и разуму, органично входят в ткань стихов поэта: *Два – под одним плащом –* ***Ходят дыханья*** (Ученик).

Из лепрозория ***лжи и зла*** *Я тебя вызвала и взяла* (Раковина).

По холмам – круглым и смуглым, Под лучом – сильным и пыльным,

Сапожком – робким и кротким *– За плащом – рдяным и рваным.* (Ученик).

Стальная выправка хребта И вороненой ***стали волос****.*

И чудодейственный – слегка – Чуть ***прикасающийся голос****.*

Кажущееся на первый взгляд нарушение координации между формами подлежащего и сказуемого «исправляется» наличием однородного подлежащего *голос*, чудом сочетающегося со словом *прикасающийся* в следующем предложении. *Перстом заочности, руины лиственные, лавины девственные, собутыльница душ, смуглая смерть* и др. сочетания слов встречаем мы в текстах автора.

Одно только изучение словообразовательного потенциала поэтики Цветаевой могло бы стать самостоятельным аспектом лингвистического исследования. Именуемое в лингвистике «окказиональным» цветаевское словообразование поражает необычностью как включения нехарактерных для данной словообразовательной модели дериватов, так и соседством «несочетающихся» компонентов в составе сложного слова. «Неправильности» в первую очередь наблюдаем в произведенных от обычных основ необычным способом словах:

Есть час на те слова.

Из слуховых ***глушизн*** (это слово используется автором неоднократно)

Высокие права Выстукивает жизнь.

Золото моих волос Тихо переходит в ***седость****.*

… Есть в стане моем – офицерская ***прямость****…*

Или:

Кумашный *стан,* ***Бахромчатый*** *штан. Слезы, волосы – сплошное*

Исструение… (Магдалина);

В сапогах и до и без отказу По ***невспаханностям*** *Октября… (Маяковскому);*

По ***нагориям****, По* ***восхолмиям****…*

Нулевая суффиксация, от которой в русском языке в основном образуются существительные от глагольных и прилагательных основ, в стихах поэта особенно продуктивна, причем некая ого-

ленность произведенных таким способом слов ярка и столь беззащитна, что способ деривации становится способом передачи экспрессивно-интенсивных категорий: *Лес:* ***рукоплеск****! Весь – рукоплеск* (Один офицер): ***Молвь*** (название стихотворения); ***дрог, ков***, ***дребезг***, ***вздрог***, ***ворк*** и др. нулевые имена находим мы в одном и том же стихотворении (Когда же, Господин). Есть и ***посып***, ***засып*** и др.

В стихотворении «Ахматовой», состоящем из девяти куплетов, 9 раз употреблены слова, образованные сложением основ, причем только одно из них *Чернокнижница* (и то в вариантах *чернокнижие* и *чернокнижник*) общеупотребительное, остальные сложные основы *черно-косынька*, *яснооконька*, *чернокрылонька*, *белорученька*, усиливая песенный напев стиха, одновременно являют собой некий сигнал как о предстоящих бедах, так и о том, насколько высоко и недоступно поэт (Ахматова) стоит перед чернокнижниками. Основосложение, причем сложение нетипичных и непродуктивных основ – любимый прием М. Цветаевой. В ее стихах встречаем и *златоволосость*, и *ежевечерне*, и *сновиденный*, *всеутесно*, *всерощно*, *раскосость огнеокая*.

Особо следует выделить использование в цветаевском текстовом поле глаголов с т. н. «дефектной парадигмой». Глагольные формы, которые по нормам русского языка отсутствуют: *уснуть* ***тщусь***, ***тишаю***, ***дичаю***, ***волчею***, ***сновидеть***, ***не издаривайся***, ***маша***, ***пляша***, или же нехарактерные для данного спряжения глагольные окончания: *Водители –* ***точут****, Писатели –* ***строчут*** – здесь; «неправильные» деепричастные формы: ***пиша***, ***не смеючи***, последний пример можно расценивать и как лексический окказионализм[7] и др.: как бы налицо умышленное искажение глагольного спряжения с целью создать ощущение ошибочности, неверности того, что скрывается за этими формами, т.е. и здесь налицо отождествление формы и содержания. Для М. Цветаевой – слово, форма, словоупотребление – это сама жизнь, она не различает слова от действий, которые обозначаются этими словами. В жизни, действительности, в нашем бытии столько неверного, несправедливого и неистинного, так почему же слова и формы все должны быть правильными?! Так, думается, реагирует поэт на жизнь своими поэтическими строками. В ее поэзии все существенно, все укрупнено, вот почему серьезная смысловая нагрузка приходится тут и на слова, считавшиеся служебными (предлоги, союзы, частицы). Она много и плодотворно экспериментирует в этом направлении, соединяя с существительным разные части речи, вплоть до сочетаний на уровне предложения, а также и отдельные морфемы, тем самым субстантируя их (поскольку они присоединяются к существительному дефисом) и употребляя в атрибутивной функции, т. е. как эпитет: *В наш-час – страну! в сей-час – страну! В на-Марс – страну! в без-нас – страну!*

Дефис, будучи то разделяющим (сей-час), то соединяющим (наш-час, без-нас), уравнивает наречие со словосочетанием, а словосочетание уподобляет предлогу, превращая тем самым предлог в самостоятельную часть речи, способную стать эпитетом.

Аномальность отражена и в неуправляемой частотности отдельных, ключевых для данного текста, слов:

Есть ***час*** *души, как* ***час*** *Луны, Совы – час, мглы –* ***час****, тьмы –*

Час*…* ***Час*** *Души, как* ***час*** *струны Давидовой сквозь сны.*

Читатель в девяти строфах стихотворения «Час души» 22 раза сталкивается со словом *час*, причем каждый раз лексема приобретает какой-то новый смысловой оттенок, так называемую смысловую нагрузку. О цветаевской пунктуации как вызова всем учебникам написано немало; добавим лишь, что в действительности стихи автора подчинены строжайшей дисциплине, проверены законами высшей словесной архитектоники, усвоенной мастером, как наследие, и пережитой, как бессонные ночи собственных поисков.

Минута: минующая: мишень! Так мимо же, и страсть, и друг!

Да будет выброшено ныне же – Что завтра бы – вырвано из рук!

Если прочитать этот куплет без «неуместных», на первый взгляд, знаков пунктуации (двоеточие и тире, восклицательный знак), то (парадокс) куплета не получится. «Исправленный» по нормам русской пунктуации куплет перестал им быть: исчезли мысль, боль, крик души и … образ.

Минута – минующая мишень, Так мимо же и страсть, и друг.

Да будет выброшено ныне же, Что завтра бы вырвано из рук.

Орфография для поэта тоже вещь весьма относительная: автор слова пишет, делит их на слоги, разрывает на части, как бы демонстрируя при этом, как разрывается сердце, душа:

Здесь? (Дроги поданы.) Спо – койных глаз

Взлет. – Можно до дому?В по – следний раз.

.. Во – да и твердь. Выкладывают монеты.

День – га за смерть… Кон – ца… – Конец.

[7] *Марина Цветаева.* Осыпались листья над вашей могилой… Казань : Тат. книжн. изд-во, 1990. С. 159.

Жизнь сложна, несовершенна, неприятие ее Мариной Цветаевой приводит к собственному «мифотворчеству». Она видит людей такими, какими ей хочется видеть. Она и выстраивает иногда строки так, как ей это видится, хочется; совершенно не задумываясь над тем, а по нормам ли выстроен этот куплет – как раз это волнует поэта меньше всего! Ее творчество, как она сама говорила, «наитие стихии», что обязательно должно было выразиться в стихии языка. Возможна еще одна попытка объяснить причину языковой стихии Марины Цветаевой. «Пусть будет что будет» – примерно так можно было бы за нее сказать относительно столь необычных форм словоупотреблений. Осознание своей обреченности и того, что она «повинуется неизбежной необходимости», видимо, накладывало отпечаток и на языковую форму ее стихов. Несколько по-иному можно было бы сказать, все эти необычные формы есть проявление внутренней свободной воли, личностной ориентации цветаевского текста: *Всяк дом мне чужд, всяк храм мне пуст, И все равно, и все – едино*, – восклицал поэт, как бы подчеркивая свой лозунг: «Пусть будет что будет».

Наконец, есть еще один аспект, на котором мы хотели бы остановиться. Следуя за исследователями цветовых гамм поэтических текстов (в современной лингвистике это направление вызывает немало споров), цветаевские стихи условно можно было бы разделить на две неравные по объему группы: «светлые» и «темные» стихи. В так называемых светлых стихах все (имеется в виду языковое оформление) правильно, верно, нормировано.

Красною кистью Рябина зажглась. Падали листья. Я родилась.

Спорили сотни Колоколов. День был субботний: Иоанн Богослов.

Мне и доныне Хочется грызть. Жаркой рябины Горькую кисть.

Аномальность же проявляется в стихах (в словоупотреблении, валентности, словообразовании, грамматической форме и т. д.), которые художник мог бы передать как раз темными тонами.

Глаз явно не ***туплю****. Сквозь ливень –* ***перюсь****. Венерины куклы,*

Вверяйтесь*! Союз Сей более тесен, Чем влечься и лечь.*

Самой песней Песен ***Уступлена*** *речь… И в полые волны*

Мглы – сгорблен ***и рван*** *Бесследно, безмолвно – Как тонет корабль* – так завершается лаконично называющаяся «Поэма конца».

Обсуждение и заключения

Вся эта аномальность, корнями уходящая в отщепенство, несчастье (психологическое, онтологическое) поэта, не сумевшего, не дозревшего до умения соединиться с миром, слиться с ним и со своим временем, то есть со своей историей и людьми, парадоксальным образом превращается в поэтический гений Цветаевой, становится стилеобразующей чертой ее творчества, делает ее поэзию самой узнаваемой из узнаваемых. Языковую стихию поэта можно оценивать и как особый прагматический прием «отстранения» читателя: удивить, разочаровать, рассердиться и т. д. Заставить его думать, не соглашаться. «Единственный способ искусству быть заведомо хорошим – не быть», – писала сама М. Цветаева. Видимо, писать «заведомо» хорошие, верные, положительные стихи означало бы для **поэта** перестать быть им. Трагедия несовместимости бренного и вечного, непреложности и своей воли, вызов року и судьбе, стихия страсти огня и воли смертного, звериная интуиция и предчувствие близкого конца – все это порождало в ее стихах необузданность и неуправляемость строк, так мягко названная современниками «словесной игрой». Мы бы не назвали это и ни «игрой», и ни «языковым экспериментом», ни «искажениями». Вся эта **языковая стихия** (именно так стоит оценить неуправляемые с точки зрения языка строки) – есть и сам поэт, яркий, оригинальный, не совсем «правильный» и не всегда понятный, но Поэт, великий Поэт всех времен. «Синкретизм: философский, историко-культурологический и несомненно синкретизм языковых форм и конструкций», отмеченный исследователями[8] [18], пронизывает всю художественную ткань стихов Марины Цветаевой; имеющиеся на этой ткани «пегментные пятна» лишь усиливают интерес к текстам.

Список использованных источников

1. Марина Цветаева в воспоминаниях современников: годы эмиграции. М. : Аграф, 2002. 336 с.

2. *Марина Цветаева.* Осыпались листья над вашей могилой… Казань : Тат. книжн. изд-во, 1990. 542 с.

3. *Зубова Л. В.* Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. 263 с.

4. *Маслова В. А.* Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой. М. : Флинта: Наука, 2004. 256 с.

5. Словарь поэтического языка Марины Цветаевой / сост. М. Ю. Белякова, М. П. Оловянникова, О. Г. Ревзина : в 4-х т. М. : Дом-музей Марины Цветаевой, 1996–2002.

[8] *Салимова Д. А., Данилова Ю. Ю.* Время и пространство как категории текста: теория и опыт исследования (на материале поэзии М. И. Цветаевой и З. Н. Гиппиус) : монография. М. : Наука : Флинта, 2009. С. 186.

6. *Karlinsky S.* Marina Cvetaeva. Her Life and Art. Berkeley : Los Angeles, 1966. 299 p.

7. *Цаликова И. К.* Жизнь и творчество Марины Цветаевой в рецепции зарубежной славистики: Англия, США : дис. … канд. филол. наук. Ишим, 2005. 224 с.

8. *Karlinsky S.* Maryna Tsvetaeva. The woman, her world and her poetry. Cambridge, 1985. 289 p.

9. *Feinstein E.* A Captive Lion. The Life of Marina Tsvetaeva. London : Hutchinson, cop., 1987. 289 p.

10. *Makin M.* Marina Tsvetaeva. Poetics of Appropriation. Oxford : Clarendon Press, 1993. 335 p.

11. *Hasty O. P.* Tsvetaeva's Orphic Journey in the Worlds of the Word. Evanston; Illinois : Northwestern University Press, 1996. 267 p.

12. *Kemball R.* Innovatory Features of Tsvetaeva's Lyrical Verse // Russian Literature and Criticism. Ed. by E. Bristol. Berkeley, 1982. P. 79–100.

13. *Hasty O. P.* Poema vs. Cycle in Tsvetaeva's Definition of Lyric Verse // Slavic and East European Journal. 1988. № 32 (3). P. 390–398.

14. *Kroth A.* Androgyny as an Exemplary Feature of M. Tsvetaeva's Di-chotomous Poetic Vision // Slavic Review. 1979. № 38 (4). P. 563–582.

15. *Chester P.* Engaging Sexual Demons in Marina Tsvetaeva's «Devil»: The Body and the Genesis of the Woman Poet // Slavic Review. 1994. № 53 (4). P. 1025–1045.

16. *Dinega A. W.* A Russian Psyche: The Poetic Mind of Marina Tsvetaeva. Madison; Wise : University of Wisconsin Press, 2001. P. 71–176.

17. *Даль В. И.* Толковый словарь русского языка: Современная версия. М. : Эксмо, 2002. 736 с.

18. *Салимова Д. А., Данилова Ю. Ю.* Время и пространство как категории текста: теория и опыт исследования (на материале поэзии М. И. Цветаевой и З. Н. Гиппиус) : монография. М. : Наука: Флинта, 2009. 200 с.

Поступила 19.11.2020;
принята к публикации 02.12.2020.

Об авторах:

Салимова Дания Абузаровна, профессор кафедры русского языка и литературы Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (423600, Россия, г. Елабуга, ул. Казанская, 89), доктор филологических наук, daniya.salimova@mail.ru

Билялова Альбина Анваровна, заведующая кафедрой филологии Набережночелнинского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор филологических наук (423812, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, пр. Мира, д. 68/19 (1/18), abill71@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Салимова Дания Абузаровна – научное управление, разработка первоначального варианта текста, критический анализ и уточнение текста.

Билялова Альбина Анваровна – анализ литературы, критический анализ и уточнение текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Marina Tsvetaeva in the memoirs of contemporaries: years of emigration. Moscow, Agraf, 2002. 336 p.

2. Marina Tsvetaeva. The leaves fell over your grave ... Kazan, Tat. book Publishing House, 1990. 542 p.

3. Zubova L.V. Poetry of Marina Tsvetaeva: Linguistic aspect. Leningrad, Publishing house of Leningrad State University, 1989. 263 p.

4. Maslova V.A. Poet and Culture: The Conceptosphere of Marina Tsvetaeva. Moscow, Science, Flint, 2004. 256 p.

5. Dictionary of the poetic language of Marina Tsvetaeva / comp. M.Yu. Belyakova, M.P. Olovyannikova, O.G. Revzina. In 4 vol. Moscow, House-Museum of Marina Tsvetaevoy, 1996–2002.

6. Karlinsky S. Marina Cvetaeva. Her Life and Art. Berkeley, Los Angeles, 1966. 299 p.

7. Tsalikova I.K. Life and work of Marina Tsvetaeva at the reception of foreign Slavic studies: England, USA: dis. ... cand. filol. sciences. Ishim, 2005. 224 p.

8. Karlinsky S. Maryna Tsvetaeva. The woman, her world and her poetry. Cambridge, 1985. 289 p.

9. Feinstein E. A Captive Lion. The Life of Marina Tsvetaeva. London, Hutchinson, cop., 1987. 289 p.

10. Makin M. Marina Tsvetaeva. Poetics of Appropriation. Oxford, Clarendon Press, 1993. 335 p.

11. Hasty O.P. Tsvetaeva's Orphic Journey in the Worlds of the Word. Evanston; Illinois, Northwestern University Press, 1996. 267 p.

12. Kemball R. Innovatory Features of Tsvetaeva's Lyrical Verse. *Russian Literature and Criticism.* Ed. by E. Bristol. Berkeley, 1982. P. 79–100.

13. Hasty O.P. Poema vs. Cycle in Tsvetaeva's Definition of Lyric Verse. *Slavic and East European Journal.* 1988; 32 (3): 390–398.

14. Kroth A. Androgyny as an Exemplary Feature of M. Tsvetaeva's Di-chotomous Poetic Vision. *Slavic Review.* 1979; 38 (4): 563–582.

15. Chester P. Engaging Sexual Demons in Marina Tsvetaeva's «Devil»: The Body and the Genesis of the Woman Poet. *Slavic Review.* 1994; 53 (4): 1025–1045.

16. Dinega A.W. A Russian Psyche: The Poetic Mind of Marina Tsvetaeva. Madison; Wise, University of Wisconsin Press, 2001. P. 71–176.

17. Dahl V.I. Explanatory dictionary of the Russian language: Modern version. Moscow, Eksmo. 2002. 736 p.

18. Salimova D.A., Danilova Yu.Yu. Time and space as categories of text: theory and research experience (based on the poetry of M.I. Tsvetaeva and Z.N. Gippius): monograph. Moscow, Science, Flint, 2009. 200 p.

Submitted 19.11.2020;
revised 02.12.2020.

About the authors:

Daniya A. Salimova, Professor, Department of Russian Language and Literature, Kazan Federal University (89 Kazanskaya St., Yelabuga, 423600, Russia), Dr. Sci. (Philology), daniya.salimova@mail.ru

Albina A. Bilyalova, Head of the Department of Philology, Kazan Federal University (68/19 (1/18) Mira Avenue, Naberezhnye Chelny, 423812, Russia), Dr. Sci. (Philology), abill71@mail.ru

Contribution of the authors:

Daniya A. Salimova – scientific management, development of the original version of the text, critical analysis and clarification of the text.

Albina A. Bilyalova – literature analysis, critical analysis and clarification of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811.111: 81.42
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_153

Общественно-политическая лексика как объект перевода

И. В. Седина[1*], В. М. Пронькина[2**]
[1]ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
[2]ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
[*]sedina64@yandex.ru, [**]vm_pronkina@list.ru

Введение: в статье рассматривается специфика перевода общественно-политической лексики (ОПЛ) текстов англоязычных СМИ на русский язык, исследуются способы передачи ОПЛ при переводе.
Материалы и методы: материалом исследования послужили 90 единиц общественно-политической лексики, отобранных методом сплошной выборки из англоязычного издания The Guardian за 2018–2019 гг., посвященных вопросам внешней и внутренней политики. В работе были использованы метод сравнительно-сопоставительного и семантического анализа, метод анализа научной литературы по исследуемой проблематике, метод сплошной выборки, метод обобщения и систематизации полученных результатов исследования.
Результаты исследования: выявлено, что ОПЛ, являясь неотъемлемой частью политического дискурса, характеризуется наличием определенных особенностей, представляет собой основной фон экономической, политической и социальной сфер жизни. Определено, что основными способами перевода ОПЛ являются лексические и грамматические трансформации и описательные конструкции; основными переводческими трансформациями выступают калькирование, вариантное соответствие, описательный перевод.
Обсуждения и заключения: статья является одним из этапов рассмотрения проблематики перевода ОПЛ, поскольку в рамках одного исследования не представляется возможным рассмотреть весь объем существующих проблем, которые могут стать объектом анализа для последующих изысканий в области теории и практики перевода.

Ключевые слова: общественно-политическая лексика, политический дискурс, перевод, переводческие трансформации, описательный перевод, калькирование.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (УлГПУ имени И. Н. Ульянова и МГПУ) по теме «Разработка элективного курса по английскому языку с целью совершенствования коммуникативных навыков».

Social and political vocabulary as the object of translation

***I. V. Sedina*[a*], *V. M. Pronkina*[b**]**
[a]*Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia*
[b]*Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia*
[*]*sedina64@yandex.ru,* [**]*vm_pronkina@list.ru*

Introduction: the article deals with the translation peculiarity of public and political vocabulary (PPV) of English mass-media into the Russian language, the means of translation are studied.
Materials and Methods: 90 items of public and political vocabulary taken from The Guardian dated by 2018–2019 and devoted to the problems of the internal and foreign policy. The method of comparative analysis, the method of semantic analysis, the analysis of the scientific literature, continuous sampling method, the synthesis and systematization of the data obtained were used in the article.
Results: it has been revealed, that public and political vocabulary, being an integral part of political discourse, is characterized by certain peculiarities. It is the main background of economic, political and social spheres of life. It has been found, that the main means of PPV translation are lexical and grammatical transformations, descriptive constructions. The main translation transformations are calquing, variant corresponding, descriptive translation.
Discussion and Conclusions: the article is the initial stage of PPV translation studying, as the boards of this article do not provide the opportunities to study the whole range of existing problems. They are the object of further studies in the sphere of translation theory and practice.

Key words: social and political vocabulary, political discourse, translation, transformations, descriptive translation, calquing.

Acknowledgements: the work was supported by the grant to conduct research in priority areas of research activities of partner universities on network interaction (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Development of an elective course in English to improve communication skills”.

Введение

Как известно, изменения в политической жизни получают отражение и в современном политическом дискурсе, и в политическом языке, потребность исследования которых вызвана возрастающим интересом общества к механизмам политической речи.

Обзор литературы

Методологической базой исследования послужили работы таких известных исследователей в области лексикологии, теории дискурса и переводоведения, как Е. И. Шейгал, В. И. Карасик, Э. В. Будаева, Т. А. ван Дейка, С. В. Гринева, Е. С. Кубряковой, О. Л. Михалевой, Л. Л. Бантышевой, А. П. Чудинова, Л. С. Бархударова, В. Н. Комиссарова.

В последние годы теория и практика политической коммуникации вызывает большой интерес исследователей по причине того, что политика на сегодняшний день является одним из самых заметных социальных институтов.

Термин *политический дискурс* начал широко применяться для анализа политических процессов в 1970-х гг., а в 1980-х был основан центр семиотических исследований, который занимался анализом дискурсов[1] [1], однако до сегодняшнего дня наиболее дискуссионным вопросом остается вопрос о соотношении дискурса и текста. Так, описывая коммуникацию в общественно-политической сфере, ученые употребляют такие понятия, как *политический дискурс*, *политическая речь*, *политический текст*.

Вопросами парламентских дебатов занимались А. Н. Баранов и Е. Г. Казакевич, которые определяют политический дискурс как «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом», целью которых является получение и удержание власти, управление людьми разных социальных групп[2] [2]. Е. И. Шейгал, разрабатывающая модели политического дискурса, выделяет оппозицию актуальность-виртуальность, рассматривая дискурс в качестве системы коммуникации, которая имеет реальное и потенциальное измерение [3]. А. П. Чудинов относит к видам политической коммуникации аппаратную политическую коммуникацию; коммуникацию в публичной политической деятельности; осуществляемую журналистами; речевую деятельность «рядовых» граждан, участвующих в собраниях, демонстра-

[1] *Ван Дейк Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация. М. : Прогресс, 1989. 121 с.

[2] *Баранов А. Н., Казакевич Е. Г.* Парламентские дебаты: традиции и новации. М., 1991. 64 с.

циях, митингах[3] [4]. Сравнивая признаки политического дискурса и политической коммуникации, З. И. Комарова говорит о близости данных понятий. Их основными функциями является осуществить власть, убедить и манипулировать общественным сознанием [5].

Исходя из вышесказанного, исследователи говорят о пересечении политического дискурса и дискурса СМИ, в результате которого возникает политический дискурс СМИ [6]. К. В. Никитина считает, что политический дискурс СМИ – это «сложное коммуникативное явление, имеющее своей целью борьбу за власть посредством формирования общественного мнения, включающее текст как вербализованный результат речи, контекст – ситуативный, социокультурный и прагматический, а также специальные языковые средства, отвечающие целям и задачам дискурса»[4] [7], что в свою очередь, требует особого внимания со стороны переводчика, участвующего в передаче исходных языковых единиц на язык перевода.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили англоязычные единицы общественно-политической лексики, отобранные методом сплошной выборки из статей The Guardian за 2018–2019 гг., посвященные вопросам внешней и внутренней политики. В работе были использованы следующие методы исследования: а) метод сравнительно-сопоставительного и семантического анализа; б) метод анализа научной литературы по исследуемой проблематике; в) метод сплошной выборки; г) метод обобщения и систематизации полученных результатов исследования.

Результаты исследования

Как показывает исследование, одним из самых востребованных видов перевода является общественно-политический перевод, что можно объяснить быстрым развитием международных отношений в различных областях науки, политики, экономики, культуры и др. Особое значение общественно-политический перевод приобретает также в силу того, что он используется как средство пропаганды и орудие идеологической борьбы.

Общественно-политический перевод определяется как перевод газетных и публицистических текстов, а также текстов выступлений и заявлений, несущих политическую, социальную и информативную направленность. Все перечисленные виды текстов называются *media texts*, а перевод соответственно *media translation*.

Общественно-политический перевод, как и другие виды перевода, может осуществляться на уровне слова, словосочетания, предложения, сверхфразового единства (СФЕ), каждый из которых содержит переводческие сложности. Качественный перевод общественно-политических текстов требует знания общих принципов переводческой деятельности, лингвистических и экстралингвистических аспектов и жанрово-стилистических особенностей переводимых текстов.

Наиболее сложный этап в процессе перевода составляет поиск и отбор лексических средств, необходимых для передачи исходного материала на язык перевода. На данном этапе перед переводчиком стоит задача использовать свои фоновые знания и информационный запас, передать эмоциональную составляющую и прагматический потенциал.

Рассмотрение особенностей перевода общественно-политической лексики позволило выявить основные способы ее передачи:

The former ambassador did not spare Jeremy Corbyn, although he gave less attention to the Labour leader[5].

В приведенном примере содержится дипломатический термин ambassador, который в новом большом англо-русском словаре (НБАРС) переводится как: 1) посол, 2) постоянный представитель (государства) при международной организации, 3) посланец, 4) посредник, представитель[6]. Исходя из контекста, переводной единицей будет вариантное соответствие *посол*: *Бывший посол не щадил Джереми Корбина, хотя и уделял лидеру лейбористов меньше внимания* (перевод здесь и далее наш. – *И. С., В. П.*).

Благосостояние государства, в свою очередь, невозможно без соответствующего выполнения требований международной экономики:

While the UK could get a "quick and dirty" trade deal by the end of 2020, Rogers said it would exclude the UK services industry and give the EU leverage over fishing rights in British waters[7].

В приведенном примере встречается словосочетание *trade deal*, которое определяется в Cambridge Dictionary, как *"the buying and selling*

---

[3] *Чудинов А. П.* Политическая лингвистика. М. : Флинта : Наука, 2006. 256 с.

[4] *Никитина К. В.* Политический дискурс СМИ и его особенности, создающие предпосылки для манипуляции общественным сознанием // Управление экономическими и общественными системами. 2006. № 2. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9305169 (дата обращения: 22.10.2020).

[5] *Rankin Jennifer.* Johnson sowing seeds of "biggest Brexit crisis yet", warns Sir Ivan Rogers // The Guardian. 2019. November 11. URL: https://www.theguardian.com/politics/2019/nov25/johnson-sowing-seeds-of-biggest-brexit-crisis-yet (дата обращения: 20.10.2020).

[6] *Апресян, Ю. Д.* Новый большой англо-русский словарь. URL: https://www.eng-rus.slovaronline.com (accessed 28.10.2020).

[7] *Rankin Jennifer.* Johnson sowing seeds of "biggest Brexit crisis yet", warns Sir Ivan Rogers // The Guardian. 2019. November 11. URL: https://www.theguardian.com/politics/2019/nov25/johnson-sowing-seeds-of-biggest-brexit-crisis-yet (дата обращения: 20.10.2020).

of goods, without limits on the amount of goods that one country can sell to another, and without special taxes on the goods bought from a foreign country" [8]. В результате анализа словарных дефиниций словосочетания возможным представляются два варианта перевода – *торговое соглашение*, *торговая сделка*, оба из которых получены методом калькирования в результате выбора вариантного соответствия. Однако внимательный анализ контекста приводит к выводу о предпочтении второго соответствия, поскольку в тексте оригинала явно прослеживается негативное отношение говорящего к высказываемому. Внимательный анализ словарных соответствий показывает, что у слова «сделка» в русском языке наряду с положительной коннотацией «соглашение между договаривающимися сторонами о каких-либо взаимных обязательствах (обычно коммерческих)», существует и второе значение, носящее явно негативный оттенок «тайное соглашение о каких-либо действиях (обычно неблаговидных), сговор». Данная единица используется в устойчивом выражении с отрицательной коннотацией «сделка с совестью» [9]: *Как заявил Роджерс, Великобритания, безусловно, сможет заключить «быструю и грязную» торговую сделку к концу 2020 года, однако это исключит британскую сферу услуг и даст ЕС рычаги воздействия на права рыболовства в британских водах.*

В статье, посвященной результатам выборов в британский парламент, Кейт Проктор размышляет о том, почему Джереми Корбин проиграл на выборах. С точки зрения автора, это обусловлено экономической политикой, проводимой Корбином. Естественно, что рассуждая на экономические темы, автор употребляет большое количество экономических терминов: *Despite promises to tax billionaires to fund investment in public services that would have helped those on lower incomes, Labour's offer failed to convince voters in old coal, steel and manufacturing towns*[8]. Анализ словарных дефиниций, двуязычных словарей и контекста позволил осуществить следующий перевод: *Несмотря на обещания облагать налогом миллиардеров для финансирования инвестиций в общественные услуги, которые помогли бы тем, кто имеет более низкие доходы, предложение лейбористов не смогло убедить избирателей в городах, издавна известных как центры сталелитейной промышленности и добычи угля.* Дефиниции по словарю НБАРС: to tax – 1) облагать налогом, взимать членские взносы, 2) назначать цену; 3) чрезмерно напрягать; to fund – 1) финансировать, субсидировать; 2) реструктурировать, фундировать; 3) делать запас, создавать фонд; investment – 1) инвестиция, капиталовложения; 2) инвестирование, вложение; 3) затраты, вложения[9]. Как видно из перевода, в первом случае было использовано вариантное соответствие с грамматической трансформацией – замена слова – словосочетанием, что продиктовано более широкой семантикой иноязычного слова; второе словосочетание получено в результате подбора вариантных соответствий для компонентов словосочетания, также с грамматическими трансформациями замены части речи: глагола на существительное и замены единственного числа на множественное, продиктованные узусом переводящего языка.

Обсуждения и заключения

Основными группами ОПЛ, выделенными в результате исследования, являются слова, описывающие вопросы обороны и безопасности, борьбу с терроризмом, вопросы экономики, экологии, миграции, социальные статусы и должности, названия внешнеполитических организаций и учреждений, международные документы, гражданско-правовые термины и дипломатические термины, мировые политические реалии, термины различных областей. Выявлено, что основными способами перевода ОПЛ выступают лексические и грамматические трансформации, описательные конструкции. Путем анализа мы пришли к выводу, что основными переводческими трансформациями при переводе выступают калькирование, вариантное соответствие, описательный перевод. Самым распространенным и эффективным способом перевода ОПЛ в англоязычных СМИ с английского языка на русский язык, согласно исследованию, является калькирование, с помощью которого переводчик может сделать адекватный перевод, передающий смысл оригинального текста, понятный реципиенту данного текста.

Список использованных источников

1. *Ван Дейк Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация. М. : Прогресс, 1989. 121 с.

2. *Баранов А. Н., Казакевич Е. Г.* Парламентские дебаты : традиции и новации. М., 1991. 64 с.

3. *Шейгал Е. И.* Семиотика политического дискурса. М. : Гнозис, 2004. 324 с.

4. *Чудинов А. П.* Политическая лингвистика. М. : Флинта : Наука, 2006. 256 с.

5. *Комарова З. И.* Лингвополитология как частная парадигма современной лингвистики: методологический аспект // Политическая лингвистика. 2012. № 4 (42). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18751137 (дата обращения: 28.10.2020).

[8] *Proctor Kate.* Five reasons why Labour lost the election // The Guardian. 2019. December. 13. URL: https://www.theguardian.com/politics/2019/dec/13/five-reasons-why-labour-lost-the-election. (дата обращения: 22.10.2020).

[9] *Апресян Ю. Д.* Новый большой англо-русский словарь. URL: https://www.eng-rus.slovaronline.com (дата обращения: 28.10.2020).

6. *Грушевская Т. М., Самарская Т. М.* Политический газетный дискурс сквозь призму языковых средств представления информации // Сфера услуг: инновации и качество. 2011 (2). URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25688507 (дата обращения: 28.10.2020).

7. *Никитина К. В.* Политический дискурс СМИ и его особенности, создающие предпосылки для манипуляции общественным сознанием // Управление экономическими и общественными системами. 2006. № 2. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9305169 (дата обращения: 28.10.2020).

8. Cambrige Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org (дата обращения: 28.10.2020).

9. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН ; Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М. : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999. Т. 4. С–Я. URL: http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/18/ma406519.htm (дата обращения: 28.10.2020).

Поступила 26.10.2020;
принята к публикации 03.11.2020.

Об авторах:

Седина Ирина Васильевна, доцент кафедры теории речи и перевода ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), кандидат филологических наук, sedina64@yandex.ru.

Пронькина Валентина Михайловна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, vm_pronkina@list.ru

Заявленный вклад авторов:

Седина Ирина Васильевна – научное руководство; определение замысла и методологии статьи.

Пронькина Валентина Михайловна – критический анализ и доработка текста; компьютерная работа с текстом; обеспечение ресурсами.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Teun A. van Dijk. Language. Cognition. Communication. Moscow, Progress, 1989. 121 p. (in Russ.)

2. Baranov A.N., Kazakevitch E.G. Parliamentary debates: traditions and innovations. Moscow, 1991. 64 p. (in Russ.)

3. Sheigal E.I. Semiotics of political discourse. Moscow, Gnosis, 2004. 324 p. (In Russ.)

4. Chudinov A.P. Political Linguistics. Moscow, Flinta, 2006. 256 p. (In Russ.)

5. Komarova Z.I. Lingvopolitology as a particular paradigm of present-day linguistics: methodological aspect. *Politicheskaya lingvistika* = Political linguistics. 2012; 4 (42). Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18751137 (accessed 22.10.2020). (In Russ.)

6. Grushevskaya T.M., Samarskaya T.B. The political discourse of the newspaper through the prism of linguistic resources of information. *Sphera uslug: innovatsii i kachestvo* = Services sector: innovation and quality. 2011; 2. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25688507 (accessed 28.10.2020). (in Russ.)

7. Nikitina K.V. Political discourse of mass media and its peculiarities, creation prerequisites for public opinion manipulation. *Upravlenie economicheskimi i obshestvennimi sistemami* = Management in social and economic systems. 2006; 2. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9305169 (accessed 22.10.2020). (In Russ.)

8. Cambrige Dictionary. Available at: https://dictionary.cambridge.org (accessed 22.10.2020).

9. Dictionary of the Russian language: in 4 vol. / RAS, Institute of Linguistics. Research; under. ed. A.P. Evgenieva. 4th ed. Moscow, Rus. language; Polygraph resources, 1999. Vol. 4. S–Ya. Available at: http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/18/ma406519.htm (accessed 28.10.2020). (In Russ.)

Submitted 26.10.2020;
revised 03.11.2020.

About the authors:

Irina V. Sedina, Associate Professor, Department of Speech Theory and Translation, Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), Ph.D. (Philology), sedina64@yandex.ru

Valentina M. Pronkina, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), PhD (Philology), vm_pronkina@list.ru

Contribution of the authors:

Irina V. Sedina – scientific guidance; definition of the concept and methodology of the article.

Valentina M. Pronkina – critical analysis and revision of the text; computer work with the text; provision of resources.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811.111: 008(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_01_158

The social component of the concept *human / person* and its reflection in the phytonymic and zoonymic vocabulary of the English language

L. M. Boyarkina*, E. A. Davidova, O. A. Nikishina
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia
**Boyarkina82@mail.ru*

Introduction: the article presents the study of the concept *human / person* by the material of the phytonymic and zoonymic vocabulary of the English language, which revealed conceptual characteristics forming the structure of the notion-content component of the considered concept. Special attention is paid to identifying the social component of the concept.
Materials and Methods: the research material is represented by phytonyms and zoonyms of the English language, which have figurative meanings in their semantic structure. The continuous sampling method, the method for analyzing dictionary definitions and the conceptual analysis were applied as the main research methods.
Results: while studying the topic, the main problems relating to the analysis of the concept *human / person* through the prism of world of wildlife were defined. The present analysis has revealed a detailed characteristic fixed in the semantic structure of phytonymic and zoonymic vocabulary.
Discussion and Conclusions: the analysis of phytonymic and zoonymic vocabulary that objectifies the concept of *human / person* has revealed a number of cognitive features of the concept and it can serve as a good basis for a conceptual generalization of various human characteristics. The research results are of some practical value: it is possible to use them as educational content at the lessons in any linguistic courses in the institutions of higher education and at the lessons of English in schools.

Key words: linguaculture, concept, conceptual characteristic, phraseological units, zoonym, phytonym.

Acknowledgements: the research was supported by the grant on carrying out academic research works in the toppriority directions of scientific works of the universities-partners having network cooperation (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovia State Pedagogical Institute) on the topic “Actualization of the concept of human / person in interlevel analyses of the English language”.

Социальный компонент концепта *человек / личность* и его отражение в фитонимической и зоонимической лексике английского языка

Л. М. Бояркина*, Е. А. Давыдова, О. А. Никишина
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**Boyarkina82@mail.ru*

Введение: статья посвящена анализу концепта *человек / личность* на материале фитонимической и зоонимической лексики английского языка. Исследование было нацелено на анализ рассматриваемого концепта с точки зрения содержащихся в нем концептуальных признаков, служащих основой для формирования структуры понятийно-содержательного компонента. Особое внимание уделяется выявлению социального фона концепта.
Материалы и методы: данное исследование построено на материале английского языка, а точнее отдельного пласта лексики: фитонимы и зоонимы, развившие в своей семантической структуре переносные значения. Метод сплошной выборки, метод анализа словарных дефиниций и концептуальный анализ послужили основными методами научного исследования для достижения поставленной цели.
Результаты исследования: в результате исследования было выявлено, что фитонимическая и зоонимическая лексика содержит в своей семантической структуре элементы, представляющие концепт *человек / личность*. Было установлено, что осмысление данной лексики, проведенное на базе аналогий с миром живой природы, дает весьма детализированное описание сути человеческой природы.
Обсуждение и заключения: проведенный анализ английской фитонимической и зоонимической лексики, объективирующей концепт *человек / личность*, позволил выявить целый ряд когнитивных признаков концепта. Он также дает возможность обобщить разнообразные представления о человеке в англоязычной концептуальной картине мира. Проведенное исследование, несомненно, обладает практической ценностью: результаты, полученные в результате исследования, могут найти применение на занятиях по лингвистическим дисциплинам в вузах и английскому языку в школах.

Ключевые слова: лингвокультурология, концепт, концептуальный признак, фразеологические единицы, зооним, фитоним.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (УлГПУ им. И. Н. Ульянова и МГПИ) по теме «Актуализация концепта *человек / личность* в межуровневой плоскости английского языка».

Introduction

The article presents the results of the research on the English-language concept *human / person.* The phytonymic and zoonymic vocabulary of the English language was studied and the conceptual characteristics forming the structure of the notion-content component of the concept were revealed. Thus, the study was conducted in terms of cognitive linguistics and linguoculturology.

Nowadays the conceptual studies in the field of linguoculturology and cognitive linguistics are extremely popular. A lot of linguists are occupied with the research and comparative analysis of linguistic worldimages of people belonging to different nationalities. They analyze concepts and conceptospheres typical to the cultures under the study that are supposed to be a way express the mentality of a particular person and of the whole nation. The globalization process caused a great interest to such studies as it was acknowledged that in order to build lasting international bonds with any country it is necessary to know the specific features of a view of life of its citizens. The conceptual approach to the reinvention of the surrounding world gives an opportunity to display its uniqueness in language forms.

The present study deals with the English-language concept *human / person*, being central for the conceptual worldimage of the nation. The concept is analyzed by means of studying the use of phytonymic and zoonymic words that developed a connotative meaning and now can describe a person's character and behavior.

Literature Review

Concept is regarded as a mental unit that describes linguocultural distinguishing features in modern linguistic researches[1] [1].

At present, it should be recognized that the term "concept" is interpreted quite widely in modern linguistics. Many scientists consider that the concept combines linguistic and cultural content. It reflects a specific psycho-metal representation of culturally significant reality, fixed in the consciousness of the people and found material expression in the language.

Numerous studies have noted that the concept has a definite, though not rigid, structure. Its volume is constantly increasing due to new conceptual characteristics. This is due to its active role in the thinking process. The concept is updated in its various aspects and interacts with other concepts. In linguocognitive research, the concept structure is described as conbining the features included in the corresponding notion as well as the features that are attached to it by a particular nation, group of people and individual. Thus, the concept structure includes a number of components: a national component, group components, regional (local) and individual components [2]. Individual components are those characteristics that each individual person puts into this concept [3].

The present study devoted to the analysis of the English-language concept *human / person* takes in consideration the problems of the anthropocentric principle of a language that is still relevant in modern linguistics. This principle is characterized as a comprehensive study of a man in a language [3]. The language is typically viewed as one of the essential components and the main characteristic of a person. In this regard, new studies appear that help to identify the concept of "human" in various linguistic forms, which present the result of human interpretation of the surrounding world. It is impossible to disagree with S. A. Kovalevskaya that when a person explores the world around him, he cannot help but turn to the study of his foundations, thinking, motives, and nature [4]. In this regard the greatest interest is the epidigmatic level in terms of analyzing the structure of the semantics of the word on the basis of floral and animalistic vocabulary. It can serve as a good basis for studying a variety of human characteristics. As it is known, at the epidigmatic level the lexical units of the semantic field form a set of hierarchically derived meanings connected by a common component of the meaning. This level stores various assessments of human qualities related to the early stages of the formation of the lexical fund of the language and continues to develop the corresponding categories in our time.

The number of works on the study of the place phytonyms and zoonyms take in the structure of the concept *human / person* is not so great. The most important work closely connected with our study

[1] *Варданян Л. В.* Характеристика эмоционального содержания концепта «психологическая безопасность» // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 97. (Translated by authors of the article. – *L. B., E. D., O. N.*).

is the thesis by S. G. Vatletsov[2] on zoomorphic vocabulary and its English-Russian equivalence where he draws attention to the functioning of zoonyms in the modern industrial and professional sphere. Thus, this work is a future development of the topic. But not only the use of zoonymic vocabulary for giving the characteristic of an individual in the socio-cultural environment is present. The application of phytonyms is also viewed. These statements prove the timeliness of the study: the topic isn't studied well enough as there are not so many works on it.

Materials and Methods

The research material is represented by phytonyms and zoonyms of the English language, which have figurative meanings in their semantic structure. All the studied words were taken from Oxford Dictionaries [5].

The continuous sampling method, the method for analyzing dictionary definitions and the conceptual analysis were applied as the main research methods. The continuous sampling method was used to choose the precise part of the dictionary entry. The method for analyzing dictionary definitions was applied to deal with the content of the chosen parts of the dictionary entries and compare the meaning of the word given in different dictionaries. The use of the conceptual analysis was aimed 1) at interpreting the results got while analyzing the dictionary entries, 2) making conclusion about the effectiveness of using phytonyms and zoonyms to describe a person's character and behavior, 3) defining their place in the concept *human / person*.

Results

The relevance of the process of nominating individual properties and qualities of a person by referring to zoonyms and phytonyms is evidenced by many facts. This study focuses on this type of evidence. There is a lot of originality in the use of this vocabulary in the application to a person in colloquial speech. Many scientists characterize colloquial speech and define it as relaxed, spontaneous, and mostly situational. In this sense it is necessary to pay attention to such meanings as *bluebottle* – police officer, "blue uniform"; *brock* – scoundrel, dirty type; thief; *colt* – novice; *crawler* – low-worshipper; *insect* – "bug", nonentity (about a person); *cock* – 1) first brawler, 2) leader, leader, important person, master of the situation, "bump". It should be noted that the motivation to reconcile the social status of the person with the image of a particular phytonymic or zoonymic vocabulary can be seen quite clearly.

Nowadays slangisms, developed on the basis of animalistic and floral vocabulary, have a lot of personal traits of a character. Slang is presented by colloquial words and phrases not usually used in literary speech as they contain in their meaning easily detected rough or humorous tones. Here are some examples *canary* – 1) informer, 2) singer; *kipper* – guy, man; *crocus* – doctor-charlatan; *land crab* – military policeman; *snowbird* – cocaine addict; rat – dishonest person; baboon – brat, nonentity. In general, the above examples reflect the occupation of a person and the connotation is negative.

In terms of differentiating the meanings of zoonyms and phytonyms on a territorial basis the following slangisms of American English which mainly demonstrate the professional qualities of a person should be highlighted: *snowdrop* – military police; *waterlily* – fireman; *vanilla* – beauty; *watchdog* – censor; *squirrel* – psychiatrist.

In contrast to phytonyms, zoonyms are characterized by a narrowly professional orientation, special artificiality, convention, and strict secrecy. They constitute a much more voluminous fund of jargonisms. The criminal jargon, which includes the following lexemes, is highlighted: *dingo* – vagrant; *creeper* – petty swindler, thief (vile); *eel* – clever prisoner; *horse* – a warden secretly delivering different prohibited items, including letters, for prisoners for money.

The jargon of young people also includes zoonyms: *roach* – plain girl; *quail* – student; *weasel* – honest, hard-working student; *squid* – honest student.

It should be especially noted that the meanings of zoonyms can simultaneously combine colloquial vocabulary, slang and jargon. For instance, the zoonym *hog* has the following anthropocentric applications: being a colloquial word, it means "pig" or a rude, dirty person; being a slang one, it denotes a police officer; being a jargon one, it depicts drug addicts or, in particular, a drug addict using large doses.

Some sources mention that it is possible to notice some discrepancies in the stylistic marks of the meanings of zoonyms or phytonyms included in structure of the concept *human / person*. For instance, in the dictionary by V. K. Muller, the zoonym "shark", which contains the meaning "a brilliant expert, a "shark", a master of one's craft", is treated as being a slang word. Meanwhile the same meaning is described as a jargon one in the dictionary by Yu. D. Apresyan. The presence of such discrepancies in the dictionaries is frequently observed. The explanation for this can be the following: considering any word that has a newly developed connotative meaning and believing its additional colouring to be sufficient to acknowledge

[2] *Ватлецов С. Г.* Систематика зооморфной лексики и ее англо-русская эквивалентность : автореф. дис. … канд. филол. наук. Н. Новгород. 2001. 20 с. (Translated by authors of the article. – *L. B., E. D., O. N.*).

this meaning as a new lexico-semantic variant of the word, a dictionary compiler just adds it in the dictionary entry, forgetting to mention its stylistic mark.

Discussion and Conclusions

The profound analysis of the language material allowed us to make the following conclusions:

1. The use of zoonyms or phytonyms to describe a person's character and behavior is a widespread phenomenon and these groups of words, giving a vivid and picturesque description, can be claimed to be an essential constituent part of the English-language concept *human / person*.

2. Phytonyms are more common in the colloquial style and they are mainly presented by slang words whereas zoonyms frequently develop their connotative meaning being used in different professional spheres and they are usually jargon words.

3. The same zoonyms and phytonyms can develop different connotative meanings in British English and American English and describe a person's character and behavior in different ways.

4. Some discrepancies can be observed in the stylistic marks of the meanings of zoonyms or phytonyms: one and the same connotative meaning can have a mark of being a slang one in one dictionary and a mark of being a jargon one in another one.

The research results are of some practical value: it is possible to use them while teaching different subjects that are in the curriculum of institutions of higher education. The study can also serve as a good basis for a conceptual generalization of various human characteristics and be used as a pattern for the research developing the the ideas in this area (the topic can't be considered as completely studied) and in any related areas. Thus, the article contributes to the knowledge of the concept *human / person* in the language worldimage of English and American people.

The further study of the topic can be conducted as being focused on the difference of the use of zoonymic and phytonymic words in American English and British English. It is also possible to continue the research just broadening the number of words under the study, as not all zoonyms and phytonyms having a connotative meaning describing a person have been analyzed yet. It seems to be a good idea to compile a separate dictionary including only such words with the examples from modern literature works or newspaper articles. This dictionary can be used in teaching English in schools. As the use of zoonyms or phytonyms to describe character and behavior is usually quite vivid and emotional, the dictionary will definitely raise the students' interest to the topic "People: character and behavior" and to English in general.

References

1. Vardanyan L.V. Characteristic of emotional content of the concept "psychological safety". *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 97–100. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=23935793 (accessed 09.11.2020). (In Russ.)

2. Boldyrev N.N. Cognitive semantics: lectures on English Philology. Tambov, Tambov State University Press, 2000. 123 p.

3. Boyarkina L.M., Kashtanova I.I. Anthropocentric aspects of studying English phytonimic vocabulary: lexeme rose. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; № 2 (26): 140–142. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26244965 (accessed 09.11.2020).

4. Kovalevskaya S.A., Ibatulina K.A., Laletina N.D. Lexical representation of ethical lingvoecological concepts GOOD and EVIL. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; № 11 (1): 135–141. Available at: https://mordgpi.ru/upload/iblock/cd8/Tom_11_1_yanvar_mart_.pdf (accessed 09.11.2020). (In Russ.)

5. Oxford Dictionaries. Available at: https://en.oxforddictionaries.com (accessed обращения: 09.11.2020).

Submitted 12.11.2020;
revised 27.11.2020.

About the authors:

Lydmila M. Boyarkina, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Candidate of Sciences (Philology), boyarkina82@mail.ru

Elena A. Davidova, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Candidate of Sciences (Philology), davgrey@mail.ru

Olga A. Nikishina, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Candidate of Sciences (Philology), nikishka1989@mail.ru

Contribution of the authors:

Lydmila M. Boyarkina – scholarly literature analysis and preparation of the initial variant of the article.

Elena A. Davidova – research supervision and a critical analysis.

Olga A. Nikishina – revision of the text and computer works.

All authors have read and approved the final manuscript.

Список использованных источников

1. *Варданян Л. В.* Характеристика эмоционального содержания концепта «психологическая безопасность» // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 97–100. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23935793 (дата обращения: 09.11.2020).

2. *Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов : Изд-во Тамб. Ун-та, 2000. 123 с.

3. Boyarkina L. M., Kashtanova I. I. Anthropocentric aspects of studying English phytonimic vocabulary: lexeme rose // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 140–142. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26244965 (дата обращения: 09.11.2020).

4. *Ковалевская С. А., Ибатулина К. А., Лалетина Н. Д.* Лексическая репрезентация этических лингвоэкологических концептов ДОБРО и ЗЛО // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 11 (1). С. 135–141. URL: https://mordgpi.ru/upload/iblock/cd8/Tom_11_1_yanvar_mart_.pdf (дата обращения: 09.11.2020).

5. Oxford Dictionaries. Available at: https://en.oxforddictionaries.com (accessed обращения: 09.11.2020).

Поступила 12.11.2020;
принята к публикации 27.11.2020.

Об авторах:

Бояркина Людмила Михайловна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, boyarkina82@mail.ru

Давыдова Елена Александровна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, davgrey@mail.ru

Никишина Ольга Александровна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, nikishka1989@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Бояркина Людмила Михайловна – сбор теоретического материала по проблематике исследования и написание первоначального варианта текста статьи.

Давыдова Елена Александровна – осуществление научного руководства и критического анализа.

Никишина Ольга Александровна – доработка текста и выполнение компьютерных работ.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

УДК 37(045)

Открытие онлайн-выставки «А. И. Пискунов: история жизни – история педагогики»

В. И. Блинов
Федеральный институт развития образования
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
endless111@yandex.ru

Opening of the online-exhibition «A. I. Piskunov: a life story – the history of pedagogy»

V. I. Blinov
Federal institute for educational development of the Russian academy
of national economy and public service
under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia
endless111@yandex.ru

24 февраля 2021 г. в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева состоялось открытие онлайн-выставки «А. И. Пискунов: история жизни – история педагогики», посвященной 100-летию со дня рождения действительного члена РАО, доктора педагогических наук, профессора Алексея Ивановича Пискунова.

Открыла онлайн-выставку проректор по научной работе Татьяна Ивановна Шукшина. Выступая с приветственным словом к участникам онлайн-выставки от имени оргкомитета, коллектива Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, Татьяна Ивановна подчеркнула: «Именно сегодня, 24 февраля, исполняется 100 лет со дня рождения действительного члена Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Алексея Ивановича Пискунова. Для нас весьма важно, что жизнь этого выдающего ся человека связана с нашей республикой, так как два с половиной года Алексей Иванович работал в Саранске, в Мордовском государственном педагогическом институте имени А. И. Полежаева».

Далее Т. И. Шукшина ознакомила участников онлайн-выставки с основными вехами жизнедеятельности А. И. Пискунова. В частности ею было отмечено:

«Алексей Иванович Пискунов – ученый-педагог, историк педагогики и образования прошел длинный жизненный и профессиональный путь от учителя до академика. Он родился 24 февраля 1921 г. в городе Оханске бывшей Пермской губернии (ныне – Пермского края). В 1938 г. окончил среднюю школу в г. Ейске Краснодарского края и в 1939 г. переехал в с. Маджалис Дагестанской АССР (ныне Республика Дагестан). Там А. И. Пискунов начал работать учителем немецкого языка в местной школе и одновременно учиться в Ворошиловском учительском институте иностранных языков. В 1940 г. он перевелся на факультет иностранных языков Ставропольского педагогического института, который и закончил в 1942 г.

В декабре 1942 г. А. И. Пискунов по мобилизации был призван в ряды Советской Армии и служил в 28-м и 38-м запасных стрелковых батальонах, а потом – в Краснодарском пулеметно-минометном училище. В марте 1943 г. по состоянию здоровья (плохое зрение) был демобилизован и снова стал работать в Маджалисской средней школе Дагестанской АССР учителем немецкого языка и заведующим учебной частью. В сентябре 1944 г. он был приглашен на работу в Дагестанский государственный педагогический институт им. Сулеймана Стальского, где преподавал немецкий язык и исполнял обязанности заведующего кафедрой иностранных языков.

В августе 1946 г. А. И. Пискунов по состоянию здоровья был вынужден переехать на Черноморское побережье Кавказа в г. Адлер Краснодарского края. Там он работал сначала инспектором Адлерского районного отдела народного образования, а затем учителем немецкого языка и заведующим учебной частью старших классов Адлерской средней школы № 1.

В сентябре 1949 г. А. И. Пискунов поступил в аспирантуру при Научно-исследовательском институте теории и истории педагогики

АПН РСФСР, которую досрочно окончил в апреле 1952 г. на основании защиты диссертации на тему «Теория и практика воспитания в США на службе империалистической реакции». 24 апреля 1952 г. Ученый совет института присудил ему ученую степень кандидата педагогических наук. Одновременно с пребыванием в аспирантуре в 1949–50 и 1950–51 учебных годах он преподавал (осуществлял почасовую работу) в Московском городском педагогическом институте им. В. П. Потемкина, где вел занятия по истории педагогики и руководил педагогической практикой на факультете иностранных языков. Кроме того, обучаясь в аспирантуре, А. И. Пискунов в порядке общественной работы руководил кружком лаборантов и младших научных сотрудников Института по изучению иностранных языков. За время пребывания в аспирантуре им было опубликовано в периодической печати 4 научные статьи.

После окончания аспирантуры А. И. Пискунов поступил на работу в Мордовский государственный педагогический институт (МГПИ) имени А. И. Полежаева. Приказом директора института от 25 августа 1952 г. он был зачислен старшим преподавателем кафедры педагогики. Объем учебной нагрузки ему был определен по курсу истории педагогики и составлял с учетом педагогической практики 760 часов в год.

23 июня 1953 г. состоялось заседание Ученого совета института, на котором рассматривался вопрос о присуждении старшему преподавателю кафедры педагогики, кандидату педагогических наук А. И. Пискунову ученого звания доцента. Большинством голосов (13 «за» и 9 «против») было решено ходатайствовать перед ВАК о присуждении ему этого звания.

Приказом по Министерству просвещения РСФСР от 16 сентября 1953 г. А. И. Пискунов с 1 сентября 1953 г. был назначен на должность заведующего кафедрой педагогики МГПИ имени А. И. Полежаева.

21 декабря 1953 г. ВАК утвердил А. И. Пискунова в ученом звании доцента по кафедре педагогики.

11 января 1955 г. вышел приказ по МГПИ имени А. И. Полежаева: «Тов. Пискунова А. И., зав. кафедрой педагогики, освободить от работы в Мордовском пединституте в связи с переводом его в Институт теории и истории педагогики АПН РСФСР как избранного по конкурсу с 15-го января 1955 г.».

В Институте теории и истории педагогики АПН РСФСР, а позже АПН СССР, он прошел путь от старшего научного сотрудника до директора.

В 1955–1962 – старший научный сотрудник, а в 1962–1965 гг. – заведующий сектором истории педагогики Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. С 1965 – заместитель директора Института теории и истории педагогики АПН РСФСР (затем НИИ ОП АПН СССР), в 1974–1980 гг. – его директор.

В 1965 г. Алексей Иванович защитил докторскую диссертацию. За эти годы он стал известнейшим историком германского профессионального образования, а в 1968 г. получил звание профессора и члена-корреспондента АПН СССР.

В 1971–1976 член Президиума, академик-секретарь Отделения теории и истории педагогики АПН СССР. Одновременно в 1969–1971 гг. – профессор, в 1980–2000-е заведующий кафедрой педагогики Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина.

В 1971 г. Алексей Иванович был избран действительным членом АПН СССР и назначен директором Института теории и истории педагогики АПН СССР. Возглавляя крупнейший историко-педагогический институт страны, А. И. Пискунов продолжал свою преподавательскую деятельность на кафедре педагогики Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина. Его влияние на развитие педагогики как учебного предмета было велико. Только в 1970–2000-е гг. под руководством Алексея Ивановича было создано более 10 учебников и хрестоматий по педагогике и истории педагогики.

С 1980 по 2000-е гг. Алексей Иванович заведовал кафедрой педагогики Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина (позже Московского педагогического государственного университета). В этот период кафедрой педагогики была выстроена система непрерывной педагогической подготовки студентов с первого по пятый курсы. Под руководством А. И. Пискунова был разработан прогрессивный проблемный подход к преподаванию истории педагогики и образования. Ученый одним из первых предложил уйти от персонифицированного контекста к построению курса истории педагогики и образования к проблемно-историческому изучению предмета. Этот подход укрепил связь всего комплекса педагогических дисциплин, позволил обеспечить развитие педагогического мышления студентов.

А. И. Пискунов скончался 30 мая 2005 г. в Москве. Похоронен на Донском кладбище.

Алексей Иванович Пискунов оставил богатое научное наследие. Более 300 научных публикаций и сегодня не утратили своей ценности. Особым интересом современных исследователей пользуются составленные им выпуски «Обобщающих систематических указателей Советской историко-педагогической литературы»

разных периодов. Широко применяются в сопоставительных историко-теоретических исследованиях его книги «Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики)», «Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – нач. XX в.», «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (2-я половина XIX в.)», «Теория и практика педагогического эксперимента», «Методология педагогических исследований» и др. В системе педагогического образования по сей день применяются учебники «История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века» и хрестоматии по истории педагогики.

Работы А. И. Пискунова публиковались на чешском, немецком, английском и польском языках. Особое признание получили труды, посвященные наследию Я. А. Коменского. Среди очень немногих ученых – историков педагогики – он был удостоен «Медали Я. А. Коменского» Чешской народной республики.

Алексей Иванович Пискунов явился основателем мощной научно-педагогической школы. Под его руководством защитилось более 80 человек, имена которых известны не только в России, но за рубежом».

Своими воспоминаниями об учителе Алексее Ивановиче Пискунове поделился и я, Владимир Игоревич Блинов, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

На связи находился еще один ученик Алексея Ивановича Пискунова – Алексей Николаевич Рыжов, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», который рассказал о малоизвестных фактах из жизни А. И. Пискунова.

В завершении Татьяна Ивановна Шукшина продемонстрировала присутствующим основное содержание выставки и поблагодарила всех, кто принял участие в организации и проведении мероприятия.

С онлайн-выставкой, посвященной 100-летию со дня рождения профессора Алексея Ивановича Пискунова, можно ознакомиться в свободное время с помощью своего компьютера или мобильного устройства на сайте Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева в разделе «Научная деятельность» на вкладке «Онлайн-выставки», пройдя по ссылке https://www.mordgpi.ru/activities/science/events/onlayn-vystavki/. Среди экспонатов – воспоминания, копии фотографий, документов. Они подробно расскажут об этом выдающемся ученом-педагоге.

Поступила 26.02.2021;
принята к публикации 28.02.2021.

Об авторе:

Блинов Владимир Игоревич, директор Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (125319, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1), доктор педагогических наук, профессор, endless111@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Submitted 26.02.2021;
revised 28.02.2021.

About the author:

Vladimir I. Blinov, Director of the Centre for Vocational Education and Skills Systems of Federal institute for educational development of the Russian academy of national economy and public service under the President of the Russian Federation (9/1 Chernyakhovsky St., Moscow, 125319, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, endless111@yandex.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:

– Педагогика (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования);

– История (07.00.02 – Отечественная история; 07.00.03 – Всеобщая история (соответствующего периода); 07.00.06 – Археология; 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология);

– Языкознание (10.02.01 – Русский язык; 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи); 10.02.04 – Германские языки; 10.02.19 – Теория языка; 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное).

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);
Обзор литературы (Literature Review);
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. 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 университет 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:

– Pedagogy (13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education; 13.00.02 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education); 13.00.08 – Theory and methodology of professional education);

– History (07.00.02 – Domestic history; 07.00.03 – General history (the corresponding period); 07.00.06 – Archeology; 07.00.07 – Ethnography, ethnology and anthropology);

– Linguistics (10.02.01 – Russian language; 10.02.02 – Languages of the Peoples of the Russian Federation (indicating a specific language or language family); 10.02.04 – Germanic languages; 10.02.19 – Theory of language; 10.02.20 – Relatively-historical typological and comparative).

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 be 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;
Literature Review;
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. 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 University named after M. E. Evsevyev", 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 или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

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 12, № 1. 2021

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 18.03.2021 г. Дата выхода в свет 25.03.2021 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,65. Тираж 1000 экз. Заказ № 35.

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 университет имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13