Научно-методический журнал

№ 3 (27)
(июль – сентябрь)
2016

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

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

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

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
http://www.mordgpi.ru
he.mordgpi.ru

Подписной индекс в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор (Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор (Россия, Саранск)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук (Финляндия, Рованиеми)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, доцент (Россия, Саранск)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)
С. В. Першин – доктор исторических наук, профессор (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)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор (Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
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», 2016

Scientific and methodological journal

№ 3 (27) (July – September) 2016

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE "Mordovian State Pedagogical Institute 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)

V. P. Grebenuk – Doctor of Philological Sciences (Moscow, Russia)

E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)

I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor (Russia, Saransk)

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

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

B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

E. A. Martynova – Doctor of Philosophical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Professor (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, Professor (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 (Moscow, Russia)

N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)

L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor (Bulgaria, Veliko Tarnovo)

A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)

V. A. Yurchenkov – Doctor of Historical Sciences, Professor (Saransk, Russia)

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", 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е. А. Александрова, И. А. Неясова
Педагогическое сопровождение ребенка младшего школьного возраста в процессе формирования социального опыта..... 7

Д. К. Бартош, Н. С. Трухановская
Мониторинг и оценивание качества речевых навыков и умений школьников в процессе филологической подготовки..... 12

Н. А. Белова, Е. В. Лебедева
Активные методические приемы интегрированного обучения русскому и английскому языкам в школе..... 16

И. Б. Буянова, Т. Н. Приходченко, Н. Г. Спиренкова
Профессионально-ориентированная подготовка педагогов в процессе реализации магистерских программ..... 20

М. С. Волкова, А. В. Мартыненко
Преподавание конфессиональной истории Мордовии в системе высшего гуманитарного образования..... 24

А. Г. Кварацхелия, Д. А. Соколов, О. П. Гундарова, Н. В. Сгибнева, Н. А. Насонова
Педагогические приемы при работе с иностранными студентами в медицинском вузе..... 26

Д. В. Кижаева, Е. В. Кирдяшова, С. К. Кудряшова, Т. Н. Сорокина
Подготовка бакалавров педагогического образования к организации и проведению детского отдыха..... 31

О. А. Ляпина, Н. В. Жукова, Е. А. Алямкина
Использование личностно-ориентированного обучения на уроках химии (на примере темы «Непредельные углеводороды»)..... 35

В. В. Медведева
Об истоках культурологического подхода в отечественном образовании..... 39

И. Ю. Менщикова
Проектирование ценностноориентационного компонента дисциплин для обеспечения воспитания бакалавров социальной работы..... 43

Е. А. Молчанова
О необходимости реализации интерактивных форм в воспитательной работе вуза..... 47

Н. М. Очур
Опыт и проблемы реализации приоритетного национального проекта «Образование» в школах Тувы..... 49

Н. А. Рыбакина
Учебная деятельность контекстно-компетентностного типа в системе непрерывного образования..... 54

Е. А. Тагаева
Теоретические основы обучения учащихся старших классов решению задач по алгебре и началам математического анализа в условиях преемственности между школой и вузом..... 58

О. Е. Тукаева, Н. И. Еремкина
Специфика подготовки студентов неязыковых направлений к иноязычной практико-ориентированной коммуникации..... 62

Т. И. Ханова
Генезис образовательной политики России: дореволюционный период..... 66

Т. И. Шукшина, Ж. А. Мовсесян, И. И. Парватова, П. Ю. Соколова
Самостоятельная работа в формировании профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования..... 72

М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова
Проектирование вводных уроков для формирования биологической картины мира у девятиклассников при использовании обобщения..... 77

S. G. Vishlenkova, E. V. Kostina
Using modern technologies for development students' learning autonomy skills while teaching foreign language ... 83

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Д. Т. Алиева
Роль антропонимов в фольклорном тексте ... 89

Е. А. Бардамова, Е. А. Козулина
Результаты ассоциативного эксперимента на слово-стимул *линия* ... 91

Е. В. Белоглазова, Ю. И. Трушкина
Градуальная функция имен прилагательных, обозначающих внешность человека (на примере поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души») ... 95

Д. К. Вахитова
Инвективная лексика в произведении М. Магдеева «Ачы тәҗрибә» («Горький опыт») ... 98

М. Л. Давыдова, Н. Ю. Филимонова
Юридические термины – профессионализмы – профессиональный жаргон: разграничение понятий и соотношение функций ... 102

М. А. Дударева
Эйдология смерти в русской литературе и фольклоре: постановка вопроса ... 106

Е. А. Жиндеева, С. Н. Маскаева, Н. Н. Соболева
Авторские интенции как стратегии создания и понимания современного художественного текста ... 113

Т. И. Зайцева, И. Ф. Павлова
Издание художественной литературы в Удмуртии в 1941–1945 гг. ... 115

И. Ю. Кириллова
Типология женских характеров в драматургии Н. Терентьева ... 120

О. И. Налдеева, Е. Н. Дьячкова
Венок сонетов в современной мордовской поэзии ... 122

А. В. Павлова
Статальная категоризация событий в современном английском языке ... 125

В. А. Сотков
Способы и приемы создания образа старца-аскета в путевом очерке И. С. Шмелева «Старый Валаам» ... 127

А. А. кызы Эфендиева
Повесть М. Горького «Мать» как новый этап в поисках героя ... 131

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

С. Н. Зеткин
Мещанская семья мордовского края пореформенного периода ... 136

Т. В. Пашкова
Средства животного происхождения в карельской народной медицине ... 140

Н. С. Сидоренко, Н. В. Шувалов
Неформальные объединения студенческой молодежи Челябинской области в годы перестройки ... 145

А. В. Фомин
Национально-культурные движения и власть в Республике Мордовия в начале XXI столетия ... 149

E. M. Kechaykina, L. M. Boyarkina
Organizational structure of the internal affairs authorities during the Great Patriotic War (the Republic of Mordovia as an example) ... 152

V. V. Miroshkin
Judicial duty of the community and its role in maintaining vitality of communal traditions (by the example of the Mordvins) ... 154

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ ... 157

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

A. A. Aleksandrova, I. A. Neyasova
Pedagogical support of junior schoolchildren
in the process of formation of social experience..... 7

D. K. Bartosh, N. S. Trukhanovskaya
Monitoring and assessing the quality of language skills
of school learners of philological pragrams..... 12

N. A. Belova, E. V. Lebedeva
Active methodical means in russian and english integrative school teaching..... 16

I. B. Buyanova, T. N. Prikhodchenko, N. G. Spirenkova
Professionally-oriented training of teachers in the implementation of master's programs..... 20

M. S. Volkova, A. V. Martynenko
Teaching of confessional history of Mordovia in the system of humanitarian education..... 24

A. G. Kvaratskheliya, D. A. Sokolov, O. P. Gundarova, N. V. Sgibneva, N. A. Nasonova
Pedagogical techniques in working with foreign students in medical schools..... 26

D. V. Kizhaeva, E. V. Kirdyashova, S. K. Kudryashova, T. N. Sorokina
Training of educational bachelors for organizing and conducting children's leisure..... 31

O. A. Lyapina, N. V. Zhukova, E. A. Alyamkina
Using of student-centered learning in chemistry class
(on the example of the theme «Unsaturated hydrocarbons»)..... 35

V. V. Medvedeva
About the origins of culturological approach in the national education..... 39

I. Yu. Menshchikova
Designing of subjects' value-orientated component
for guarantee of the social work bachelors' education..... 43

E. A. Molchanova
About need of realization of interactive forms
for educational work at higher education institution..... 47

N. M. Ochur
Experience and problems of realization of priority national
project «Education» in the schools of republic of Tuva..... 49

N. A. Rybakina
Learning activities of context-competence-type in the system of continuous education..... 54

E. A. Tagaeva
Theoretical foundations of teaching senior classes students solving problems in algebra
and mathematical analysis in terms of continuity between school and university..... 58

O. E. Tukaeva, N. I. Eremkina
The specific of training students of non-linguistic areas
for foreign language practice-oriented communication..... 62

T. G. Khanova
Genesis of russian educational policy: pre-revolutionary period..... 66

T. I. Shukshina, Gh. A. Movsesyan, I. I. Parvatova, P. Yu. Sokolova
Independent work in the formation of professional
competence of bachelors of pedagogical education..... 72

M. A. Yakunchev, N. G. Semenova
General concept of the live nature at different levels
of its organization in teaching biology at school..... 77

S. G. Vishlenkova, E. V. Kostina
Using modern technologies for development students'
learning autonomy skills while teaching foreign language..... 83

PHILOLOGICAL SCIENCES

D. T. Alieva
Role of anthroponyms in folklore texts..... 89

E. A. Bardamova, E. A. Kozulina
Results of the associative experiment on the word-incentive *line*..... 91

E. V. Beloglazova, Yu. I. Trushkina
The gradual function of adjectives, denoting a person's appearance
(on the example of poem Nikolay Gogol «Dead souls»)..... 95

D. K. Vakhitova
Invective vocabulary in the work of M. Magdeev "Bitter Experience"..... 98

M. L. Davydova, N. Yu. Filimonova
Legal terms – professional terms – professional legal jargon:
distinguishing of concepts and functions..... 102

M. A. Dudareva
Eydologiya death in russian literature and folklore: the question..... 106

E. A. Zhindeeva, S. N. Maskaeva, N. N. Maskaeva
Author's intentions as strategies for creating
and understanding contemporary literary text..... 113

T. I. Zaytseva, I. F. Pavlova
Fiction edition in Udmurtia In 1941–1945..... 115

I. Yu. Kirillova
Typology of female characters in the dramaturgy of N. Terentyev..... 120

O. I. Naldeeva, E. N. Dyachkova
Wreath of sonnets in the mordovian poetry..... 122

A. V. Pavlova
Stative categorization of events in modern english..... 125

V. A. Sotkov
The image of elder-ascetic in the trip essay
by I. S. Shmelev «The Old Valaam»..... 127

A. A. Efendiyev
Story «Mother» of M. Gorky as a new stage in search of a hero..... 131

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY

S. N. Zetkin
Mordovia family of burgers in the post-reform period..... 136

T. V. Pashkova
Means of animal origin in the karelian traditional medicine..... 140

N. S. Sidorenko, N. V. Shuvalov
Student youth informal assoiations of the Chelyabinsk region in the years of Perestroyka..... 145

A. V. Fomin
National and cultural movements and authority
in the republic of Mordovia in the early XXI century..... 149

E. M. Kechaykina, L. M. Boyarkina
Organizational structure of the internal affairs authorities during
the Great Patriotic War (the Republic of Mordovia as an example)..... 152

V. V. Miroshkin
Judicial duty of the community and its role in maintaining vitality
of communal traditions (by the example of the Mordvins)..... 154

ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS..... 157

УДК 373 (045)
ББК 74.2

Александрова Екатерина Александровна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой методологии образования
ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия
alexkatika@mail.ru

Неясова Ирина Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
25909101@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА*

Аннотация: В статье представлены основные подходы к трактовке понятия «педагогическое сопровождение», определены основные ориентиры педагогического сопровождения младших школьников в процессе формирования социального опыта.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, младший школьник, социализация, социальный опыт, самоопределение, образовательная среда, индивидуализация.

Aleksandrova Ekaterina Aleksandrovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of Department of methodology of education
Saratov State University, Saratov, Russia

Neyasova Irina Aleksandrovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PEDAGOGICAL SUPPORT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE

Abstract: The article presents main approaches to the interpretation of the concept «pedagogical support», defines the main guidelines of the pedagogical support of junior schoolchildren in the process of social experience formation.

Key words: pedagogical support, junior schoolchildren, socialization, social experience, self-determination, learning environment, individualization.

На современном этапе развитие общества происходит под влиянием целого ряда общемировых тенденций, одна из которых – усиление динамизма социальных процессов, что задает ситуацию непредсказуемости и нестабильности, в которых традиционные алгоритмы принятия решения в определенных ситуациях не срабатывают. Человек вынужден самостоятельно разрабатывать индивидуальную стратегию для разрешения каждой новой для него задачи. Поэтому гарантия бесконфликтного существования в социуме для него связана с умением действовать в условиях отсутствия внешней регламентации, самоопределения в нестабильной незапрограммированной ситуации. В этом контексте возрастает научный интерес ученых к проблеме фор-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2016 год. Проект № 1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

мирования положительного социального опыта у подрастающего поколения. Одним из возрастных периодов, представляющих наибольший интерес в изучении данного процесса, является младший школьный возраст.

Младший школьный возраст рассматривается в психолого-педагогической теории как важнейший возрастной этап в становлении предпосылок дальнейшего социального развития, что определяет успешность социализации на последующих этапах жизнедеятельности. В исследованиях (Е. А. Александрова [2], С. Н. Горшенина [3], М. П. Зиновьева [4], М. В. Корепанова [5; 6], Н. Б. Крылова [7], И. А. Неясова [8], Е. А. Никитина [9], Л. А. Серикова [11], Т. Н. Черняева [10], Т. И. Шукшина [11] и др.) отмечается, что в этом возрасте происходит ряд психофизических изменений в развитии ребенка: меняются ведущий вид деятельности, референтная социальная группа, сущность его субъектной и личностной позиции. Приход в школу и осуществление новых для него культурных практик позволяет ребенку выйти за пределы своего детского периода жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой деятельности, которая представляет богатый материал для успешной социализации. В общении со взрослыми ребенок усваивает общественно значимые критерии оценок поступков и качеств людей, цели и мотивы поведения, способы анализа окружающей действительности. В сфере отношений со сверстниками младший школьник все это осваивает на практике, приобретая опыт самостоятельного решения социально-нравственных проблем.

Практика показывает, что эффективность формирования социального опыта у современных младших школьников возможна только при условии «следования рядом» с ним референтного взрослого, причем это «следование» мы рассматриваем как специально и особо организованную деятельность, наиболее точно определяемую как педагогическое сопровождение.

Подчеркнем, что именно сопровождение и не в контексте совокупности различных методов и приемов педагогической деятельности, как это стало традиционным в педагогической литературе последних 7–8 лет, а в истинном понимании данного термина как одного из видов педагогической поддержки.

Впрочем, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что, как и в 90-х гг. XX в., многие современные авторы, рассматривая проблему педагогического сопровождения, отождествляют понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение».

Так, изначально педагогическая поддержка определялась как:

– процесс *совместного* с ребенком определения *его собственных* интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и *самостоятельно* достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни (автор термина – О. С. Газман);

– особая технология образования, отличающаяся от традиционных методов обучения и воспитания тем, что осуществляется именно в процессе *диалога и взаимодействия* ребенка и взрослого и предполагает *самоопределение* ребенка в ситуации выбора и последующее *самостоятельное* решение им своей проблемы (Н. Б. Крылова).

Суть же педагогического сопровождения наиболее точно демонстрирует толковый словарь русского языка: «сопровождать» – значит следовать с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь.

Действительно, суть педагогического сопровождения не просто в деятельности педагога как таковой, но и в том, чтобы в превентивном порядке подготовить ребенка к осознанному осуществлению новых для него культурных практик, отличающихся от деятельности главным образом тем, что предполагает наличие для ребенка ситуации выбора и культурного самоопределения с последующей рефлексией, и, далее, находиться в состоянии включенного наблюдения за культурными пробами ребенка с целью педагогического реагирования на его запрос о помощи ли, поддержке ли, партнерства ли – и всего спектра иных тактик педагогической поддержки. Подробно об этом мы писали в более ранних наших работах. Например, педагогическое сопровождение рассматривали как «педагогическую деятельность, суть которой заключается не только в превентивном научении старшеклассника самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии» [1, с. 11].

Однако в процессе развития и укоренения в педагогическом тезаурусе трактовка понятия «педагогическое сопровождение», к сожалению, стала далека от его истинного значения и используется для того, повторимся, чтобы обозначить любую педагогическую деятельность.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственных исследований мы определили педагогическое сопровождение ребенка в процессе формирования социального опыта как особую тактику деятельности педа-

гога, направленную на: 1) создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих конструктивное взаимодействие обучающихся, как с окружающими его людьми разных возрастов, так и с социальной средой; 2) практику прецедентных обсуждений, ролевого моделирования стратегий поведения ребенка в ситуации разновозрастного взаимодействия; 3) создание возможности для ребенка многовариативного избыточного выбора культурных практик, открытых для него и предполагающих планирование зоны ближайшего развития; 4) наблюдение за поведением ребенка в процессе их осуществления; 5) совместное с ребенком рефлексивное обсуждение полученного социального опыта.

Как видим, педагогическое сопровождение изучаемого процесса подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном продвижении при освоении социального опыта. Оно предполагает заинтересованное наблюдение, консультирование, личное участие, поощрение максимальной самостоятельности ребенка при формировании социального опыта в социокультурной среде при минимальном участии педагога.

В этом случае ведущими принципами педагогического сопровождения становятся такие, как: принятие ценности внутреннего мира ребенка; ориентация на личностные смыслы, потребности, цели ребенка.

Важно сказать и об организационных условиях осуществления педагогического сопровождения, например таких, как наличие у педагога *установки* на необходимость педагогического сопровождения личности ребенка; определенного уровня психолого-педагогической *подготовки* педагога; *готовности к такому стилю взаимоотношений* с ребенком, при котором сопровождение становится возможным (в литературе его называют «поддерживающим» поведением).

С целью эффективной организации педагогического сопровождения педагогу следует опираться на исходный уровень сформированности у ребенка младшего школьного возраста социального опыта. Педагог на основе личных наблюдений, изучения продуктов деятельности, документов ребенка *анализирует* его индивидуальные особенности, в том числе объем его знаний и представлений о социально-нравственных нормах; уровень осознанности социальных явлений, представлений, умение ориентироваться на социокультурные нормы при оценивании поступков; стремление к конструктивному участию в социальных отношениях; к активному противостоянию в случае нарушения социальных норм окружающими; к участию в социально значимой деятельности; уровень устойчивости поведения; наличие нравственной составляющей во взаимоотношениях; осознание собственной позиции в системе социальных отношений; стремление к совершению эмоционально-положительного поступка; к самостоятельному нахождению способа применения знаний при изменении ситуации; наличие эмоционально-положительного отклика на результаты социально окрашенной деятельности, степень проявления стремления к социально-ориентированной самореализации; инициативы, активности.

Педагогическое сопровождение предполагает создание особого уклада образовательной организации, особой культурной среды, ощущение которого и проживание в которой позволит ему априори оказаться в ситуациях, предполагающих приобретение им положительного социального опыта, причем не только деятельностного, но и, что важно, смыслового.

Необходимо организовать образовательный процесс так, чтобы проживание ребенком данного временного отрезка было для него ценностно значимо, интересно, имело бы личностный смысл, удовлетворяло бы его потребности в общении, в творчестве, в самоутверждении, в изменении, движении, созидании – потребности детства как социокультурной реальности можно расширить, о чем, собственно, мы также говорили в некоторых наших более ранних работах [2].

Еще Дж. Дьюи писал, что ребенок является центром образования («Ребенок – это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилом воспитания»), а А. Дистервег задал вопрос, вполне культуросообразный для нашего времени: «не соответствует ли требованиям настоящего времени какая-то иная система образования?» Действительно, «школа формирования социального опыта» требует иного, по сравнению с традиционным, временного, культурного и деятельностного пространства, организованного на основании принципов открытости, изменчивости, избыточности возможных культурных практик, разновозрастного событийного общения.

Главная задача педагогов при формировании социального опыта – *содействовать* ребенку в определении и совершенствовании его отношения к самому себе, другим людям, окружающему миру, к своей деятельности в обществе. А содействие – есть один из приемов педагогического сопровождения, наравне с приемами, обеспечивающими проявление ребенком своей «самости». К последним отнесем приемы, позволяющие ребенку занять субъектную авторскую позицию, создающие ситуации диалогического общения, развивающие эмоциональный интеллект и т. д.

В отличие от традиционных форм, методов и методических приемов при формировании

социального опыта у детей младшего школьного возраста, в которых преобладает осмысление факта и его запоминание, активные и интерактивные методы должны быть направлены на эмоциональное переживание и рефлексивное восприятие учащимися информации. Именно в этом случае у детей активнее протекают процессы непроизвольного запоминания, проявляется стремление к выражению эмоций, применению известных способов деятельности на практике.

Наиболее эффективными методами формирования социального опыта у детей младшего школьного возраста, как показывает наш опыт, являются: метод эмпатии, конструирования, анализа и решения проблемных социально-нравственных задач, упражнение, беседа. Реализация этих методов возможна при помощи следующих методических приемов: взаимостимулирование, обнаружение противоречий, распределение инициативы, «ролевая маска», мизансцена, распределение ролей и обмен ими, «додумывание» деталей, «готовый план», творчество по образцу, инструктирование, коррекция позиций, дозирование трудностей, наводящие вопросы, решение проблемных задач и ситуаций социального характера (прецедентов).

Необходимо отметить, что по своей природе опыт событиен. «Он вовсе не копилка знаний, неизвестно как перешедших в умения. Опыт – постоянное практическое и предметное обновление, осмысление и присвоение знаний в процессе значимой, интересной для человека, а также инновационной деятельности, которая может отрицать прежний опыт и строить новый» [7, с. 66].

По мнению Н. Б. Крыловой, основой опыта становится не знание, а рефлексия практической деятельности, ее анализ, формирование нового понимания практики (практической ситуации), проблематизация и использование этого новообразования в дальнейшей деятельности, опыт имеет накопительно-конструктивный, реконструктивный и субъектный (и субъективный) характер.

Опыт складывается в попытках ребенка осуществить актуальные для него действия и взаимодействия; его развитие определяется только интерактивными действами. Следствием этого важным является, как *моделирование педагогом* педагогических ситуаций, так и использование спонтанно возникающих ситуаций.

Согласно классификации Н. Ф. Головановой мы разграничили деятельность по моделированию и включению детей в две группы ситуаций: субъектные и объектные.

Педагогический механизм объектных ситуаций состоит в том, что педагог создает некие внешние педагогические условия, которые способствуют определенным переживаниям детей. Такие ситуации основываются на материале содержания обучения и воспитания, способствуют освоению детьми представлений о различных сторонах общественной жизни, общественно ценных действий. Именно в группе объектных ситуаций чрезвычайно важны ролевое начало, имитация событий, участниками которых становятся дети. Проигрывая и присваивая роль, включаясь в игру, младшие школьники органично входят в контекст социального опыта.

Субъектные ситуации предполагают, что педагог определенными педагогическими средствами актуализирует психологическую готовность детей проявлять позицию субъекта, то есть способность и возможность проявлять активность, самостоятельно принимать решения, независимо действовать.

Специфическими формами субъектных ситуаций являются:

1) разрешение вербальных проективных ситуаций (закончи прерванный рассказ, предложи свои варианты действий героя и т. д.);

2) ситуации выбора ценностей (вербальный вариант);

3) ситуации переживания и осмысления отношений людей друг к другу;

4) ситуации переживания и осмысления отношений ребенка к самому себе.

Примером субъектных ситуаций могут служить описанные Ш. А. Амонашвили необычные «уроки разговора с самим собой». Кроме своей дидактической задачи – развития письменной речи детей, эти уроки выполняют роль вполне доступного младшим школьникам метода самопознания. Каждый такой «урок разговора с самим собой» посвящается определенной теме, например: «Что меня радует и огорчает», «Какой я есть и каким хочу стать», «Ради чего я учусь» и др. Принятие основных социальных установок, выбор ценностных ориентаций происходит в педагогической ситуации в том случае, если ребенок выступает в ней в качестве ее элемента, занимает позицию субъекта, включен в ситуацию системой своих внутренних побуждений, соотнесен с ней своими индивидуально-психологическими и личностными свойствами, представлен своей реальной действительностью.

В образовательном процессе особое место занимает установка педагога на контакт с ребенком. Только позитивная дружеская установка, направленная на понимание школьника и оказание необходимой поддержки (не только при выполнении задания, но и в широком личном плане), позволяют достигать оптимальных результатов в процессе формирования социального опыта. Педагог должен опасаться стереотипного устойчивого представления об ученике, предвзя-

того мнения по отношению к некоторым школьникам, авторитарности в отношениях с учеником, отсутствия внимания к нему как к личности.

Среди всего многообразия условий успешного взаимодействия педагога с младшими школьниками при формировании социального опыта можно выделить следующее: знание возрастных особенностей учащихся; знание интересов и потребностей школьника, его идеалов; умение общаться с младшими школьниками творчески, нешаблонно; умение создать педагогическими средствами условия и возможности для его самостоятельной деятельности и самоопределения; умение видеть в ученике личность, становиться на позицию своего ученика, принимать, заботиться, сотрудничать с каждым ребенком.

Таким образом, педагогическое сопровождение младших школьников в процессе усвоения ими социального опыта должно рассматриваться как перспективная тактика педагогической деятельности, осуществляемая преимущественно в превентивном порядке, предоставляющая ребенку возможность осуществления многообразных культурных практик и последующего осознания правомерности собственных действий.

Список использованных источников

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Екатерина Александровна Александрова. – Тюмень, 2006. – 40 с.

2. Александрова, Е. А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение / Е. А. Александрова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 41–44.

3. Горшенина, С. Н. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен / С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22). – С. 64–69.

4. Зиновьева, М. П. Приемы активизации познавательной деятельности младших школьников / М. П. Зиновьева // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2013. – № 9. – С. 32–37.

5. Корепанова, М. В. Влияние самосознания на формирование школьной компетентности младшего школьника / М. В. Корепанова // Сб. науч. тр. по материалам Региональной науч.-практ. конф. «Макаренковские педагогические чтения», 26 апр. 2007 г. – Волгоград : Волгоградский гос. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2007. – С. 63–66.

6. Корепанова, М. В. Проблемы непрерывного образования дошкольников и младших школьников / М. В. Корепанова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2005. – № 1. – С. 49–52.

7. Крылова, Н. Б. Реконструкция культурного опыта ребенка в образовании / Н. Б. Крылова. – М. : Экшен, 2007. – 165 с.

8. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 41–44.

9. Никитина, Е. А. Образовательная среда как условие самореализации школьника: методологический аспект / Е. А. Никитина // Сб. науч. тр. по материалам XXII Международной науч.-практ. конф. «Современный российский менеджмент: состояние, проблемы, развитие», 28 мая 2015 г. – Пенза, 2015. – С. 98–106.

10. Черняева, Т. Н. Опыт первоклассника в аспекте его социализации, индивидуализации и адаптации / Т. Н. Черняева // Начальная школа. – 2010. – № 8. – С. 38–41.

11. Shukshina, T. I. Formation of spiritual and moral values of an individual in the system of education / T. I. Shukshina, L. A. Serikova, D. G. Nizhegorodov // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 98–100.

References

1. Aleksandrova E.A. Pedagogical support of senior pupils in the process of development and implementation of individual educational trajectories: Author. Dis. ... Doctorate Ped. Sciences. Tyumen, 2006, 40 p. (in Russian)

2. Aleksandrova E.A. The formation of the world picture of the child and his educational support, *Izvestiya of Saratov University. New series. Acmeology of education. Developmental and educational psychology*, 2012, No. 2, pp. 41–44. (in Russian)

3. Gorshenina S.N., Neyasova I.A., Serikova L.A. Polycultural educational space as pedagogical phenomenon, *Historical and socio-educational thought*, 2013. No. 6 (22). pp. 64–69. (in Russian)

4. Zinovyeva M.P. Methods of activation of informative activity of junior schoolchildren, *Scientific review: Humanities research*, 2013, No. 9, pp. 32–37. (in Russian)

5. Korepanova M.V. The Influence of self-consciousness on the formation of school competence of a junior schoolboy, *Collection of scientific works on the materials of Regional sci.-pract. conf. «Makarenkovskie pedagogical readings», 26 April 2007*. Volgograd, Volgograd state Institute of improvement of professional skills and retraining of education workers, 2007, pp. 63–66. (in Russian)

6. Korepanova M.V. Problems of continuous education of preschool and primary school children, *Proceedings of Volgograd state pedagogical University*, 2005, No. 1, pp. 49–52. (in Russian)

7. Krylova N. B. Reconstruction of the cultural experience of the child in education. Moscow, Action, 2007, 165 p. (in Russian)

8. Neyasova I.A. Social experience as a pedagogical category, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 41–44. (in Russian)

9. Nikitina E. A. Educational environment as a condition of a student's self-realization: methodological aspect, *Collection of scientific works on the materials of XXII International scientific.-pract. conf. «Contemporary management: state, problems, development», 28 may 2015*. Penza, 2015, pp. 98–106. (in Russian)

10. Chernyaeva T. N. Experience of a first-former in the aspect of socialization, individualization and adaptation, *Scientific school*, 2010, No. 8, pp. 38–41. (in Russian)

11. Shukshina T. I., Serikova L.A. , Nizhegorodov D.G. Formation of spiritual and moral values of an individual in the system of education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 98–100.

Поступила 30.04.2016 г.

УДК 37.016: 811.161.1(045)
ББК 81.411.2р

Бартош Дана Казимировна
доктор педагогических наук, профессор
кафедра немецкого языка и современных технологий обучения
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия
bartosch@inbox.ru

Трухановская Наталья Сергеевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра немецкого языка и современных технологий обучения
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия
nataiya.trukhanovskaya@gmail.com

МОНИТОРИНГ И ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье анализируется процесс филологической подготовки в школе и определяется возможность оценки качества использования учащимися различных речевых умений и навыков для решения коммуникативных задач при изучении русского языка, литературного чтения и иностранного языка.

Ключевые слова: речевая деятельность, школьники, филологическая подготовка, мониторинг, оценка качества.

Bartosh Dana Kazimirovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of German Language and modern teaching technologies
Moscow City University, Moscow, Russia

Trukhanovskaya Natalya Sergeevna
Doctor of Philological Sciences, Docent
Department of German Language and modern teaching technologies
Moscow City University, Moscow, Russia

MONITORING AND ASSESSING THE QUALITY OF LANGUAGE SKILLS OF SCHOOL LEARNERS OF PHILOLOGICAL PRAGRAMS

Abstract: The article analyzes the process of philological training at school and determines the possibilities to assess the quality of using different language skills and abilities to solve communicative tasks in the process of studying the Russian language, teaching reading skills and foreign languages.

Key words: speech activity, school learners, philological training, monitoring, quality assessment.

Происходящие сегодня изменения в развитии человеческого общества, социально-экономических, политических и культурных отношений требуют формирования коммуникативной компетенции школьников, совершенствования их филологической подготовки. Последняя направлена на формирование способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение, на расширение лингвистического кругозора. Она объединяет ряд предметов, обеспечивающих знания по русскому языку, литературному чтению и иностранному языку. Результаты усвоения данных предметов, согласно требованиям государственных образовательных стандартов, планируются по трем направлениям: личностные, метапредметные, предметные.

Использование различных речевых средств для решения коммуникативных задач в процессе филологической подготовки в школе предполагает:

– по русскому языку (родной язык) – «совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения»;

– по иностранному языку – «формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой»;

– по литературе – «осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка..., [умение] оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развернутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера» [4].

В статье мы рассмотрим возможности развития речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности в процессе филологической подготовки и определим качественные показатели коммуникативной компетенции школьников как достижение метапредметных результатов.

Все виды речевой деятельности связаны тесно друг с другом. Рассмотрим устную речевую деятельность, представленную в виде говорения и аудирования.

Говорение включает способность обучающегося вести и поддерживать различные виды диалогов в стандартных ситуациях; давать краткую характеристику отдельным предметам, изображениям; рассказывать о себе, своей семье, друзьях, школе, месту, где проживаешь и т. п. Аудирование предполагает умения воспринимать на слух речь учителя, одноклассников, дающих ответы на уроке; извлекать конкретную информацию из услышанного; вербально или невербально реагировать на услышанное; понимать на слух разные типы текста (диалоги, описания и т. д.), цели коммуникации (просьба, совет и пр.).

Современный подход, основанный на коммуникативной направленности подготовки, требует от обучающегося восприятия регистров общения, лингвистических маркеров социальных отношений, правила вежливости, умений грамотного выбора и использования формул приветствия, форм обращения и восклицаний. Учитывая широкий диапазон социальных отношений, сформированность этих умений и навыков облегчит процесс речевого взаимодействия с собеседниками в различных ситуациях в типовых моделях в быту, на отдыхе, в телекоммуникационных формах общения и пр.

В области говорения, например, рассматриваются три вида речи – монолог, диалог и полилог.

Монологическая речь включает коммуникативную функцию, являясь информативной, воздействующей, эмоционально-оценочной, предполагающей излагать достаточно полно и ясно свои мысли в устной речи. Элементарное монологическое высказывание может быть оформлено в виде описания изображенного на картинке, небольшого сообщения о себе, рассказа о своем городе. Иллюстративный вид наглядности может быть заменен иным материальным объектом, используемым для усвоения определенных знаний или демонстрационных целей – аудиовизуальным, мультимедийным и др. Аудирование связных элементарных текстов, содержащих полностью знакомый материал, может стать также опорой для монологического высказывания учащихся.

В настоящее время учащихся готовят к диалогу культур, поэтому мы наблюдаем перевес в сторону подготовки школьников к ведению диалога. Например, в процессе заучивания диалога происходит осмысленное освоение иностранного языка с эффективным пополнением словарного запаса, тренируются различные грамматические явления и выразительные речевые обороты. Для овладения диалогической речью используются функциональные схемы в виде названий речевых функций, расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности. Решение коммуникативной задачи предполагается с помощью или небольшого количества реплик с каждой стороны, или запроса определенной информации, или выражения чувств и т. д.

Учитывая, что в процессе обучения говорению широко используются коллективные формы работы, полилогическое сотрудничество дает возможность одновременного участия в слушании и говорении всех школьников учебной группы или коллектива. Полилог является более сложной формой человеческого общения, чем диалог, так

как в разговоре принимают участие большее количество участников, например в случаях использования урока-драматизации. К таким приемам и способам также можно отнести коммуникативные грамматически ориентированные игры, ролевые игры, моделирование ситуаций, проблемные задачи, разыгрывание этюдов и др.

Перейдем к освоению речевых навыков и умений в письменной форме, которые представлены и виде чтения и письма.

Чтение на основе изученных правил и с правильным словесным ударением, знание основных коммуникативных типов предложений (повествовательные, вопросительные, побудительные, восклицательные) указывает на уровень сформированности филологической подготовки школьников.

Письменная речь предполагает правильное списывание текстов учащимися, выполнение лексико-грамматических упражнений, умений отвечать письменно на вопросы, пользоваться языковым и терминологическим словарем.

Перед современным школьником одной их главных задач обучения ставится развитие специальных умений письменной речи, владение языковыми средствами и навыками оперирования ими. В связи с этим у школьников, на наш взгляд, должны быть развиты базовые умения писать, например, письма личного характера или сообщения в электронной почте. Наличие современных средств коммуникации, таких как электронная почта и Интернет, подразумевает умение письменно выражать свои мысли. Для этого требуются знания жанра, умение писать красиво и логично, т. е. грамотная письменная речь. Она включает: владение активным словарным запасом, знание правил языка, на котором пишешь, развитые логический и творческий типы мышления, знание стилевых и структурных особенностей письменной речи.

Согласно новым тенденциям обучения иностранным языкам, осознана необходимость использования родного языка обучающихся как основы для сравнения языков и прогнозирования возможных ошибок, нарушающих коммуникативный акт. По мнению отечественных специалистов в области прикладной лингвистики, опора на родной язык предполагает опору и на родную культуру. Осознание специфики изучаемого языка приходит через осознание своих национальных культурных особенностей и традиций. При этом происходит поиск общих точек соприкосновения и различий в рамках межкультурного подхода к преподаванию [1, с. 67].

Коммуникативная направленность обучения иностранным языкам базируется на требовании овладения учащимися необходимым минимумом знаний, умений и навыков для пользования иностранным языком как средством общения в рамках тематической программы. И только опираясь на базовые знания русского языка можно добиться понимания языковых структур иностранного языка.

Диагностика сформированности речевых средств для решения коммуникативных задач в процессе филологической подготовки в школе включает ряд методик. Например, в процессе оценки качества метапредметных результатов нами использвались ментальные карты американских педагогов Б. Де Портера и М. Хенаки. Они выглядят как схемы с центром и расходящимися от него «ветками». На ветках размещаются слова или картинки, что наглядно демонстрирует бесконечное разнообразие и множество ассоциаций. Подобный способ записи дает возможность расширять и дополнять ментальную карту [3, с. 98]. В нашем экспериментальном исследовании на уроке по теме «Времена года» при заполнении ментальных карт обучающиеся выполняли задания дифференцированного характера: они могли записать название времени года и соответствующих месяцев или слова, которые ассоциируются у них с временами года. Выбор задания осуществлялся самими обучающимися, оценивающими самостоятельно уровень своей подготовленности. Помимо ментальных карт нами применялись схемы «фишбоун», разработанные японским профессором К. Исикава. Данные схемы представляют собой графическое изображение, которое дает возможность идентифицировать и наглядно отображать причины конкретных явлений, событий, проблем или результатов [2, с. 78]. Составление ментальных карт и схем «фишбоун» – эффективные приемы обработки информации, которые целесообразно применять не только на уроках иностранного языка, но и на любых уроках данной предметной области.

В своем исследовании нами применялись задания различных видов: тестовые, творческие, информационно-поисковые. Задания располагались в порядке увеличения уровня их сложности. Благодаря таким заданиям можно было определить уровень сформированности метапредметных умений.

Например, к тексту «Квартира Сабины» были подобраны следующие задания:

1. Отметить картинку, соответствующую содержанию текста. Данное задание позволяет проверить умение работать с информацией, представленной в разных форматах: текст, рисунок.

2. Расположить предложения, сохранив последовательность событий рассказа. Проверяется умение находить содержащиеся в тексте основные события и устанавливать их последовательность.

3. Высказать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном. Например, ответить на вопрос «Как ты думаешь, у Сабины уютная квартира?»

4. Выписать глаголы в нужной форме из текста.

Построенные таким образом задания позволяют развивать у обучающихся метаумения, направленные на получение, поиск и фиксацию информации.

После проведения работы учителями заполнялась таблица «Анализ и интерпретация результатов выполнения комплексной работы», где фиксировались уровни достижений учащихся: уровень повышенной подготовки; уровень базовой подготовки; низкий уровень базовой подготовки; работа не выполнялась.

В рамках метапредметного мониторинга филологической подготовки школьников у учителя появляется возможность: проанализировать индивидуальные результаты каждого обучающегося; выявить те учебные элементы, которые обучающиеся усваивают сложнее остальных; проанализировать динамику усвоения учебного курса каждым обучающимся; провести оценку результатов выполнения контрольных заданий, определить речевые ошибки, сравнить результаты нескольких заданий на индивидуальном, групповом и коллективном уровне; провести анализ результатов.

После проведения мониторингового исследования и анализа результатов учитель составляет рекомендации для обучающихся и их родителей, направленные на проведение самостоятельной работы с учетом имеющихся пробелов в знаниях; корректирует собственную практику преподавания с целью повышения его эффективности.

В мониторинг качества филологической подготовки школьников входят следующие этапы:

• планирование, подготовка, организация и проведение внутреннего тестирования (систематического, фронтального, целевого);

• сравнительный анализ результатов внутреннего тестирования и результатов текущей и итоговой успеваемости;

• отслеживание и анализ наиболее распространенных ошибок в использовании речевых средств обучающимися.

На основании внутришкольного мониторинга качества подготовки обучающихся появляется возможность: провести анализ объективности выставляемых учителями оценок; сравнить эффективность усвоения учебного материала обучающимися разных классов, занимающихся по разным учебно-методическим линиям, методикам, технологиям; оценить эффективность мероприятий, проводимых в рамках внеурочной деятельности; выявить наиболее распространенные ошибки в использовании речевых средств обучающимися, определить причины их возникновения, принять решение по совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

Система мониторинга школы может быть сгруппирована по следующим основаниям:

– мониторинг уровня освоения учебного материала («цель – результат»);

– мониторинг, связанный с непосредственным накоплением и структуризацией полученной информации;

– мониторинг, построенный с использованием модели «вход – выход»;

– мониторинг, проводимый на уровне образовательной организации.

С помощью мониторинга можно найти ответы на вопросы об эффективности той или иной технологии обучения, выделить факторы, влияющие на качество обучения, найти примеры связи квалификации педагога и результатов преподавания и др.

Таким образом, мы считаем, что в процессе филологической подготовки учащиеся должны овладеть значением, формой и функцией речевой деятельности, уметь использовать речевые средства для решения коммуникативных задач в различных ситуациях устного и письменного общения, а мониторинг речевых навыков и умений школьников окажет неоценимую помощь в оценке качества коммуникативной компетенции на метапредметном уровне.

Список использованных источников

1. Баранов, А. Н. Введение в прикладную лингвистику / А. Н. Баранов. – М., 2001. – 254 с.

2. Исикава, К. Японские методы управления качеством / К. Исикава ; сокр. пер. с англ. ; под ред. А. В. Гличева. – М., 1988. – 145 с.

3. ДеПортер, Б. Квантовое обучение: разбудите спящего в вас гения! / Б. ДеПортер, М. Хенаки ; пер. с англ. С. И. Ананин ; худ. обл. М. В. Драко. – Мн., 1998. – 365 с.

4. ФГОС ООО [Электронный ресурс]. – URL : http://www.consultant.ru/

References

1. Baranov A.N. Introduction to applied linguistics. Moscow, 2001, 254 p. (in Russian)

2. Isikava K. Japanese quality management. Transl. from engl. Edited by A.V. Glichev. Moscow, 1988, 145 p. (in Russian)

3. DePorter B., Henaki M. Quantum Learning: wake the sleeping genius in you! Transl. from engl. S.I. Ananin. Minsk, 1998, 365 p. (in Russian)

4. FSES GCE [Electronic resource]. URL: http://www.consultant.ru/. (in Russian)

Поступила 22.04.2016 г.

УДК 37.016: 811.161.1(045)
ББК 81.411.2р

Белова Наталья Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
belkasun@mail.ru

Лебедева Елена Владимировна
учитель английского языка МОУ «Гимназия № 29», магистрант
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
double_taurus@list.ru

АКТИВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

Аннотация: В статье рассматриваются дидактические возможности интегративного подхода в языковом школьном образовании в контексте требований новых ФГОС ООО к формированию компетенций школьников. Цель авторов заключается в описании активных методов обучения. Они делятся методическим опытом их использования в практике интегрированного обучения русскому и английскому языкам в гимназии № 29 г.о. Саранск, причем предлагаемые упражнения могут использоваться не только на межпредметных уроках английского и русского языков, но и во внеклассной работе школьников, а также во время их самостоятельной деятельности. В статье приведены примеры заданий, имеющих творческий и исследовательский характер и позволяющих формировать у школьников лингвокультурологические знания.

Ключевые слова: интегративный подход, активные методы обучения русскому и английскому языкам, лингвокультурологическая компетенция, критическое мышление, рефлексия, обучение в сотрудничестве.

Belova Natalya Anatolyevna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Russian Language and Russian Language Teaching Methodology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Lebedeva Elena Vladimirovna
English teacher, School № 29 (Municipal Educational Institution)
Undergraduate student
Department of Russian language and Russian Language Teaching Methodology,
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ACTIVE METHODICAL MEANS IN RUSSIAN AND ENGLISH INTEGRATIVE SCHOOL TEACHING

***Abstract*:** The article shows the pedagogical perspectives of the integrative approach in school language education in the system of new competence building educational standards. The authors consider the description of active methods in the integrative learning of the Russian and the English languages at school. The authors share their methodological experience in practical use of the Russian and the English languages integrative learning at Gymnasium 29 in Saransk. The proposed tasks can be used not only in multi-subject classes of Russian and English, but in extra-curricular activities or self-instruction work. Cognitive and research tasks represented in the articles can form linguistic and cultural knowledge.

***Key words*:** the integrative approach, active methods in the integrative learning of the Russian and the English languages, linguistic and cultural competence, the critical thinking, reflection, cooperation learning.

Реализация новых ФГОС ООО в области обучения языкам характеризуется повышением требований к обучающимся, в результате чего возникает необходимость формировать потребность в освоении русского и иностранного языка как средства общения и познания, самореали-

зации и социальной адаптации личности в поликультурном мире. Готовность обучающихся к самостоятельному поиску знаний выражается в желании участвовать в проектно-исследовательской деятельности, в разных видах работ творческо-поискового характера на уроках и во внеклассной работе. В этой связи возникает необходимость в освоении педагогом современных методов и приемов реализации интеграции филологического образования. При этом учитель иностранного языка, например, должен иметь представление о методологии обучения не только иностранному языку, но и русскому языку и литературе; *знать* основополагающие понятия и термины, принятые современной теорией и методикой обучения языку и литературе и другим гуманитарным дисциплинам, связанным с предметом «иностранный язык»; владеть методами и приемами обучения филологическим дисциплинам; осознавать ключевые проблемы компетентностного подхода к подготовке обучающихся к жизни, дальнейшей социализации.

Целью авторов данной статьи является выявление значимости интегративного подхода к обучению русскому и английскому языкам, определение конкретных методических приемов для его реализации.

Интегративный подход к обучению определяем как реальное воплощение принципа интегративности: совокупность методов, приемов, другими словами, способов деятельности в изучении взаимосвязанного материала родственных дисциплин. Как принцип интеграция влияет на систему традиционного предметного образования, а развитие этого принципа способно сформировать качественно новую систему – целостное образовательное пространство, не противостоящее, а надстраивающееся над предметной системой и полностью сохраняющее ее в качестве своего функционального основания [1, с. 32]. Интегративный подход к филологическому образованию направлен на более глубокое изучение любой дисциплины данного цикла, так как межпредметные знания, приобретенные на уроке, во внеклассной деятельности и, конечно, в процессе самообразования являются более системными, глубокими и разносторонними.

В результате осуществления интегративного подхода к изучению русского и иностранного языков школьники должны овладеть комплексом компетенций: учебно-познавательной, речевой, языковой, коммуникативной, компенсаторной, социокультурной, культурной, исследовательской. Данные компетенции формируются в результате системного использования учителем в практике преподавания иностранного языка активных методических приемов обучения, учитывающих интегративные связи русского и английского языков, а также лингвокультурологический контекст. Ученые разных стран заявляли о необходимости параллельного освоения языка и культуры изучаемого языка, которое позволяет гораздо эффективнее осуществлять обучение [3; 4 и др.]. Т. С. Самохина высказывает важную с точки зрения методики интегративного обучения русскому и английскому языкам мысль, что «акт … общения представляет собой не просто обмен речевыми сигналами, но и взаимодействие культур» [5, с. 11]. Очевиден вывод о необходимости формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся средних школ и школ с углубленным изучением иностранного языка, а перед современным учителем иностранных языков ставит особую задачу обучения языкам с учетом культурных особенностей.

Интеграция русского и английского языков в школьном обучении возможна на различных уровнях по степени глубины взаимопроникновения взаимосвязанного учебного материала (уровень дидактического синтеза, уровень межпредметных связей) и в различных формах [1]. Нами выделяются следующие формы организации процесса обучения русскому и иностранному языкам на основе интегративного подхода в соответствии с названными уровнями: 1) отдельные интегрированные уроки русского и английского языков на основе работы с текстом – урок развития связной речи, в основе которого переводческая деятельность учащихся; 2) уроки межпредметных связей русского и английского языков с включением межпредметных учебных задач на одном из этапов урока или включением отдельных межпредметных учебно-речевых ситуаций [2]. Рассмотрим систему методических приемов, использование которых на интегрированных уроках русского и английского языков указанных типов учитывает необходимость активной деятельности школьников и погружение их в культурный контекст.

Задания по чтению базового и повышенного уровня в сравнении. Читаем текст по страноведению, например, «Пасха в традициях народов мира (на примере Великобритании, США, России)». *Базовый уровень* предполагает: 1) ознакомление с текстом (просмотровое чтение); 2) чтение текста с соблюдением произносительных навыков, интонации; 3) ознакомление с незнакомой лексикой, представленной на доске; 4) перевод текста по абзацам (индивидуально по цепочке); 5) ответы на вопросы по тексту при непосредственном участии учителя; 6) выполнение упражнений (например, найти эквиваленты, соответствия (верно-неверно), определить основную идею текста); 7) домашнее задание (краткий пересказ или эссе). Учитель направляет обучающихся на выполнение разных ви-

дов деятельности по чтению. *Повышенный уровень*: 1) ознакомление с текстом (просмотровое чтение) и заполнение таблицы (незнакомая лексика; знаю описанные факты; узнал новое; хочу узнать больше); 2) прослушивание текста и последующее чтение текста с соблюдением произносительных навыков, интонации; 3) ознакомление с незнакомой лексикой путем анализа (учащиеся сообщают, какую лексику они уже знают другим учащимся; учитель объясняет лексику на языке и обучающиеся догадываются о значении некоторых слов; 4) перевод текста в группе (обучение и осмысление в сотрудничестве); 5) составление кластера (т. е. ключевое слово и определение слов, относящихся к данному понятию), далее ответы на вопросы по тексту с выбором информации их таблицы-кластера; 6) выполнение упражнений (например, найти эквиваленты, соответствия (верно-неверно), определить основную идею текста) с последующим анализом действий каждой группы представителями другой группы при наблюдении учителя; 7) домашнее задание по группам (а) найти информацию о праздновании Пасхи в других англоязычных странах; б) найти информацию о праздновании Пасхи в Мордовии, или составить рассказ на английском языке по этой теме; в) найти дополнительную информацию по прочитанному на уроке; г) придумать по несколько творческих упражнений по прочитанному на уроке). Домашнее задание может быть предложено учителем или обучающимися. Данные задания могут быть предназначены для обучающихся 7–8 и 9–11 классов. Разница будет состоять в предлагаемом лексико-грамматическом материале. По аналогии можно составить тексты для студентов или учащихся 5–6 класса, усложнив или упростив характер заданий соответственно. Интеграция русского и иностранного языков в данном виде деятельности будет заключаться в адекватном переводе текста на русский язык с точки зрения прагматической адаптации и зеркальном переносе заданий с английского языка на русский.

Для развития критического мышления можно предложить задания по чтению и письму на формирование универсальных учебных действий: 1. Общее ознакомление с текстом (например, по страноведению). Вызов; 2. Чтение текста и заполнение таблицы («знаю-узнал-хочу знать»). Вызов. Осмысление; 3. Составление кластера (например, тематическая лексика) – записывается ключевое слово, от которого идут стрелки-лучи к понятиям, связанным с этим ключевым словом. То же самое можно применить и к грамматике. Вызов. Осмысление. Рефлексия; 4. Работа с текстом с цитированием (делаем пометки: например, «+» – известная информация; «-» – новая информация; «?» – непонятная информация; «х» – хочу найти новую информацию; научилась – «з»). Осмысление. Рефлексия. Интегративный подход к обучению разноструктурным языкам будет состоять в сравнительном анализе разных текстов по страноведению с точки зрения количественного и качественного рассмотрения лексической составляющей.

Кроме того, можно использовать *прием «Концептуальная таблица»*, который помогает учащимся увидеть не только отличительные признаки объектов, но и быстрее и прочнее запомнить информацию на иностранном языке, изучить лексику по теме. Возьмем, например, тему для 5–6 классов «Дикие и домашние животные» и проведем линии сравнения: Food (пища), Home (жилье), Kids (потомство), Enemies (враги). Интеграция реализуется в выборе лексики разноструктурных языков и составлении списка наиболее употребительной лексики по данной теме.

Другая продуктивная технология, использующая активные методические приемы, – *Синтез идей / «Дерево решений»*. Данная технология предусматривает выполнение группами поэтапно всех видов заданий по теме «Степени сравнения прилагательных». На отдельных листах бумаги первая группа выполняет первое задание, вторая – второе и т. д. После выполнения первая группа отдает свой листок для доработки второй группе, вторая – третьей и т. д. Затем учащиеся в каждой группе презентуют свои исследования с учетом дополнений одноклассников. Примером такого задания может служить распределение прилагательных по семантическим рядам. Semantic Rows (Семантические ряды): 1. Size (Размер); 2. Weight (Вес); 3. Temperature (Температура); 4. Taste (Вкус); 5. Appearance (Внешность); 6. Traits of character (Черты характера). Данные задания могут быть отнесены к разным языкам в соотношении морфемного разбора.

На стадии «рефлексия» можно применить *прием «синквейн»*, который представляет собой творческую работу и имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк. Правила Синквейна: 1-я строка – одно существительное, выражающее главную тему синквейна; 2-я строка – два прилагательных, выражающих главную мысль; 3-я строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы; 4-я строка – фраза, несущая определенный смысл; 5-я строка – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом). Например: Синквейн по лексике «Life» (Жизнь): 1. Life; 2. Active, interesting; 3. Up-bring, develop, teach; 4. Give an opportunaty to realize yourself; 5. Stage (step) – (1. Жизнь; 2. Активная, бурная; 3. Воспитывает, развивает, учит; 4. Дает возможность реализовать себя; 5. Ступень (шаг); «Мой учитель»: 1. Teacher; 2. nice, clever; 3. teaches, helps, surprises; 4. She is very skillful; 5. Friend – (1. Учи-

тель; 2. Красивая, умная; 3. Обучает, помогает, удивляет; 4. Она – очень знающая; 5. Друг). Таким образом, синквейн развивает образное мышление. Интегрированные задания могут быть реализованы в составлении синквейнов, имеющих схожую тематику в разноструктурных языках.

Интересен другой инновационный прием «Шесть шляп». Создаются шесть творческих групп, которые осмысливают прочитанный текст на русском и английском языках, например, «Традиции англоязычных стран»: 1. «Белая шляпа» – известные и неизвестные факты по теме; 2. «Желтая шляпа» – положительные черты праздников; 3. «Черная шляпа» – отрицательные черты некоторых праздников (например, Halloween); 4. «Красная шляпа» – эмоциональное отношение к праздникам; 5. «Зеленая шляпа» – творческая (что можно привнести интересного в праздники нашей страны); 6. «Синяя шляпа» – вывод и обобщение сказанного (черты праздников и воздействие их на человека). Кроме того, на интегрированных уроках иностранного и русского языков интересно использовать *Кластеры* как выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди и *Инсерт,* когда во время чтения текста необходимо делать на полях пометки, а после прочтения текста заполнить таблицу, где значки станут заголовками граф таблицы. В таблицу кратко заносятся сведения из текста. Очень полезно на интегрированных уроках и во внеклассной деятельности по русскому и иностранному языку проводить *игры*: физические, интеллектуальные, социальные; коммуникативные для воспитания чувства взаимопомощи, создания благоприятной атмосферы на уроках и атмосферы иноязычного общения, приближение учебной деятельности к условиям владения иностранным языком в реальной жизни.

Обучение в сотрудничестве создает условия для совместной учебной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях. Главная идея обучения в сотрудничестве – не просто выполнять что-то вместе, а учиться вместе. При таком подходе баллы в группе суммируются, однако более слабые ученики стараются также выделиться в группе, так как каждый член группы заинтересован не только в повышении личных результатов, но и хороших результатов у группы в целом. Интегративное обучение во всей полноте раскрывает возможности языковой системы разных культур.

Описанная в статье система заданий, имеющих интегративный характер, в течение ряда лет апробировалась в МОУ «Гимназия № 29» г. Саранска. Она учитывает психологические, возрастные особенности учащихся для реализации образовательного потенциала активных методов обучения; развивает коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия; формирует общеучебные умения и навыки; учит работать в команде, прислушиваться к чужому мнению, что особенно важно в поликультурной языковой среде; обеспечивает интерес к учебным предметам, повышает креативность учащихся.

Список использованных источников

1. Белова, Н. А. Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании : монография [Электронный ресурс] / Н. А. Белова. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2014. – 272 с.

2. Белова, Н. А. Технология развития переводческой компетенции учащихся на основе интеграции русского и английского языков в школе / Н. А. Белова, М. И. Чарышкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 7–12.

3. Виссон, Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур ; пер. с англ. / Л. Виссон. – Изд. 4-е, испр. – М. : Р. Валент, 2007. – 192 с.

4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.

5. Самохина, Т. С. Эффективное деловое общение в контексте разных культур и обстоятельств : учеб. пособие по профессиональной межкультурной коммуникации / Т. С. Самохина. – М. : Р. Валент, 2005. – 216 с.

References

1. Belova N.A. The Content and the Process of the Philological Integration in School Education [Electronic resource]. 2nd ed. Moscow, Flinta, 2014, 272 p. (in Russian)

2. Belova N.A., Charyshkina M.I. The Technology of the Development of Students` Translating Competence on the Basic of the Integration of the Russian and English Languages at School, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 7–12. (in Russian)

3. Visson L. The Russian Problems in the English Speech. Dictionaries and Phrases in the Context of Two Cultures. Moscow, R. Valent, 2007, 192 p. (in Russian)

4. Komissarov V.N. Modern Translation and Interpretation Studies: teaching aid. Moscow, ETS, 2001, 424 p. (in Russian)

5. Samohina T.S. Effective Business Communication in the Context of Different Cultures and Circumstances: teaching aid on the professional intercultural communication. Moscow, R. Valent, 2005, 216 p. (in Russian)

Поступила 09.02.2016 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Буянова Ирина Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ibbuyanova@yandex.ru

Приходченко Татьяна Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета педагогического и художественного образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
prihodchenko1973@mail.ru

Спиренкова Наталья Григорьевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
spirenkovan@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ*

Аннотация: В статье рассматриваются основные аспекты профессионально-ориентированной подготовки магистрантов в условиях модернизации педагогического образования. Авторы делают акцент на реализации различных форм сетевого взаимодействия всех образовательных структур, изменении подходов к разработке основных профессиональных образовательных программ, практико-ориентированной подготовке магистрантов, усилении исследовательской составляющей в программе подготовки.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная подготовка, магистратура, модульный подход, сетевое взаимодействие, исследовательские компетенции, основная профессиональная образовательная программа.

Buyanova Irina Borisovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Prikhodchenko Tatiyana Nikolaevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Dean of the Faculty of Pedagogical and Arts education
Mordovian State Pedagogical Insttitute, Saransk, Russia

Spirenkova Natalya Grigoryevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF MASTER'S PROGRAMS

Abstract: The article discusses the main aspects of a professionally-oriented training of undergraduates in the modernization of pedagogical education. The authors focus on the implementation of various forms of networking of all educational structures, changing approaches to the development of the basic professional

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2016 год. Проект № 1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

educational programs, practice-oriented training of graduate students, strengthening the research component of the training program.

Key words: professionally-oriented training, Master, modular approach, networking, research competence, basic professional educational programs.

В настоящее время в связи с обновлением целей современной системы российского образования к качеству подготовки педагогических кадров и к уровню профессиональной педагогической деятельности в целом предъявляются новые требования. Решающее значение для будущего российской школы приобретает подготовка учителя в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и Профессионального стандарта педагога. Следовательно, необходим поиск новых форм и моделей подготовки педагога, позволяющих повысить качество данной работы и создать объективные требования к трудовым действиям, знаниям и умениям, необходимому уровню профессионального образования.

На решение данной проблемы направлена деятельность коллектива преподавателей факультета педагогического и художественного образования, с 2011 года осуществляющего подготовку магистрантов. Сегодня на факультете по направлению подготовки Педагогическое образование реализуется пять магистерских программ академической магистратуры: Педагогика высшей школы, Социальная педагогика, Начальное образование, Педагогика дошкольного образования, Музыкальное образование. С 2015 г. факультет участвует в реализации проекта по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры с усилением практической и исследовательской направленности подготовки в рамках проекта модернизации педагогического образования и Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., основными целями которого являются повышение качества подготовки студентов в педагогических вузах, изменение содержания и технологии педагогической подготовки с целью обеспечения реализации профессионального стандарта, новых стандартов школьного и дошкольного образования; повышение эффективности вузов, реализующих программы подготовки педагогов, и педагогических колледжей. В связи с этим повышенное внимание уделяется профессионализации подготовки будущего педагога, т. е. создание такой модели его практико-ориентированного обучения, в которой основным результатом станет способность студента построить свою профессиональную деятельность в соответствии с нормами профессионального стандарта [1, с. 77–78]. Преподаватели факультета особое внимание уделяют содержанию обучения, формам, технологиям, которые, кроме прочего, способны формировать учебные, учебно-исследовательские, исследовательские, рефлексивные, коммуникативные и др. компетенции у студентов, в целом развивать личность педагога-исследователя.

В наибольшей степени решению данной задачи соответствует:

– реализация различных форм сетевого взаимодействия всех образовательных структур;

– изменение подходов к разработке основных профессиональных образовательных программ;

– практико-ориентированная подготовка магистрантов;

– усиление исследовательской составляющей в программе подготовки.

Развитие сетевого взаимодействия в МордГПИ осуществляется с различными субъектами системы образования на основе актуализации деятельности базовых кафедр и реализаций программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры [2].

Организация сетевого взаимодействия в условиях реализации магистерских программ ориентирована на разноуровневую систему отношений «вуз-школа» и предполагает реализацию модели практико-ориентированного обучения, внедрение которой детерминировано инновационными процессами в образовании. Практико-ориентированная модель обучения является гарантом реализации компетентностно-деятельностного принципа ОПОП магистратуры, поскольку обеспечивает приобретение опыта профессиональной деятельности через освоение трудовых функций и трудовых действий, указанных в Профессиональном стандарте педагога, а также осмысление знаний, развитие умений и формирование компетенций, определяемых Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования [5, с. 81].

Одним из вариантов реализации сетевой формы взаимодействия в рамках магистерской подготовки является использование ресурсов различных образовательных организаций. В содержательном плане сетевое взаимодействие выстраивается вокруг ОПОП, где каждый из участников вносит определенный вклад в ее реализацию, в том числе в виде ресурсов. При этом все возможные отношения между участниками опосредованы образовательной программой.

Организация сетевого взаимодействия предусматривает сочетание теоретических и практических форм обучения:

– в стенах вуза – занятия лекционного и практического типа; научно-практические семинары и конференции с участием научных работников, преподавателей, работодателей и учителей-практиков;

– в инфосреде – занятия, семинары или самостоятельная работа;

– на базе общеобразовательных школ (стажировочных площадок) – прохождение различных видов практики, выполнение наблюдений, лабораторных и аналитических работ, подготовка и реализация проектов, выполнение научно-исследовательских работ [5, с. 81–82].

Концептуальной основой создания основной профессиональной образовательной программы выступает модульно-компетентностный подход, представляющий собой единую систему определения целей, отбора и структурирования содержания учебного материала, организационного и технологического обеспечения подготовки учителя, на основе выделения компетенций, трудовых функций и профессиональных действий в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и Профессионального стандарта педагога. Такой подход к конструированию ОПОП позволяет осуществить переход от предметных целей образования (знаний, умений, навыков по предметам) к результативному процессу обучения – достижению ожидаемых образовательных результатов по образовательной программе.

В полной мере этой идее отвечает определение понятия профессионального модуля как «части программы профессионального образования (обучения), предусматривающей подготовку обучающихся к осуществлению определенной совокупности трудовых функций, имеющих самостоятельное значение для трудового процесса» [4, с. 13]. При таком подходе модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора трудовых действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога.

Учебное содержание модуля в зависимости от назначения и места в основной профессиональной образовательной программе включает содержание тех теоретических дисциплин или их разделов, которые в совокупности обеспечивают возможность сформировать у обучающегося необходимые знания, умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функциями) будущего педагога. Также, как отмечают исследователи, модули должны быть дополнены существенной долей практики в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на клинической базе (в условиях реальной образовательной организации) [3, с. 108].

Практико-ориентированная подготовка магистрантов в условиях вуза направлена на отработку конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий (приемов, методов, методик) в модельной ситуации в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практическое занятие, практикум). Апробация освоенного профессионального действия происходит в реальной образовательной организации в условиях специально организованной рефлексии в реально идущем образовательном процессе на стажировочных площадках. Включение в образовательный модуль существенной доли практики вызвано необходимостью не столько иллюстрации теории, сколько постановки проблемы осуществления профессионального действия и в дальнейшем организации психолого-педагогического исследования, направленного на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия [3, с. 108–109].

Освоение трудовых функций и действий осуществляется за счёт новых практикоориентированных форм организации учебной деятельности: создание электронного портфолио, организация проектной деятельности, деловые игры, выполнение научно-исследовательских работ на базе школ, кейс-стади, выполнение компетентностно ориентированных разноуровневых заданий, взаимодействие в Инфосреде. Содержание практической подготовки опирается на освоение трудовых функций и профессиональных действий будущего педагога. Освоение трудовых функций и действий осуществляется за счёт новых форм организации практической подготовки, таких как, изучение передового опыта и инновационной деятельности педагогов, работа с социальными сервисами, создание электронного продукта [7].

Одним из важнейших инструментов, обеспечивающих формирование трудовых действий будущих педагогов является организация научно-исследовательской деятельности студентов с внедрением новых форм и технологий (обществ, исследовательских групп, кружков) в традиционных (факультеты, кафедры) и инновационных (научно-образовательные и научно-практические центры) структурных подразделениях института [6, с. 86]. Так, в учебные планы магистратуры включена научно-исследовательская работа и научно-исследовательская практика, предусматривающие подготовку и работу над темой диссертационного исследования. На время прохождения практики магистранты прикрепля-

ются к научно-исследовательским лабораториям и научно-образовательным центрам, на базе которых осуществляется формирование исследовательских компетенций. Результаты, полученные во время практики, апробируются в ходе участия в теоретических семинарах, научных конференциях, публикациях. Таким образом, профессионально-ориентированная подготовка магистрантов осуществляется на протяжении всего срока обучения и включает в себя задачи по овладению содержанием учебных дисциплин образовательной программы, способами профессиональной и исследовательской деятельности во всех видах практик, приращению собственного профессионально-педагогического и исследовательского опыта. Результаты мониторинговых мероприятий свидетельствуют о том, что: а) магистрантам свойственен высокий уровень осмысления сущности основных категорий и понятий педагогической науки, принципов, форм, методов, технологий обучения, воспитания и возможности их использования в образовательной практике; б) магистранты демонстрируют умения и способности осуществлять рефлексию процесса и результатов образовательной и научно-исследовательской деятельности, находить и аргументировать оптимальные способы разрешения проблемы, выражать собственную исследовательскую позицию; в) магистранты владеют высоким уровнем культуры профессионального взаимодействия, демонстрируют информационные, коммуникативные, перцептивные, интерактивные умения и способности; г) отмечается высокий научно-исследовательский уровень магистерских диссертаций и публикационной активности магистрантов.

Список использованных источников

1. Бирюкова, О. И. Педагогическое образование сегодня: от теории к практике / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 77–81.

2. Кадакин, В. В. Новые направления деятельности вуза в условиях введения профессионального стандарта педагога / В. В. Кадакин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 6. – С. 47–51.

3. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.

4. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост. В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина [и др.]. – Вып. 1. – М. : ФИРО, 2010. – 19 с.

5. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 79–84.

6. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 84–89.

7. Шукшина, Т. И. Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистров в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьянина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 52–59.

References

1. Birukova O.I. Teacher education today: from theory to practice, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 77–81. (in Russian).

2. Kadakin V.V. Perspective directions of university activity within introduction of professional standard of a teacher, *Higher Education Today*, 2014, No. 6, pp. 47–51. (in Russian).

3. Margolis A.A. The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training, *Psychological science and education*, 2014, Vol. 19, No. 3, pp. 105–126. (in Russian).

4. Dictionary of Modern Russian professional education. V.I. Blinov, I.A. Voloshin, E.Yu. Esenina. Moscow, FIRO, 2010, 19 p. (in Russian).

5. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of the networking of educational organization, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 79–84. (in Russian).

6. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Development of the system of student research and design activity in the conditions of a multilevel system of higher pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 84–89. (in Russian)

7. Shukshina T.I., Tatyanina T.V. Substantive and procedural-technical aspects of Masters preparation in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 52–59. (in Russian)

Поступила 09.05.2016 г.

УДК 21(470.345)(045)
ББК 86.2(2р-6Мо)

Волкова Марина Семеновна
кандидат исторических наук, доцент
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
marina-volkova-sar@yandex.ru

Мартыненко Александр Валентинович
доктор исторических наук, профессор
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
arkanaddin@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ МОРДОВИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье анализируются особенности изучения конфессиональной истории России на территории мордовского края в высших учебных заведениях Республики Мордовия, делается вывод о необходимости более углубленного изучения региональной конфессиональной истории будущими специалистами-историками.

Ключевые слова: конфессиональная история, Мордовия, высшее образование, Русская православная церковь, мусульманская умма, протестанты, псевдорелигиозный экстремизм.

Volkova Marina Semyonovna
Candidate of Historical Science, Docent
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Martynenko Aleksandr Valentinovich
Doctor of Historical Science, Professor
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TEACHING OF CONFESSIONAL HISTORY OF MORDOVIA IN THE SYSTEM OF HUMANITARIAN EDUCATION

Abstract: The article analyzes the features of studying confessional history of Russia in the territory of Mordovian region in higher educational institutions of the Republic of Mordovia, the conclusion about the need for a deepened study of religious history by future historians is made.

Key words: confessional history, Mordovia, higher education, Russian Orthodox Church, the Muslim Ummah, Protestants, pseudo-religious extremism.

В истории мордовского края, как и в истории России в целом, всегда значительную роль играл религиозный фактор. В социокультурном плане данный регион представляет собой своеобразное цивилизационное пограничье, в котором веками соседствуют русско-славянский, финно-угорский и тюркский элементы. Это своеобразие определило и особенности конфессионального ландшафта Мордовии. Преобладающими по влиянию здесь стали две традиционные для России конфессии – Русская православная церковь, к которой принадлежит в основном русское и мордовское население, и мусульманская суннитская умма, ядром которой стали татары-мишари. С начала XX столетия на территории Мордовии стали возникать различные протестантские общины – баптисты, пятидесятники, адвентисты седьмого дня. В советский период все без исключения конфессии в тогдашней Мордовской АССР подвергались преследованиям, пик которых пришелся на 1930-е гг. В постсоветский период, в условиях религиозного возрождения, конфессиональный ландшафт современной Республики Мордовия несколько осложнился, став более многообразным, «мозаичным». Появились новые протестантские общины (лютеране, церковь Ин-

грии, «Сторожевая башня»), а также отдельные последователи различных экзотических для России культов, таких как неоиндуизм (кришнаиты), зороастризм (езиды), религия бахаи и др. Кроме того, не обошли стороной Мордовию 1990-х – 2010-х гг. острые и болезненные проблемы псевдорелигиозного экстремизма в форме салафийя (ваххабизма) [6, с. 114–115] и организационных расколов на соперничающие муфтияты – духовные управления мусульман [2, с. 146–149].

Безусловно, все эти процессы, события и явления конфессиональной истории Мордовии заслуживают пристального изучения в рамках высшего гуманитарного, прежде всего исторического, образования, поскольку являются неотъемлемой частью истории региональной, занимающей видное место в учебных планах исторических факультетов.

В сущности, многие вопросы конфессионального развития Мордовии затрагиваются в рамках дисциплины «История и культура мордовского края», который преподается на факультете истории и права Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (МГПИ), а также в Историко-социологическом институте Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева (ИСИ МГУ). Это прежде всего вопросы, связанные с дохристианскими верованиями мордвы, а также процессом христианизации мордовского этноса. В то же время в 2010-х гг. появился ряд новых учебных дисциплин, позволяющих студентам более углубленно изучать данную проблематику. Например, на первом курсе факультета истории и права МГПИ с 2010–2011 учебного года введен предмет «Историческое краеведение», ведущим специалистом по которому в институте является профессор Т. Д. Надькин. В частности, в разработанном им курсе, помимо обозначенных выше тем, достаточно подробно освещается конфессиональная ситуация в Мордовии советского и постсоветского периодов, а также формирование православно-исламского диалога в РМ – проблема, которая только в последние годы стала объектом научного интереса для исследователей [1; 4]. Стоит также обратить внимание на методическое обеспечение данной проблематики. Например, в 2014 г. в ИСИ МГУ было издано авторское учебное пособие профессора МГПИ А. В. Мартыненко «История религий Востока и традиции исламской культуры в мордовском крае». Отдельный раздел учебного пособия посвящен истории мусульманской уммы Мордовии в Средние века, имперский, советский и постсоветский периоды.

В целом основными целями освоения рассматриваемой проблематики являются знание студентами особенностей конфессиональной истории на территории мордовского края; умение анализировать тенденции развития конфессиональной ситуации в Республике Мордовия 1990-х – середины 2010-х гг.; овладение современными методами научного исследования [3, с. 121; 5, с. 56]. Наряду с новейшими тенденциями и направлениями современной исторической науки, методологией религиоведения изучение региональной конфессиональной истории и ситуации выступает важным элементом общенаучной подготовки будущих специалистов-историков. Знание истории конфессий в регионах РФ (в нашем случае – на территории Республики Мордовия) служит формированию ряда общекультурных компетенций обучающегося.

Список использованных источников

1. Айзятов, Ф. А. Межконфессиональный диалог как основа религиозной политики региона (на примере Республики Мордовия) / Ф. А. Айзятов, А. С. Лузгин, М. Ю. Бареев, Ю. В. Бурова, Е. А. Коваль, А. К. Моисеев. – Саранск, 2012. – 228 с.

2. Власенко, Д. В. Организационный раскол в умме Республики Мордовия в 2000–2014 гг.: причины, деструктивный потенциал, последствия / Д. В. Власенко, А. В. Мартыненко // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 146–149.

3. Волкова, М. С. Роль истории религии в современной системе российского гуманитарного образования / М. С. Волкова, А. В. Мартыненко // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 120–123.

4. Грачев, С. В. Православное христианство и ислам в Мордовии: проблемы межкультурного диалога / С. В. Грачев, А. В. Мартыненко, Н. В. Шилов. – М. : ИЭА РАН, 2005. – 35 с.

5. Еремина, С. С. Роль российских вузов в профилактике ксенофобии и экстремизма (на примере Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / С. С. Еремина, А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 54–56.

6. Мартыненко, А. В. Салафиты в постсоветской России: история распространения, деструктивный потенциал / А. В. Мартыненко // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (30). – Ч. 3. – С. 112–115.

References

1. Ayzyatov F.A., Luzgin A.S., Bareev M.Yu., Burova Yu.V., Koval E.A., Moiseev A.K. Interconfessional dialogue as the base of religious policy of region (on the example of Republic of Mordovia). Saransk, 2012, 228 p. (in Russian).

2. Vlasenko D.V., Martynenko A.V. The split in the Ummah of Republic of Mordovia during 2000 – 2014:

reasons, destructive potential, results, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 146–149 (in Russian).

3. Volkova M.S., Martynenko A.V. The role of the History of religions in modern Russian high humanity school, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 120–123 (in Russian).

4. Grachov S.V., Martynenko A.V., Shilov N.V. Orthodox Christianity and Islam in Mordovia: problems of intercultural dialogue. Moscow, 2005, 35 p. (in Russian).

5. Eryomina S.S., Martynenko A.V., Nadkin T.D. The role of Russian high schools in the prevention of xenophobia and extremism (on the example of Mordovian State Pedagogical Institute named of M. E. Evsevyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 54–56 (in Russian).

6. Martynenko A.V. Salafits in Post-Soviet Russia: the history of spreading, destructive potential, *Historical, Philosophical, Political Sciences, Law, Cultural Studies and Art History. Problems of theory and practice*, 2013, No. 4 (30), Vol. 3, pp. 112–115 (in Russian).

Поступила 16.05.2016 г.

УДК 378.1
ББК 74.58

Кварацхелия Анна Гуладиевна
кандидат биологических наук
кафедра нормальной анатомии человека
ГБОУ ВПО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко», г. Воронеж, Россия
anna_kvar_83@mail.ru

Соколов Дмитрий Александрович
кандидат медицинских наук
кафедра нормальной анатомии человека
ГБОУ ВПО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко», г. Воронеж, Россия
amare-caelum@yandex.ru

Гундарова Ольга Петровна
соискатель
кафедра нормальной анатомии человека
ГБОУ ВПО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко», г. Воронеж, Россия
episheva65@mail.ru

Сгибнева Наталья Викторовна
кандидат биологических наук
кафедра нормальной анатомии человека
ГБОУ ВПО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко», г. Воронеж, Россия
sas36@mail.ru

Насонова Наталья Александровна
кандидат медицинских наук
кафедра нормальной анатомии человека
ГБОУ ВПО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко», г. Воронеж, Россия
amare-caelum@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: Современная высшая школа требует постоянного мониторирования системы качества образования, которое включает в себя не только показатели учебной деятельности вуза, наличие ряда

научных достижений, но и международные отношения, заключающиеся в привлечении иностранных студентов в отечественные вузы. Повышение качества преподавания профессионально направленных дисциплин иностранным студентам способствует популяризации отечественной высшей медицинской школы. В данной статье рассмотрены вопросы оптимизации преподавания анатомии иностранным студентам в целях повышения качества образования.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, работа с иностранными студентами, преподавание анатомии.

Kvaratskheliya Anna Guladievna
Candidate of Biological Sciences
Department of normal human anatomy
Voronezh State Medical University named after N. N. Burdenko,
Voronezh, Russia

Sokolov Dmitriy Aleksandrovich
Candidate of Medical Sciences
Department of normal human anatomy
Voronezh State Medical University named after N. N. Burdenko,
Voronezh, Russia

Gundarova Olga Petrovna
Applicant
Department of normal human anatomy
Voronezh State Medical University named after N. N. Burdenko,
Voronezh, Russia

Sgibneva Nataliya Viktorovna
Candidate of Biological Sciences
Department of normal human anatomy
Voronezh State Medical University named after N. N. Burdenko,
Voronezh, Russia

Nasonova Nataliya Aleksandrovna
Candidate of Medical Sciences
Department of normal human anatomy
Voronezh State Medical University named after N. N. Burdenko,
Voronezh, Russia

PEDAGOGICAL TECHNIQUES IN WORKING WITH FOREIGN STUDENTS IN MEDICAL SCHOOLS

Abstract: Contemporary higher education requires constant monitoring of the quality of educational system, which includes not only the university's educational activity indicators and the possession of a number of scientific achievements, but also international relations that help attracting foreign students to Russian universities. Improving the quality of teaching of professionally designed courses for foreign students contributes to the popularization of the national higher medical education. This article describes how to optimize the teaching of anatomy for foreign students in order to improve the quality of education.

Key words: higher medical education, working with international students, teaching anatomy.

Современная образовательная ситуация в Российской Федерации характеризуется всплеском оценочных и мониторинговых исследований и использованием их результатов в практической деятельности [4, с. 19]. Многообразие оценочных структур в разных российских регионах способствует развитию общероссийской системы оценки качества учебных достижений и качества образования в целом, а также требует систематизации и серьезного исследования содержания деятельности вуза [6, с. 59].

Одними из ключевых показателей эффективности современного российского образования являются обучение в вузах иностранных студентов, проведение совместных международных образовательных программ, наличие академической мобильности студентов и преподавателей [5, с. 76]. В связи с этим возникает объективная необходимость в пересмотре и более широком понимании целей, задач и принципов обучения иностранных студентов и поиске новых способов и средств обучения, а также

форм педагогического взаимодействия преподавателя и студента.

Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко, являясь одним из ведущих медицинских вузов страны, поддерживает современные тенденции в образовательной сфере и ведет активную работу с иностранными студентами. Студенты Международного института медицинского образования вовлечены в учебную, научную и общественную жизнь университета. Большинство кафедр предпринимает попытку выработки единой концепции их обучения.

Анализ процесса обучения иностранных студентов анатомии, ведущей дисциплине первых трех семестров, позволяет выделить ряд особенностей, понимание которых может способствовать оптимизации дидактического процесса и повышению его эффективности [2, с. 62; 7, с. 79]. Прежде всего перед началом педагогического общения преподавателю следует ознакомиться с мировоззрением и национальными особенностями той страны, откуда прибыли студенты. В ходе процесса обучения, во избежание педагогических ошибок, преподаватель придерживается определенного стиля поведения, обусловленного особенностями менталитета обучающихся.

Известно, что дидактический процесс как совместная деятельность преподавателя и студента включает со стороны студента восприятие, понимание и отработку информации с ее закреплением (запоминанием). Этим этапам соответствует со стороны преподавателя предоставление информации, организация и оптимизация понимания, а также контроль знаний с их коррекцией. В процессе работы необходимо учитывать и то, что специфика школьного образования за рубежом в большинстве стран определяет меньший исходный уровень знаний по естественным дисциплинам, чем у отечественных абитуриентов. В силу этого обучение иностранных студентов значительно затруднено, а задачей преподавателя, естественно, является поиск оптимальных форм работы, методических подходов, облегчающих студентам процесс усвоения знаний.

Рассмотрим стадии учебной деятельности студентов в ходе педагогического процесса:

1. Восприятие. Необходимо сразу отметить, что первой существенной проблемой при работе с иностранными студентами является недостаточное знание ими русского языка. Учитывая, что большинство из них приезжают на обучение из арабских стран с принципиально иной языковой структурой, эти затруднения для них особенно велики. Материал должен излагаться размеренной речью. Обязательно при произношении анатомических терминов четкое чередование русских и латинских названий. Использование современных гаджетов, с загруженными в них переводчиками, упрощает ход занятия, позволяет преодолевать языковой барьер при объяснении трудных для восприятия ряда русских терминов. Оптимальным является повторное изложение от упрощенного до полного описания материала с использованием синонимов и примеров. Наиболее целесообразно разделение всего информационного массива на отдельные фрагменты небольшого объема.

2. Понимание. Наилучшим образом достигается при предъявлении по каждому блоку информации иллюстративных материалов, которые должны быть выбраны в соответствии со сложностью изучаемых структур. Как правило, эффективным оказывается сопоставление разных видов наглядных материалов. Например, при изучении спланхнологии, в частности топографии различных органов, эффективно использование влажных препаратов и 3D-моделей, выполнение рисунков, схем и их сравнение с рисунками в учебном атласе в различных проекциях. При изучении анатомии центральной нервной системы понимание достигается при представлении анатомических образований в схематическом виде и, обязательно, обращении к макропрепаратам. На основании накопленного опыта рекомендуем использование иллюстративно-обучающих фильмов при изложении лекционного материала, рабочих тетрадей для самостоятельной работы студентов, трафаретов для заполнения или зарисовывания изучаемых органов [1, с. 63]. Изложение каждого отдельного фрагмента нового материала можно считать завершенным только при достижении его понимания большей частью студентов группы, после чего целесообразно допустить короткое обсуждение информации между студентами на их родном языке. Как правило, такое обсуждение помогает пониманию материала студентами, имеющими недостаточное знание русского языка. Эффект повышения внимания к изучаемому материалу достигается также обсуждением простейших ситуационных задач и разборами конкретных клинических ситуаций, когда необходимы знания по изучаемым разделам дисциплины. Определение домашнего задания иностранным студентам должно быть конкретным с указанием страниц учебной литературы, которые они должны изучить. С первых занятий необходимо настаивать на чтении студентами текстовых и лекционных материалов, так как, как правило, они ограничиваются запоминанием названий анатомических препаратов, указанных на рисунках в атласе, в результате че-

го не могут построить логическую цепь ответа на практическом занятии.

3. Контроль знаний. Опыт работы с иностранными студентами показывает, что для них в большей мере, чем для отечественных студентов, свойственна завышенная самооценка знаний, что может привести к внутренним психологическим конфликтам, вплоть до негативного отношения к предмету в целом. В связи с этим представляется целесообразным в первые месяцы обучения, давая объективную оценку уровня знаний на словах, не выставлять неудовлетворительные оценки в учебный журнал, за исключением тех случаев, когда студент не готовится к занятиям систематически. Для подтверждения объективности оценки знаний в каждом конкретном случае эффективным представляется использование тестового контроля знаний студентов. Изучение анатомии иностранными студентами на основе использования проблемных заданий с помощью форматов тестирования может существенно облегчить эту задачу. Использование таких заданий не только повышает качество знаний, умений и навыков студентов в сфере профессионального образования, но и активно формирует социальные, нравственные и этические ценности, а также творческие способности обучающихся, необходимые для развития гармоничной личности.

Анализ работы с иностранными студентами показывает, что наибольший эффект их самостоятельной работы достигается при максимальной детализации и конкретизации задания. Это указывает на необходимость создания силлабусов (учебно-методических программ дисциплины, включающих в себя описание изучаемого предмета, цели и задачи, краткое содержание, темы и продолжительность каждого занятия, задания самостоятельной работы, время консультаций, требования преподавателя, критерии оценки и список основной и дополнительной литературы [3, с. 19]), содержащих полный перечень терминов, теоретических положений и практических знаний, которыми студенты должны овладеть.

Наряду с особенностями преподнесения учебных материалов, свою специфику имеют и другие аспекты коммуникативной стороны общения. Для большей части обучающихся, учитывающих затраты на образование, важное значение имеют высокая степень надежности преподавателя, достигаемая демонстрацией компетентности в преподаваемой дисциплине и в других различных областях медицины; умение квалифицированно и убедительно излагать учебный материал; проявление доброжелательности; наличие обратной связи, достигаемой через индивидуальные беседы. Необходимо помнить о более сложных условиях и проблемах, особенно в начале обучения, возникающих у иностранных студентов, оказавшихся в непривычной культурно-этнической среде. В силу этого общение преподавателя с ними должно выполнять положительно эмоциональную функцию, обеспечивая уменьшение и стирание психологических, социальных и других барьеров, затрудняющих обучение. При этом важно сохранение социальной дистанции, определяющей наряду с профессиональными качествами уважительное отношение иностранных студентов к педагогу. Не вызывает сомнений, что перечисленные выше особенности преподавания анатомии и общения иностранных студентов с преподавателями определяют необходимость формирования учебных групп, включающих не более 10–12 студентов, желательно одной языковой группы. Однако языковая принадлежность не является обязательным условием, так как в такой ситуации студенты не замыкаются в маленьком социуме своей учебной группы, образованной представителями одной страны или национальности, им приходится принимать правила межнационального общения.

Подытоживая вышеизложенное, к особенностям работы с иностранными студентами мы относим следующие моменты: 1) представление более продуманного, поэтапного и дистанцированного материала по анатомии с расширением специально подготовленной иллюстративной базы; 2) более широкое использование компьютерной техники для обучения, контроля знаний и подготовки учебных материалов; 3) владение преподавателем материала, который выходит за пределы его предмета и охватывает обширный набор знаний, показывающий связь исторических, эпохальных событий, духовно-нравственных ценностей, накопленных поколениями предков, с современной культурой, образованием, воспитанием. Часть проблем, затронутых выше, выходят за рамки узкопрофессиональных вопросов преподавания, однако считаем возможным подчеркнуть значимость неформального подхода при обучении иностранных студентов.

Список использованных источников

1. Алексеева, Н. Т. Целесообразность внедрения мультимедийных технологий для повышения качества образования при изучении анатомии человека / Н. Т. Алексеева, Ж. А. Анохина, Л. А. Лопатина, А. Г. Кварацхелия // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 63–64.

2. Алексеева, Н. Т. Особенности преподавания анатомии человека иностранным студентам на ан-

глийском языке / Н. Т. Алексеева, А. Г. Кварацхелия, Н. П. Сереженко // Морфология. – 2015. – Т. 147. – № 3. – С. 62.

3. Груздева, М. Л. Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов / М. Л. Груздева, Н. И. Тукенова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1–1 (13). – С. 19.

4. Гусева, М. А. Мониторинг как инструмент решения образовательных задач: теоретико-методологический анализ / М. А. Гусева, И. К. Кондаурова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 15–20.

5. Поморцева, Н. В. Преподаватель и иностранный студент в системе высшего образования России / Н. В. Поморцева, Т. А. Кротова // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 2. – С. 76–80.

6. Третьякова, Т. В. Анализ подходов к оценке качества образования за рубежом / Т. В. Третьякова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. – 2009. – Т. 6. – № 2. – С. 59–64.

7. Лященко, О. И. Современные аспекты преподавания медицинской биологии студентам с англоязычной формой обучения / О. И. Лященко, С. Н. Смирнова // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2015. – Т. 4. – № 3 (15). – С. 78–79.

References

1. Alexeeva N.T. Anokhina Zh.A., Lopatina L.A., Kvaratskheliya A.G. The rational of the introduction of multimedia technology to enhance the quality of education in the study of human anatomy, *Journal of anatomy and histopathology*, 2013, V. 2, No. 1, pp. 63–64. (in Russian)

2. Gruzdeva M.L., Tukenova N.I. Syllabus as a means of the organization of independent work of students, *Annals of Mininsky University*, 2016, No. 1–1 (13), p. 19. (in Russian)

3. Guseva M.A., Kondaurova I.K. Monitoring as a tool for solving problems of education: theoretical and methodological analysis, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 15–20. (in Russian)

4. Pomortseva N.V., Krotov T.A. Teacher and foreign student of the higher education in Russia, *Higher education today*, 2014, No. 2, pp. 76–80. (in Russian)

5. Tretyakova T.V. The analysis of approaches to the assessment of the quality of education abroad, *Annals of the North-Eastern Federal University M.K. Ammosov*, 2009, T. 6, No. 2, pp. 59–64. (in Russian)

6. Lyashchenko O.I., Smirnova S.N. Modern aspects of teaching medical biology for English speaking students, *Journal of anatomy and histopathology*, 2015, V. 4, No. 3 (15), pp. 78–79. (in Russian)

Поступила 03.05.2016 г.

УДК 37: 316.6(045)
ББК 74.00

Кижаева Дарья Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sladost_d@mail.ru

Кирдяшова Евгения Васильевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
wek@yandex.ru

Кудряшова Светлана Константиновна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
svetakudrjschova@yandex.ru

Сорокина Татьяна Николаевна
преподаватель
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
19sorokina83@rambler.ru

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ДЕТСКОГО ОТДЫХА

Аннотация: В статье дана характеристика тематических и профильных смен в детском оздоровительном лагере, рассмотрены вопросы подготовки к программированию и планированию тематических и профильных смен бакалавров педагогического образования, а также представлен практический опыт реализации подобного рода смен, приведены примеры. Отражены особенности подготовки бакалавров педагогического образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева к деятельности в качестве вожатого в детском оздоровительном лагере в рамках освоения дополнительной общеобразовательной программы «Содержательно-процессуальные аспекты деятельности вожатого в организациях, осуществляющих отдых и оздоровление детей».

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, вожатый, профильная смена, тематическая смена, бакалавр педагогического образования, программирование смены, планирование смены, организация и проведение тематической и профильной смены.

Kizhaeva Darya Valeryevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Kirdyashova Evgeniya Vasilyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Kudryashova Svetlana Konstantinovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Sorokina Tatyana Nikolaevna
teacher
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TRAINING OF EDUCATIONAL BACHELORS FOR ORGANIZING AND CONDUCTING CHILDREN'S LEISURE

Abstract: The article provides a description of the thematic and relevant changes in the children's camp, discusses the issues of preparation to the programming and planning of thematic and relevant shifts of teacher education Bachelors and presents practical experience of realization of this kind of shifts. The authors show peculiarities of Bachelors training at Mordovian State Pedagogical Institute named after M. Evsevev as a counselor in the children's camp in the framework of the development of comprehensive program of "Substantive-procedural aspects of Leader activities in organizations engaged in leisure activities and health improvement of children. "

***Key words*:** Children's recreation camp, leader, profile shift, thematic shift, bachelor of pedagogical education, shift programming, shift planning, organization and carrying out thematic and profile shifts.

Школьные каникулы – это время отдыха учащихся от учебных занятий, которое с нетерпением ждут как дети, так и взрослые. В настоящее время в нашей стране выстроена целая сеть детских оздоровительных лагерей (ДОЛ). Согласно Федеральному закону «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 21 декабря 2004 г. № 170-ФЗ отдых детей и их оздоровление – это «совокупность мероприятий, обеспечивающих развитие творческого по-

тенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований» [8]. Вместе с тем отдых и оздоровление, хотя и главная, но отнюдь не единственная задача. Сегодня ДОЛ предоставляет очень широкий спектр услуг, среди которых особое место занимает разработка, организация и проведение тематических или профильных программ для определенной группы творчески одаренных или социально активных детей. Это весьма перспективно, поскольку отражает социальный заказ на воспитание и образование подрастающего поколения.

Качество услуг, оказываемых в ДОЛ, напрямую зависит от кадрового педагогического состава. Оптимальная организация жизнедеятельности детей, их комфортное психологическое состояние в значительной мере обусловлены уровнем подготовки педагогического персонала к осуществлению функций воспитателя (вожатого) в период летней педагогической практики [2, с. 174]. В течение последних лет в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева сложился богатый опыт подготовки бакалавров педагогического образования к данному профессиональному виду деятельности. «Институтом регулярно осуществляется мониторинг рынка труда, учитываются заказы на подготовку востребованных специалистов», в том числе и для работы в ДОЛ [1, с. 10].

Практико-ориентированная модель обучения предполагает разработку оптимальных программ практической подготовки педагогов, ориентированных на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями [9, с. 89]. В данной связи авторским коллективом была разработана программа учебной практики в инструктивно-методическом лагере [3, с. 810], а также дополнительная общеобразовательная программа «Содержательно-процессуальные аспекты деятельности вожатого в организациях, осуществляющих отдых и оздоровление детей», прохождение которых, на наш взгляд, является важным звеном в накоплении педагогического опыта у бакалавров по организации и проведению тематических и профильных смен в ДОЛ.

Удачное программирование смены в ДОЛ зависит от степени проработки следующих моментов: анализа недостатков современной организации каникулярного отдыха и причин создания авторской программы; удовлетворения социального заказа; понимания и проработки идеи программы, достижения ее новизны и оригинальности; определения результата реализации программы.

Сегодня каникулярной педагогике известно несколько типов программ. В основу классификации положены различные критерии: направленность, продолжительность, инновационность и т. д. С практико-ориентированной позиции нас интересуют типы программ по направленности – комплексные и профильные.

Профильная (специализированная) программа ориентирована на определенный возраст детей, имеющих выраженные интересы к конкретной деятельности, на развитие знаний и способностей в области этой деятельности. Эти программы могут быть с одним генеральным направлением деятельности (журналистское, археологическое, православное, туристическое и др.) и многопрофильными – для одаренных детей; школа выживания, программы с творческими объединениями внутри смены. Особенности профильных смен заключаются в следующем: содержание профильной деятельности во многом определяет содержание досуговых мероприятий; в лагерь привлекаются вожатые, обладающие соответствующими профилю навыками; требуется специальное оборудование.

Комплексная программа отличается от профильной тем, что сочетает разноплановую деятельность детей в смене. Кроме того, некоторыми авторами выделяются «тематические программы», подразумевающие профильность, мононаправленность. Однако разделять комплексную и тематическую программы не вполне корректно, так как и профильная программа может иметь определенную тематику смены («ГТО: растем сильными и счастливыми в мирное время», «Литературная эпопея: читать не вредно, вредно – не читать!», «Необитаемый остров: жизнь наедине с природой» и др.).

Опираясь на личный многократный опыт разработки и проведения тематических смен, мы убедились, что программа, имеющая определенную тематику, это плюс в организации детского досуга в целом. Умело и грамотно построенная план-сетка, подобранная соответствующая атрибутика и интересное обыгрывание режимных и воспитательных аспектов работы – залог успешной смены и достижения целей и задач, поставленных еще до начала работы [4, с. 29]. Главное – тщательно продумать то, как написанное на бумаге превратить в реальную совместную деятельность детей и взрослых.

Если для разработчиков тяжело осилить тематическую программу целой смены, то возможен упрощенный вариант, а именно включение в план-сетку тематических дней (железнодорожника, туриста, мальчиков, науки, леса, красоты, смеха и проч.), что сегодня достаточно успешно практикуется во многих ДОЛ.

Для планирования работы программы смены удобнее пользоваться планом-сеткой. План-сетка – это календарное планирование работы ДОЛ, учитывающее длительность смены и охватывающее содержание всей логики развития смены (организационный, основной и заключительный периоды), включая традиционные тематические дни (родительский, банный и проч.) и «катализаторы смены» (линейка открытия смены, Пара лагеря, День Нептуна, бизнес-проекты и т. п.). Оформление плана-сетки возможно в строчку, в виде календаря или таблицы. На наш взгляд, приоритетным является последний вариант. Разбивается таблица, количество ячеек которой приравнивается к количеству дней в смене. Каждая ячейка несет в себе информацию о целом дне лагерной смены: число, день смены, тематика дня (если есть) и общелагерные мероприятия, начиная с утренних и заканчивая вечерними.

Тематическая смена в ДОЛ отражает сюжетно-ролевую постановку, в контексте которой находятся персонажи (пещерные люди, моряки, сказочные герои и др.), а действие разворачивается вокруг мероприятий – катализаторов смен. В течение смены дети, участвуя в различных мероприятиях, набирают определенное количество баллов (очков, денежек и др.), а по итогам – получают приз. В качестве примера можно привести разработанную и осуществленную педагогическим отрядом тематическую программу смены «В 3Dвятом Царстве». Идея смены заключалась в том, чтобы синтезировать в сказочной атмосфере жизнедеятельности лагеря различные области взаимодействия детей вместе с героями известных русских сказок. Прототипом была сказка «Вовка в Тридевятом царстве», а приставка 3D придавала современный взгляд на сказочную жизнь, оснащение ее современными технологиями. Основная цель – приобщение детей и подростков к творческому труду, помощь в их социальной адаптации к условиям жизни в современном обществе. При реализации программы дети знакомились с народными традициями и ремеслами, улучшали координацию движений, память, мелкую моторику рук, глазомер и образное мышление. Ключевым звеном смены являлась терминология, которую используют как дети, так и взрослые, в частности: старший вожатый – Царевна Несмеяна, вожатые – князья и княгини, отряды – княжества, дети – красны девицы и добры молодцы, физруки, плавруки – воеводы, диджей – гусляр, линейка – утреннее вече, прием пищи – трапеза, дневные мероприятия – игрища, вечерние мероприятия – сборища и т. д. По итогам смены обязательным являлось награждение, например: девочек переименовывают в принцесс и королевн, а мальчиков – в царевичей и королевичей. Тематика способствовала созданию творческой атмосферы в коллективе, что в свою очередь помогало успешному прохождению смены.

Комплексная подготовка бакалавров МГПИ к организации и проведению такого рода смен в основном осуществляется при прохождении студентами дополнительной общеобразовательной программы «Содержательно-процессуальные аспекты деятельности вожатого в организациях, осуществляющих отдых и оздоровление детей». Предлагаемый для освоения слушателям порядок проведения тематических и профильных смен соответствует прописанному Типовому положению о детском оздоровительном лагере [6]. На занятиях-практикумах прорабатываются организационная структура дня, обращается особое внимание на проведение режимных моментов: зарядка, тихий час, отбой, прием пищи, уборка территории, личное время детей, информационный сбор отряда. Итоговая аттестация предполагает разработку и защиту проекта программы тематической смены организации, осуществляющей отдых и оздоровление детей.

Сегодня в вузе действует общественная молодежная организация «Ассоциация педагогических отрядов МГПИ». Ее составляют 11 педагогических отрядов» [5, с. 27], которые работают в различных уголках России: Крым (МДЦ «Артек»), Краснодарский край (ВДЦ «Орленок», Всероссийский детский центр «Смена», ДОЛ им. А. И. Хальзева, СОК «Радость», ДСОК «Криница», ДОЛ «Магадан»), Подмосковье (ДОЛ «ОРГРЭС», ДОЛ «Исток», Детский лингвистический лагерь Англо-Русский Клуб «Объединенное королевство»), Пензенская область (ДОЛ «Энергетик») и Республика Мордовия (ДОЛ им. В. Дубинина, ДОЛ на базе санатория «Саранский», МБУ лагерь «Сосновый бор», ДОЛ «Золотой колос», Православный детский лагерь «Солнечная Мордовия»). Знания, полученные будущими вожатыми в инструктивно-методическом лагере [7], а также на занятиях дополнительной общеобразовательной программы «Содержательно-процессуальные аспекты деятельности вожатого в организациях, осуществляющих отдых и оздоровление детей», помогают им в организа-

ции и проведении тематических и профильных смен в ДОЛ. Существующая программа подготовки бакалавров МГПИ к вожатской деятельности гарантирует достойное качество работы.

Список использованных источников

1. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 9–13.

2. Кижаева, Д. В. Содержательно-процессуальные аспекты подготовки бакалавров педагогического вуза к летней практике в условиях реализации ФГОС ВПО / Д. В. Кижаева // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта : монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С.169–190.

3. Кудряшова, С. К. Подготовка бакалавров педагогического образования к летней практике в организациях, осуществляющих отдых и оздоровление детей / С. К. Кудряшова, Д. В. Кижаева, Т. Н. Сорокина // В мире научных открытий. – 2015. – № 5.2 (65) – С. 810–824.

4. Кудряшова, С. К. Подготовка студентов педагогического вуза к летней практике в детском оздоровительном лагере / С. К. Кудряшова, Д. В. Кижаева, Т. Н. Сорокина // Науковедение. – 2015. – № 1. – Т. 7. – С. 29–33.

5. Кутняк, С. В. Студенческое самоуправление как фактор карьерного становления будущего педагога / С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 24–28.

6. Типовое положение о детском оздоровительном лагере [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. – URL : http://base.consultant.ru/cons/cgi/.

7. Учебная практика в инструктивно-методическом лагере [Электронный ресурс] / С. К. Кудряшова, И. А. Неясова, Т. Н. Сорокина, Д. В. Кижаева, Е. Г. Сергушин ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 1 электрон. отп. диск. № гос. регистрации 0321403012.

8. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РоссийскойФедерации» от 21 декабря 2004 г. № 170-ФЗ [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). – URL : http://www.garant.ru/hotlaw/federal/112774/.

9. Шукшина, Т. И. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация / Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1. – С. 89–94.

References

1. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (from the experience of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M.Ye. Evsevev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 9–13. (in Russian)

2. Kizhaeva D.V. Content-procedural aspects of the training of Bachelors of education for a summer practice in the conditions of implementation of the FSES of HVE and professional standard, Practice-oriented preparation of the teacher in the conditions of implementation of the FSES and the professional standard: monograph. Ed.: T.I. Shukshina; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2015, pp.169–190. (in Russian)

3. Kudryashova S.K., Kizhaeva D.V., Sorokina T.N. Bachelor pedagogical training for the summer practice in organizations engaged in leisure and health improvement of children, *World scientific discoveries*, 2015, No. 5.2 (65), pp. 810–824. (in Russian)

4. Kudryashova S.K., Kizhaeva D.V., Sorokina T.N. Preparation of pedagogical high school students for summer internship in children's health camp, *Naukovedenie*, 2015, No.1, T. 7, pp. 29–33. (in Russian)

5. Kutnyak S.V. Student Government as a factor in the quarry-foot formation of the future teacher, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 24–28. (in Russian)

6. Standard regulations on children's health camp [Electronic resource]. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/. (in Russian)

7. Teaching practice in instructional-methodical camp / S.K. Kudryashova, I.A. Neyasova, T.N. Sorokina, D.V. Kizhaeva, E.G. Sergushin ; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2014 [Electronic resource], 1 elec. disk. Number of state registration 0321403012. (Russian)

8. Federal Law «On Basic Guarantees of Child Rights in the Russian Federation» dated 21 December 2004 № 170-FZ [Electronic resource] // PortalGARANT.RU (Garant.ru).URL: http: //www.garant. ru / hotlaw / federal / 112774 /. (in Russian)

9. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M.Yu. Training of pedagogical personnel in the conditions of innovative model: higher education institution – basic department – the general education organization, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1, pp. 89–94. (in Russian)

Поступила 29.05.2016 г.

УДК 372.854
ББК 24.2

Ляпина Ольга Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра химии, технологии и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
olga.koshelevaa@mail.ru

Жукова Наталья Вячеславовна
кандидат химических наук, доцент
заведующая кафедрой химии, технологии и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
chemihka@mail.ru

Алямкина Елена Андреевна
кандидат химических наук, доцент
кафедра химии, технологии и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
saranskchem@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ
(на примере темы «Непредельные углеводороды»)

Аннотация: Использование личностно-ориентированного обучения учащихся на уроках химии дает возможность в соответствии с индивидуальными задатками, способностями достигать определенных результатов по предмету, осмысливать получаемые знания и, как следствие, формировать собственную аргументированную точку зрения на многие проблемы, что обеспечивает прочность и глубину знаний.

Ключевые слова: основная общеобразовательная школа, обучение химии, личностно-ориентированное обучение на занятиях по химии.

Lyapina Olga Anatolyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Chemistry, technology and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Zhukova Nataliya Vyacheslavovna
Candidate of Chemistry Sciences, Docent
Head of Department of Chemistry, technology and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Alyamkina Elena Andreevna
Candidate of Chemistry Sciences, Docent
Department of Chemistry, technology and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

USING OF STUDENT-CENTERED LEARNING IN CHEMISTRY CLASS
(on the example of the theme «Unsaturated hydrocarbons»)

Abstract: The using of student-centered learning of students in chemistry classes makes it possible according to individual inclinations and abilities to achieve certain results in the subject to comprehend obtained knowledge, and, as a consequence, to form their own reasoned views on many issues, that provide strength and depth of knowledge.

Key words: comprehensive school, chemistry teaching, student-centered learning in the classroom on chemistry.

В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, направленный на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой школы, призван обеспечить выполнение основных задач, основными среди которых называются развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться.

В условиях модернизации современного школьного образования особую значимость приобрели идеи личностно-ориентированного подхода в обучении.

Личностно-ориентированный образовательный процесс построен с учетом изначально присущих ребенку субъектности, рефлексивного сознания, творческого потенциала, любопытства, потребности в самостоятельном познании мира, общении, свободе и развивает природное стремление личности к самоутверждению [1, с. 17].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что теоретические аспекты личностно-ориентированного образования описаны педагогической наукой в полной мере, но вопросы практической организации личностно-ориентированного урока химии не нашли достаточного отражения в работах исследователей. Исходя из этого, нами были разработаны уроки по химии (на примере темы «Непредельные углеводороды» в соответствии с тематическим планированием программы для общеобразовательных учреждений по курсу «Химия 10 класс» О. С. Габриелян) с использованием данного подхода.

При личностно-ориентированном обучении химии изменяется сам подход к образовательному процессу, который конструируется на основе следующих идей: *ученик* является центральной фигурой; главной является *деятельность познания химии*, а не ее преподавание; приоритетными становятся *самостоятельное приобретение учащимися химических знаний*, а также *применение полученных знаний* о веществах, материалах и химических; совместные с учителем и одноклассниками *активные формы обучения* химии имеют главенствующее значение для развития личности учащихся, а запоминание и воспроизведение знаний по предмету при этом отходят на второй план [2].

На уроках химии по теме «Непредельные углеводороды» формируются такие важные понятия, как π-связь и ее особенности, геометрическая изомерия. Учащимся предоставляется возможность расширить знания о многообразии органических соединений, генетической связи между различными гомологическими рядами, углубить связь строение – свойства – применение на основе причинно-следственных зависимостей, проводить сравнение строения и свойств соединений.

Разработанные уроки являются комбинированными, основная часть которых – формирование новых знаний и умений. Материал соответствует программе, способствует реализации поставленных целей. Для стимулирования и формирования субъектной позиции учащихся на уроке организована индивидуальная деятельность по осмыслению и проработке заданного материала. Создана ситуация выбора при использовании дидактического материала, варьирующего для учащихся с разной успеваемостью. В процессе индивидуальной работы учащимся предлагаются дифференцированные задания программы **А** и **В**. В программу **А** включаются задания, основная цель которых состоит в том, чтобы направить работу учащихся на овладение знаниями на уровне воспроизведения. Программа **В** включает задания, предусматривающие свободное, самостоятельное оперирование знаниями и умениями. Программы разной сложности отличаются тем, что обеспечивают, с одной стороны, определенный уровень овладения учащимися знаниями, умениями и навыками от репродуктивного до творческого, а с другой – представляют учащимся определенную степень самостоятельности в учении. Различные по характеру дифференцированные задания позволяют добиться осмысливания учебного материала каждым учащимся и дают возможность каждому ученику полностью проявить себя в самостоятельной работе [4, с. 99]. Пример заданий:

Программа А. В результате реакции дегидрогалогенирования 2-бромбутана в спиртовом растворе щелочи образуется преимущественно: 1) бутадиен-1,3; 2) бутен-2; 3) бутин-1; 4) бутен-1. Напишите соответствующее уравнение реакции.

Программа Б. «Против» правила Марковникова протекает реакция, схема которой:

1) $CH_2 = CH - CH_3 + HBr \rightarrow$

2) $CH_2 = CH - CH_3 + H_2O \rightarrow$

3) $CHCl = CH - CH_3 + HCl \rightarrow$

4) $CH_2 = CH - CH_2F + HCl \rightarrow$

Напишите соответствующее уравнение реакции. Укажите условия, при которых протекают данные химические процессы. Назовите типы химических реакций.

Личностно-ориентированный подход предусматривает также и дифференцированный контроль, учитывающий индивидуально-психологические особенности школьников, своевременное выявление затруднений и пробелов, так и прогресса у школьников разных уровней обученности. Контроль выполняет ряд важных функ-

ций: 1) диагностическая функция – своевременно обнаружить успешность или неуспешность обучения и в зависимости от этого строить дальнейшее обучение; 2) стимулирующая и мотивирующая функции – контроль для большинства детей небезразличен. Для многих это прежде всего возможность получить удовлетворение от результатов своего труда и желание быть всегда преуспевающим в учебе. С целью наиболее рационального использования времени на уроках, также как и при подготовке к ЕГЭ по химии применяются тестовые задания.

В рамках реализации личностно-ориентированного обучения химии необходимо вовлечение каждого учащегося в активную познавательную деятельность, предусматривающую применение полученных знаний на практике и четкое осознание, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены. Поскольку химия является экспериментальной дисциплиной, наиболее ярко активная познавательная деятельность учащихся происходит при выполнении лабораторных и практических работ. В нашей работе предусмотрены следующие лабораторные работы:

1. Получение этилена и изучение его свойств.
2. Получение ацетилена и изучение его свойств.
3. Каучук.

Личностно-ориентированное обучение химии предполагает также развитие коммуникативных качеств каждого учащегося, которые проявляются индивидуально, при работе в парах или группах, а также при публичном обсуждении каких-либо учебных проблем во время активных форм обучения химии. На предлагаемых нами уроках прослеживается сотрудничество не только учителя и учеников, но и сотрудничество учеников между собой, оптимально используются фронтальные и индивидуальные формы организации учебной работы. При сочетании индивидуальной самостоятельной работы и коллективной учащиеся класса объединены общей целью. Такое сочетание позволяет учащимся проявить свои индивидуальные особенности, возможности и сделать работу каждого достоянием классного коллектива. В то же время выводы и достижения коллективной работы класса становятся достоянием каждого. Тем самым обеспечивается личная заинтересованность каждого процессом работы и ее результатами. Примеры заданий:

«Аукцион формул» (Работа в группе по 4 человека).

Дан углеводород гексин-1. Ваша задача – составить как можно больше и быстрее формулы изомеров и назвать их по систематической номенклатуре. Побеждает тот из группы, кто составит больше формул изомеров и правильно их назовет.

Электронное и пространственное строение этилена (работа в группе по 4 человека).

Изучите по параграфу «Алкены» пункт «Строение алкенов» и постарайтесь выполнить следующие задания и ответить на вопросы:

1. Изобразите молекулярную, электронную формулы этилена, пространственное строение вещества.
2. Какой тип гибридизации характерен для этилена и этилена, в чем различие?
3. На основе современных представлений об электронных облаках охарактеризуйте природу химических связей в молекуле этилена и поясните, почему одна из связей менее прочная.
4. Используя шаростержневые наборы, составьте молекулы C_2H_6 (этана) и C_2H_4 (этилена). Возможно ли свободное вращение атомов углерода в этих молекулах, если нет, то почему?

Обсудите ответы в группе. В случае затруднений обратитесь к учителю.

Достаточно времени на уроках отводится работе с учебником, где учащиеся учатся вычленять главное в содержании целого параграфа или его пункта, рассматривают логику построения рассуждений и доказательств. В процессе работы ученики устанавливают взаимосвязь между новым и ранее пройденным материалом. На занятиях, как было уже сказано выше, учащиеся работают по индивидуальным дифференцированным заданиям, также предусмотрены различные виды групповой работы. При изучении непредельных углеводородов идет постоянная опора на ранее изученный материал, предлагаются задания, позволяющие более осознанно усваивать информацию, используя приемы сравнения, анализа, обобщения и т. д. Примеры заданий:

1. Чем объяснить различия и сходства алканов и алкенов с точки зрения структурной и электронной теории? Ответ подтвердите конкретными примерами.
2. Какие свойства можно ожидать у углеводорода состава $CH_3 – CH = CH – CH_3$? Назовите это вещество и напишите уравнения всех возможных реакций.

С целью обеспечения обратной связи (методику Е. П. Зарубина [3]), ребята обучаются рефлексии, самооценке действий, усилий, результатов, обсуждается с учащимися не только то, что они узнали, но и то, что понравилось (или не понравилось), что хотели бы выполнить еще раз, а что сделать по-другому, принимаются предложения и пожелания учащихся.

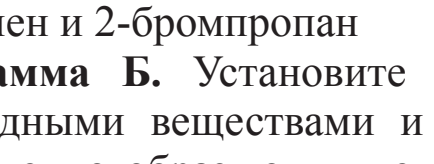
В конце урока следует разъяснение, как рационально организовать свою работу при вы-

полнении домашнего задания, ориентация на самостоятельный поиск, предоставляет возможность выбора школьниками объема и сложности домашнего задания. Приведем пример.

Домашнее задание: Повторить материал учебника по теме «Алкены» и записи в тетрадях, выполнить следующие задания:

Строение, гомологический ряд, изомерия и номенклатура алкенов

Программа А. Напишите изомер для углеводорода, формула которого:



Программа Б. Выберите вещество, для которого характерны пространственные *цис-транс*-изомеры. Обоснуйте свой выбор.

1) 2,3-дихлорбутен-2
2) 2,3-диметилбутен-1
3) 2-метилбутен-2
4) 1,1-дихлорбутен-1

Способы получения и химические свойства алкенов

Программа А. В схеме превращений

веществами X_1 и X_2 соответственно являются:

1) пропан и 2-бромпропан
2) пропан и 1-бромпропан
3) пропин и 1-бропрмпропан
4) пропен и 2-бромпропан

Программа Б. Установите соответствие между исходными веществами и продуктами, преимущественно образующимися в результате их взаимодействия.

ИСХОДНЫЕ ВЕЩЕСТВА	ПРОДУКТЫ РЕАКЦИИ
А) $CH_2=CH-CH_3+HBr \rightarrow$	1) $CH_2Br-CH_2-CH_3$
Б) $CH_2=CH-CH_2F+HBr \rightarrow$	2) $CH_3-CHBr-CH_3$
В) $CH_2=CH-CH_3+Br_{2(водн.)} \rightarrow$	3) $CH_3-CHBr-CH_2F$
Г) $CH_2=CH-CH_3+Br_2 \xrightarrow{450\ ^0С}$	4) $CH_2Br-CH_2-CH_2F$
	5) $CH_2Br-CHBr-CH_3$
	6) $CH_2=CH-CH_2Br+HBr$

А	Б	В	Г

Наши исследования показывают, что использование личностно-ориентированного обучения способствует вовлечению всех учащихся в общую работу класса, развивает творческие способности, повышает их активность, способствует интенсификации учебно-воспитательного процесса, приобретению навыков самоорганизации, помогает познавательной деятельности учащихся.

Список используемых источников

1. Анохина, Г. М. Об организации личностно ориентированного обучения / Г. М. Анохина // Химия в школе. – 2008 – № 7. – С. 17–20.

2. Габриелян, О. С. Современная дидактика школьной химии / О. С. Габриелян, В. Г. Краснова, С. А. Сладков [Электронный ресурс] : Первое сентября. Химия. – 2007 – № 23. – URL : him.1september.ru (дата обращения: 17.06.2016).

3. Зарубин, Е. П. Химические свойства кислорода. Проект урока в 8 классе / Е. П. Зарубин // Первое сентября. Химия. – 2009. – № 6. – С. 41–48.

4. Кошелева, О. А. Обобщение и систематизация знаний по углеводородам средствами модульной технологии обучения : дис. ... канд. пед. наук / Ольга Анатольевна Кошелева. – Москва, 2009. – 233 с.

References

1. Anokhina G.M. On the organization of personally focused training, *Chemistry at school*, 2008, No. 7, pp. 17–20. (in Russian)

2. Gabrielian O.S., Krasnova V.G., Sladkov S.A. Modern school didactics of chemistry [Electronic resource], *First of September. Chemistry*, 2007, No. 23. URL: him.1september.ru (date of treatment: 17.06.2016). (in Russian)

3. Zarubin E.P. Chemical properties of oxygen. Project lesson 8 class, *First of September. Chemistry*, 2009, No. 6, pp. 41–48. (in Russian)

4. Kosheleva O.A. Generalization and systematization of knowledge on hydrocarbons by means of modular technology training: dis. ... Cand. Ped. Science. Moscow, 2009, 233 p. (in Russian)

Поступила 07.05.2016 г.

УДК 37.02
ББК 74.202

Медведева Виолетта Вениаминовна
кандидат педагогических наук
кафедра общеобразовательных дисциплин
ГАОУ ДПО «Институт развития образования Ивановской области»,
г. Иваново, Россия
vvm133@yandex.ru

ОБ ИСТОКАХ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В статье изложены результаты исследования развития в отечественном образовании идеи взаимосвязи образования и культуры, изучения истоков культурологического подхода, раскрытых в трудах отечественных педагогов-теоретиков и практиков, педагогической проблемы культурного приоритета в образовании. Обоснование интеграционных связей культуры и образования базируется на рассмотрении вопросов постижения национальной культуры через изучение родного языка, изучение национальной культуры как ведущей идеи отечественного образования, идеи народности образования, направленности образования и воспитания на освоение культурных ценностей. Автор акцентирует внимание на необходимости приобщения современного школьника к культурному наследию, значимости культуры в развитии личности учащегося, обосновывает актуальность реализации культурологического подхода к изучению гуманитарных дисциплин в условиях социокультурной модернизации образования и реализации образовательных стандартов.

Ключевые слова: культурологический подход, национальная культура, народность образования, отечественные педагоги-теоретики и практики, культурное наследие, ценности культуры.

Medvedeva Violetta Veniaminovna
Candidate of Pedagogical Sciences
Department of General subjects
Institute of education development of the Ivanovo region, Ivanovo, Russia

ABOUT THE ORIGINS OF CULTUROLOGICAL APPROACH IN THE NATIONAL EDUCATION

Abstract: The article presents the results of a study of development in the national education ideas on the relationship between education and culture, exploring the origins of cultural approach, disclosed in the writings of local educators, theorists and practitioners, the pedagogical issues of cultural priority in education. The rationale for the integration of culture and education is based on the consideration of the matter of understanding the national culture through the study of the native language and national culture as the leading ideas of national education, the idea of popular education, orientation education and training for the development of cultural values. The author focuses on the need for introducing modern student to the cultural heritage, the importance of culture in personality development of the student, substantiates the relevance of its cultural approach to the study of the Humanities in terms of social and cultural modernization of education and implementation of educational standards.

Key words: culturological approach, national culture, folk education, national teachers-theorists and practitioners, cultural heritage, values, culture.

В современных условиях внедрения в школе новых образовательных стандартов образование и культура становятся приоритетами в развитии общества. Определение места и роли культуры в обучении и воспитании молодежи является одной из ключевых проблем модернизации современного российского образования.

Обращение образования к культуре не является открытием нового времени: культурологическая линия в педагогике утвердилась еще со времен трудов Яна Амоса Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо; впоследствии была развита нашими отечественными педагогами-теоретиками и практиками, среди которых И. И. Бецкий, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и др.

Идею влияния образования на воспитание человека культуры, сохраняющего, возрождающего и развивающего культуру как системообразующую среду, выдвинул русский религиозный философ П. А. Флоренский (1882–1937 гг.). Рассматривая идею «живого музея» на примере Троице-Сергиевой Лавры («Троице-Сергиева

Лавра и Россия») или Оптиной Пустыни («Письмо к Н. П. Киселеву»), о. Павел призывал воспринимать предмет искусства как неисчерпаемый источник творчества, некое наполненное энергией послание автора-творца, идущее из другого времени и пространства [15]. Будучи последователем философии В. С. Соловьева, П. А. Флоренский средоточием творческой энергии, источником оплодотворения искусства считает Софию – символ Единства, Красоты, Любви. Развивая идею значимости культуры, ученый отмечает, что истинная ценность заключена не в самой культуре, а в ее воздействии на воспитание, развитие человека. Для человека важно умение выйти за пределы культуры и найти критерий ценности.

Особым национальным явлением, несущим в себе историческую и эстетическую память народа, являющимся источником знаний в разных областях культуры, является язык. Возможность постижения национальной культуры через изучение родного языка, способствующего развитию духовности личности, приобщению к отечественной культуре, отмечали Ф. И. Буслаев (1818–1897 гг.) и И. И. Срезневский (1812–1880 гг.).

В труде «О преподавании отечественного языка», излагая теоретические взгляды на методику обучения русскому языку, Ф. И. Буслаев утверждает, что «основательное изучение родного языка раскрывает все нравственные силы учащегося, дает ему истинное гуманистическое образование, а вместе и свое собственное, народное, ибо родной язык есть неистощимая сокровищница духовного бытия человечества …» [1, с. 10]. Целью глубокого изучения языка и литературы, с точки зрения ученого, является изучение национальной культуры в историческом аспекте, духовное и нравственное развитие ученика и его природных задатков и способностей. Язык, по мнению ученого, является как формой реализации национальной культуры, ее компонентом, фундаментальным фактором ее существования и развития.

«Народ выражает себя в языке своем», – отмечает И. И. Срезневский в «Мыслях об истории русского языка» [10, с. 17], выдвигая тезис о необходимости изучать культуру, этнографию народа через его язык, о нераздельности истории языка и истории народа. Ученый определяет язык как «драгоценное сокровище», подчеркивает, что, будучи «достоянием народным, орудием и выражением жизни народа» [10, с. 118], язык является важным предметом школьного изучения.

И. И. Срезневский вошел в отечественную науку и как лексикограф. Так, для словаря древнерусского языка («Словаря русского языка XI–XVII вв.») богатейший лексический материал ученый черпал в церковнославянских памятниках письменности, летописях, сказаниях, грамотах; много сил было отдано сбору и систематизации рукописных сокровищ старославянского и древнерусского языка. Обращение к словарной статье – неотъемлемая часть изучения языка, поскольку словарь является одной «из самых необходимых настольных книг для всякого образованного человека … и особенно для того, кто так или иначе посвятил свою ученую деятельность изучению своего народа, его языка и литературы» [11, с. 57].

Идеи И. И. Срезневского по методике преподавания русского языка изложены в работах «Замечания о первоначальном курсе русского языка» (1859), «Беседы об изучении родного языка» (1860), «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте» (1861), «Замечания об истории русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871) и др. В основу этих трудов легло бережное отношение ученого к истории языка, изучению его связи с жизнью народа, тщательный выбор текстов для упражнений из лучших образцов отечественной классики, воспитание трепетного отношения к слову. Особую роль И. И. Срезневский отводит изучению языка на примере произведений народного творчества: сказок, песен, загадок, пословиц, являющихся сокровищницей знаний, народной мудрости, обладающих глубочайшим воспитательным потенциалом.

Культурологическая парадигма также нашла отражение в педагогических трудах К. Д. Ушинского (1823–1880 гг.). Культура рассматривается выдающимся педагогом как неотъемлемое качество человека. Изучение национальной культуры, воспитание патриотизма, по убеждению ученого, должны стать ведущей идеей отечественного образования. К. Д. Ушинский сетовал, что «русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе, со своей родиной и со всем, что к ней относится», между тем как в родном языке «одухотворяется весь народ и вся Родина; в нем претворяются творческой силой народного духа в мысль и звук небо отчизны, ее воздух, физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы … Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной отчизны, но и вся история народа, носителя языка» [13]. К. Д. Ушинский стал автором двух учебных книг для изучения русского языка «Детский мир» и «Родное слово», содержащих тщательно подобранный для классного чтения литературно-художественный и исторический материал. В основу педагогической системы К. Д. Ушинского легла идея народности

образования. В трудах «О народности в общественном воспитании» и «Педагогическая антропология» ученый-педагог развивал идею о влиянии на воспитание ребенка, на его развитие родного слова, речи, языка. С языком к человеку приходит его национальное самосознание, понимание своей национальной принадлежности, так как язык является средством передачи знаний, ценностей, традиций, сохранения этноса. В языке отражается история жизни народа, передаются потомкам заветы каждого поколения, «плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости». Язык соединяет «отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое», это «летопись всей духовной, многовековой жизни народа», «органическое создание народной мысли и чувства» [14, с. 374].

Большой вклад в развитие культурологического подхода к преподаванию российской словесности внес Л. Н. Толстой (1828–1910 гг.). Яснополянская школа стала на многие годы идеалом народной школы, образование и воспитание в которой строятся на изучении культурных образцов предшествующих поколений, культурно-исторических традиций народа, отечественного языка. Созданная им книга для чтения «Азбука» (1872), наряду с учебным пособием К. Д. Ушинского «Родное слово», были востребованы земскими начальными школами в течение длительного времени. Автор был убежден, что книга для чтения, особенно в начальных классах школы, должна строиться на текстах, содержащих материал о Родине, сведения по истории, географии, природоведению.

Среди литературоведов бытует мнение об историко-культурном нигилизме Л. Н. Толстого. При этом в письмах и дневниках, художественных произведениях, публицистических статьях писатель неоднократно размышлял над проблемами назначения искусства, его народности и силе нравственного воздействия; был глубоко убежден, что подлинная роль искусства – утверждение добра, духовности, воспитание в человеке добродетели, совестливости, милосердия, отзывчивости к чужой боли и беде. Особенно подробно проблему влияния искусства на развитие человека Л. Н. Толстой рассматривал в период 80–90-х гг. как в художественных произведениях: «И свет во тьме светит» (1896–1897), «Воскресение» (1889–1899), «Крейцерова соната» (1887–1989), так и в теоретико-философских трактатах: «О Шекспире и драме» (1903), «Наука и искусство» (1891); «О том, что называют искусством» (1896); «Что такое искусство?» (1898); «Об искусстве» (1891) и др. Резкой критике писатель подвергал искусство элитарное, непонятное народу: «Для огромного большинства всего рабочего народа наше искусство, недоступное ему по своей дороговизне, чуждо ему еще и по самому содержанию, передавая чувства людей, удаленных от свойственных всему большому человечеству условий трудовой жизни» [12, с. 83]. Таким образом, при взгляде на искусство автор противопоставляет этическое и эстетическое, считая, что главное назначение искусства – борьба за высокую нравственность.

Идею народности образования развивал в своих трудах и известный русский философ И. А. Ильин (1883–1954 гг.). Народ – творец истории – обязан принять «свою природную и историческую данность и духовно проработать ее, одолеть ее, одухотворить ее по-своему, пребывая в своем, своеобразном национально-творческом аспекте» [7, с. 195]. В образовательном процессе ученый призывал особое внимание уделять воспитанию школьников, поскольку «образование само по себе есть дело памяти, смекалки и практических умений в отрыве от духа, совести, веры и характера» [4, с. 190]. Особенно важным в воспитании он считал развитие в школьниках национально-патриотического чувства, осознание человеком принадлежности к родной земле, вере, культуре и истории своего народа. «Воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту, укрепление в нем их сердца, их воли, их воображения, их творческих замыслов» [4, с. 192].

С точки зрения ученого, культура, будучи «живой, духовной, творческой, содержательной дорогой наверх к святыне, к совершенству человека», призвана реализовать человекотворческую миссию. Неоднократно обращаясь к характеристике русской культуры, И. А. Ильин подчеркивает ее «живую очевидность сердца», естественность, простоту, внутреннюю свободу, которая «чувствуется у нас во всем: в медлительной плавности и певучести русской речи, в русской походке и жестикуляции, в русской одежде и пляске, в русской пище и в русском быту» [5, с. 426]. Размышляя об отличиях русской и западной культур, он отмечает: «У нас вся культура – иная, своя … У нас совсем иные храмы, иное богослужение, иная доброта, иная храбрость, иной семейный уклад; у нас совсем другая литература, другая музыка, театр, живопись, танец» [6, с. 67].

Тему человека культуры, корнями уходящей в национальную почву, развивает в своем творчестве и Ф. М. Достоевский (1821–1881 гг.). Писатель подвергает критике образование, оторванное от народных истоков, «где дети воспитываются без почвы, вне естественной правды, вне уважения или равнодушии к Отечеству и в

насмешливом презрении к народу …» [3, с. 101]. Культурно-образовательное кредо писателя – «стать русскими, во-первых, и прежде всего». «Русская идея» Ф. М. Достоевского базируется на характеристике человека, который уважает в себе национальные чувства и дает волю своему личностному началу, испокон веков присущему русской культуре [3, с. 21]. Будучи убежденным сторонником почвенничества, писатель неоднократно подчеркивал идею особого исторического пути России, отличного от западного; миссии русского народа, живущего «идеей православия». Русской культуре, по мысли Достоевского, присущ общечеловеческий потенциал, выражающийся в умении сопереживать чужому, в духовности. Не случайно в своей знаменитой речи о Пушкине, произнесенной 8 июня 1880 г. на заседании Общества любителей русской словесности, писатель обращается к сравнению образов Евгения Онегина, оторванного от национальных традиций, и Татьяны Лариной – «апофеозу русской женщины», которая знакомится с народной культурой, слушая рассказы няни, песни дворовых девушек. Молодому человеку необходимы нравственные образцы, ценностные ориентиры, которые, наряду с художественными произведениями, можно найти в исторических произведениях. Особую роль в концепции воспитания Достоевского занимают книги религиозного содержания, ибо что может сравниться с православной литературой по степени воздействия на формирующуюся личность в плане нравственного совершенствования и движения к идеалу.

Особого разговора заслуживают размышления советских ученых о связях образования и культуры, об изучении русского языка в аспекте отечественной культуры. Так, изучению отечественного языка как явления национальной культуры уделяет особое внимание А. А. Реформатский (1900–1978 гг.). «Национальный язык есть форма национальной культуры. Он связан с культурой и немыслим вне культуры», – отмечает ученый [9, с. 23]. «Изучение языка тесно связано и с изучением литературы, истории языка, истории культуры данного народа. При некоторой исторической неопределенности понимания существа литературного языка он является одним из самых действенных орудий просвещения и соприкасается с задачами образования, школы», – убежден известный ученый-языковед В. В. Виноградов (1894–1969 гг.) [2, с. 289]. Язык и отдельные его единицы обладают способностью отражать, фиксировать и сохранять определенную культурную и историческую информацию.

Подводя итог, отметим, что элементы культурологического подхода к изучению языка, литературы, истории имеют в отечественном образовании давние традиции, поскольку культура – «целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией» [8, с. 348]. Сегодня в государственных образовательных стандартах особо выделен воспитательный и развивающий потенциал культуры. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определены базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях. Приобщение ученика к культуре народа способствует воспитанию гражданского самосознания учащегося, неравнодушного отношения к вопросам, которые затрагивают честь и достоинство нации, ответственного отношения к национальным святыням, любви к Родине, ее культуре, языку.

Список использованных источников

1. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М., 1992. – 511 с.

2. Виноградов, В. В. Избранные труды. История русского литературного языка / В. В. Виноградов. – М., 1978. – 323 с.

3. Достоевский, Ф. М. Дневники писателя / Ф. М. Достоевский. – М., 2010. – 880 с.

4. Ильин, И. А. О воспитании в грядущей России / И. А. Ильин // Ильин И. А. Соч. в 10 т. – М., 1993. – Т. 2. – С. 178–192.

5. Ильин, И. А. О русской идее / И. А. Ильин // Ильин И. А. Соч. в 10 т. – М., 1993. – Т. 2. – С. 422–428.

6. Ильин, И. А. Что сулит миру расчленение России / И. А. Ильин // Ильин И. А. Соч. в 10 т. – М., 1993. – Т. 2. – С. 64–71.

7. Ильин, И. А. Соч. в 10 т. М., 1993. – Т. 2. – 327 с.

8. Лихачев, Д. С. Культура как целостная среда / Д. С. Лихачев // Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб., 2006. – С. 348–362.

9. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М., 1999. – 275 с.

10. Срезневский, И. И. Мысли об истории русского языка / И. И. Срезневский. – М., 1959. – 136 с.

11. Срезневский, И. И. Русское слово. Избранные труды / И. И. Срезневский. – М., 1986. – 173 с.

12. Толстой, Л. Н. Полн. собр. соч. : в 90 т. – М., 1931. – Т. 30. – 698 с.

13. Ушинский, К. Д. Полн. собр. соч. : в 11 т. – М., 1950. – Т. 9. – 628 с.

14. Ушинский, К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – Новосибирск, 1994. – 424 с.

15. Флоренский, П. Сочинения / П. Флоренский. – М., 1990. – Т. 2. – 482 с.

References

1. Buslaev F.I. About the teaching of the national language. Moscow, 1992, 511 p. (in Russian)
2. Vinogradov V.V. Selected works. The history of the Russian literary language. Moscow, 1978, 323 p. (in Russian)
3. Dostoevsky F.M. The Diary of a writer. Moscow, 2010, 880 p. (in Russian)
4. Ilyin I.A. About the education in the future Russia, *Ilyin I. A. : Op. 10 T.* Moscow, 1993, T. 2, pp. 178–192. (in Russian)
5. Ilyin I.A. The Russian idea, *Ilyin I. A. : Op. 10 T*. Moscow, 1993, T. 2, pp. 422–428. (in Russian)
6. Ilyin A. I. What dismemberment of Russia promises the world, *Ilyin I.A.: Op. 10 T*. Moscow, 1993, T. 2, pp. 64–71. (in Russian)
7. Ilyin I.A. Works: in 10 V. Moscow, 1993, T. 2, 327 p. (in Russian)
8. Likhachev D S. Culture as an integral environment, *Likhachov D.S. Selected papers on Russian and world culture.* St.-Petersburg, 2006, pp. 348–362. (in Russian)
9. Reformatsky A.A. Introduction to linguistics. Moscow, 1999, 275 p. (in Russian)
10. Sreznevsky I.I. Thoughts about the history of the Russian language. Moscow, 1959, 136 p. (in Russian)
11. Sreznevsky I.I. Russian word. Selected works. Moscow, 1986, 173 p. (in Russian)
12. Tolstoy L.N. Full. Coll. Op: 90 T. Moscow, 1931, T. 30, 698 p. (in Russian)
13. Ushinsky K.D. Full. Coll. Op.: 11 T. Moscow, 1950, T. 9, 628 p. (in Russian)
14. Ushinsky K.D. Native word. A book for parents and children. Novosibirsk, 1994, 424 p. (in Russian)
15. Florensky P. Essays. Moscow, 1990, T. 2, 482 p. (in Russian)

Поступила 20.05.2016 г.

УДК 37.034
ББК Ч 30.051

Менщикова Инесса Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра социологии и социальной работы
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»,
г. Курган, Россия
mines81@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНООРИЕНТАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация: В статье рассмотрены основные направления организации воспитательной работы с бакалаврами социальной работы при изучении дисциплин, осваиваемых ими в вузе. Проектирование их ценностноориентационного компонента упорядочено и описано на базе принципов воспитания.

Ключевые слова: воспитание, высшее образование, система, личностные ценности, ценностноориентационный компонент, строение, содержание, дисциплины, студент, бакалавр, социальная работа.

Menshchikova Inessa Yurievna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Sociology and Social Work
Kurgan State University, Kurgan, Russia

DESIGNING OF SUBJECTS' VALUE-ORIENTATED COMPONENT FOR GUARANTEE OF THE SOCIAL WORK BACHELORS' EDUCATION

Abstract: In the article the author considers the basic directions of education and bringing up' organization with the social work bachelors in study of the subjects, mastered them at higher school. Designing of the subjects' value-orientated component is ordered and described on the basis of education and bringing up' principles.

Key words: bringing up, higher education, system, values, value-orientated component, structure, substance, subjects, student, bachelor, social work.

В настоящее время происходит постепенное формирование современного профессионального образования как развивающего. Результатом такого образования должен стать человек, способный не только к самостоятельной организации профессиональной деятельности, но и к сочетанию своих интересов с интересами других людей, общества и государства. Такую самостоятельность обеспечивают как знания и умения, так и *личностные ценности* – мыслительные образы, фиксирующие стремление индивида к воспроизводству значимых качеств в его отношениях с миром, в том числе и тех, из которых складывается профессиональная деятельность.

Личностные ценности являются внутренней детерминантой деятельности человека. В таком качестве они *выступают основой деятельности человека вообще и его профессиональной деятельности в частности*. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (ред. 2012 г.) именно ценности названы одним из результатов воспитания, образования. Являясь элементом профессиональной культуры человека, они могут рассматриваться как *ожидаемый результат (цель)* профессионального образования, воспитания. В то же время результаты освоения образовательной программы в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Социальная работа» не ориентируют на возникновение и развитие (воспитание) личностных ценностей у будущих кадров социальной работы [3].

В современной профессионально-педагогической практике воспитание студентов в основном связывается с воспитательной работой во внеучебное время. Между тем ряд исследователей (В. Н. Александров, С. И. Григорьев, И. А. Зимняя, Н. Л. Худякова, Н. Б. Шмелёва и др.) указывают на возможность и необходимость организации воспитания в рамках учебной деятельности. Однако в результате проведенного анализа установлено, что воспитание системы личностных ценностей у студентов, включая бакалавров социальной работы, занимает недостаточное место в процессе их высшего образования в целом и освоения дисциплин учебного плана в частности [1]. Это определяет необходимость усиления воспитания студентов, требует его дальнейшего изучения в методолого-теоретическом и методическом аспектах.

Целью данной статьи является описание порядка проектирования *ценностноориентационного компонента дисциплин* (модулей, учебных курсов, предметов), представляющего собой *содержание воспитания*, осваиваемое студентами в процессе изучения дисциплин.

Ранее нами уже разрабатывались методологические, концептуально-теоретические и методические основания воспитания студентов [1; 2]. В содержании указанных публикаций были представлены методология изучения и организации воспитания в вузе, концептуальные и теоретические положения его организации, включающие закономерности и принципы воспитания (принцип развивающего воспитания; принцип объективной и субъективной обусловленности ценностных основ профессиональной деятельности; принцип культурной обусловленности процесса и результатов воспитания; принцип уровневой организации ценностных основ профессиональной деятельности; принцип взаимообусловленности воспитания и обучения).

Реализация содержания воспитания (ценностноориентационного компонента дисциплин) становится возможной при одновременной реализации соответствующего содержания обучения студентов (знаниевого и деятельностного компонентов дисциплин). Поэтому *все дисциплины учебного плана проектируются так, чтобы в их строении присутствовали названные основные компоненты,* взаимообусловленные в отношении к целям воспитания системы личностных ценностей у студентов. Важность содержания обучения объясняется тем, что необходимыми условиями возникновения ценностей предстают сформировавшаяся в сознании студента целостная картина мира (система личностных знаний) и освоенные им виды, способы, средства деятельности (система личностных умений) как результаты его обучения.

Применение принципов воспитания позволяет далее проектировать строение дисциплин согласно строению системы целей воспитания (и обучения) и выделенным уровням, этапам процесса воспитания (и обучения) [2]. Строение системы целей воспитания (и обучения) отражает строение системы личностных ценностей (знаний и умений) у студентов.

Каждая дисциплина может быть представлена системой разделов содержания воспитания (и обучения), основанных на системе целей воспитания (и обучения). Строение системы разделов формально является сходным во всех дисциплинах, конкретизируясь в зависимости от прохождения студентами этапа воспитания – общекультурного (1–2 курсы), общепрофессионального (2–3 курсы), частнопрофессионального (3–4 курсы) – в рамках изучения определенной дисциплины. При этом содержание разделов выражает специфику каждой дисциплины, обусловленную комплексом видов профессиональной деятельности, который студентам предстоит освоить при изучении данной дисциплины.

Система разделов содержания воспитания (и обучения) проектируется как комплекс субординационно, иерархически, взаимосвязанных разделов содержания воспитания (и обучения). При описании иерархической системы разделов содержания воспитания (и обучения) мы уделяем большее внимание процессу воспитания, исходя из необходимости решения проблемы исследования.

Каждая дисциплина включает иерархическую систему разделов содержания воспитания (и обучения). Эта система состоит из двух взаимосвязанных разделов: *понятийного* и *представленческого.* Понятийный раздел является ведущим для вуза и позволяет студентам проектировать свою учебную деятельность как *профессиональную, отличающуюся определенными значимыми качествами* и *степенью сложности, соотносимой с уровнем воспитания (уровень понятий)* и *уровнем квалификации (бакалавриат)* за счет перевода принципа своей деятельности в ее правило. Понятийный раздел осваивается и с помощью представленческого раздела (уровень представлений). Его задания выполняются как коррекционные неуспевающими студентами.

Каждый из двух разделов уточняется в рамках *общекультурного или общепрофессионального, или частнопрофессионального раздела* в качестве ведущего для отдельной дисциплины. Содержание ведущего раздела содействует возникновению и развитию (воспитанию) у студентов личностных ценностей, *выражающих значимый для общества характер профессии* и задающих ценностную направленность воспроизведения на общекультурном этапе воспитания – *любых возможных видов деятельности*, включая профессиональную, в основных значимых качествах соотносимых со значимыми качествами социальной работы; на общепрофессиональном этапе – *любых возможных видов социальной работы*; на частнопрофессиональном этапе – *основных необходимых ее видов*. Освоение студентами содержания каждого из трех разделов в рамках отдельных дисциплин обеспечивает достижение ими ожидаемых результатов воспитания (и обучения) – общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, – названных в ФГОС ВО данного направления подготовки квалификации бакалавра.

Каждый раздел (общекультурный, общепрофессиональный, частнопрофессиональный) уточняется в рамках двух разделов: *научно-исследовательского* и *практического*. Порядок их освоения определяется ведущим положением конкретного раздела в соответствии с основной образовательной программой вуза, ориентированной на научно-исследовательский или/и педагогический или прикладной вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные). Содержание данных разделов содействует воспитанию у студентов личностных ценностей, ориентирующих на *содержательно-смысловую* направленность социальной работы, заданную характером получения продукта труда.

Далее научно-исследовательский и практический разделы уточняются через взаимосвязь *мировоззренческого и организационного* разделов. Мировоззренческий раздел реализуется за счет освоения организационного раздела. Содержание разделов позволяет воспитывать у студентов личностные ценности, обусловливающие *возможность проектирования любых видов профессиональной деятельности как таковых* (мировоззренческий раздел) и *возможность проектирования таких сложных видов организации профессиональной деятельности*, *как самоорганизация, организация самообразования, организация социального взаимодействия и здорового образа жизни* (организационный раздел).

Организационный раздел, реализующий в конкретизированном виде мировоззренческий раздел, уточняется через взаимосвязь *познавательного, оценочного, коммуникативного и преобразовательного* разделов в рамках научно-исследовательского раздела и *преобразовательного, познавательного, оценочного и коммуникативного* разделов в рамках практического раздела. Порядок освоения разделов определяется значимыми качествами преобладающего основного вида социальной работы как целостной деятельности научно-исследовательской или/и практической направленности. Содержание четырех разделов ориентировано на воспитание у студентов личностных ценностей, *обусловливающих возможность проектирования преобладающих и остальных основных видов профессиональной деятельности*, как деятельности познавательного, оценочного, коммуникативного, преобразовательного характера.

Каждый из четырех разделов уточняется в рамках *проектировочного* или *исполнительского* раздела. Освоение студентами содержания проектировочного раздела как ведущего обеспечивает воспитание у них личностных ценностей, *ориентирующих на проектирование (построение) профессиональной деятельности с определенными значимыми качествами, характеризующееся той степенью самостоятельности, которая соотносится с уровнем воспитания* и *уровнем квалификации*.

Система личностных ценностей развивается у студентов в рамках основных направлений воспитания (и обучения). Они выделяются согласно содержательно-смысловой направленности социальной работы и реализуются на каж-

дом этапе воспитания, на конкретных дисциплинах. *Основными направлениями воспитания* (и обучения) могут быть *нравственное, интеллектуальное, трудовое и гражданско-правовое*. Направления соотносятся с основными видами деятельности (преобразовательным, познавательным, оценочным и коммуникативным).

Содержание (смысловое наполнение) разделов любой дисциплины должно обеспечивать реализацию системы целей воспитания (и обучения). Поэтому *их содержание следует проектировать таким образом, чтобы оно выражало содержательно-смысловые взаимосвязи и развитие системы личностных ценностей (знаний и умений) у студентов*.

Проектирование содержания любой дисциплины основано на применении принципов воспитания. Их использование позволяет выделить компоненты содержания воспитания и обучения, обеспечивающие достижение целей воспитания при изучении определенной дисциплины. *Содержание воспитания студентов (ценностноориентационный компонент дисциплины) составляют следующие элементы:* 1) знания о личностных (своих) ценностях студентов и клиентов, других объектов социальной работы, определяющие качества выстраиваемых профессиональных отношений и деятельности; 2) знания об общественных ценностях (о системе личностных ценностей специалиста), закрепляющих значимые качества профессиональных отношений и деятельности для реализации его профессиональных функций; 3) проблемы, возникающие в профессии и позволяющие пережить значимость воспитываемых у студента личностных ценностей; 4) знания о видах, способах, средствах решения профессиональных проблем; 5) виды, способы, средства решения данных проблем. *Содержание обучения (знаниевый и деятельностный компоненты дисциплины), определяемое содержанием целей воспитания, включает соответственно:* 1) знания о профессиональной деятельности специалиста по социальной работе; знания о видах, способах, средствах его профессиональной деятельности, позволяющих решить профессиональные проблемы; 2) виды, способы и средства профессиональной деятельности, обеспечивающие переживание значимости воспитываемых ценностей и их адекватную реализацию.

Ценностноориентационный компонент дисциплин реализуется за счет выполнения студентами *комплекса специальных заданий и вопросов,* организующих самостоятельное и осознанное проектирование своей учебной деятельности как профессиональной, отличающейся значимыми качествами, определенными воспитываемыми личностными ценностями.

Список использованных источников

1. Менщикова, И. Ю. Место воспитания в процессе высшего профессионального образования студентов: к построению концепции / И. Ю. Менщикова // Избранные вопросы современной науки : коллек. монография. – М. : Перо, 2014. – Ч. XII. – С. 82–111.

2. Менщикова, И. Ю. Проектирование целевого компонента педагогической технологии воспитания у студентов ценностных основ профессиональной деятельности специалистов по социальной работе квалификации бакалавра / И. Ю. Менщикова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2015. – № 2 (40). – С. 163–170.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» (квалификация бакалавр). – М., 2016. – URL : http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC% D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/7984/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7214/Prikaz_%C2%A6_8_ot_12.01.2016.pdf.

References

1. Menshchikova I.Yu. Place of upbringing in higher professional education process of the students: to build a concept, *Selected problems of modern science*: monographie. Moscow, Perot, 2014, Part XII, pp. 82–111. (in Russian)

2. Menshchikova I.Yu. Designing of Aim Component of Pedagogical Technology of Upbringing the Value Bases of the Social Work Specialists' Professional Activity with Bachelor Qualification, *Education. Science. Innovations: South Dimension*, 2015, No. 2 (40), pp. 163–170. (in Russian)

3. Federal state educational standard of higher education on speciality 39.03.02 «Social Work» (bachelor qualification). Moscow, 2016. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/7984/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7214/Prikaz_%C2%A6_8_ot_12.01.2016.pdf**.** (in Russian)

Поступила 25.04.2016 г.

УДК 371.69: 004.3(045)
ББК 74с

Молчанова Елена Александровна
кандидат педагогических наук,
заместитель декана по воспитательной работе
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
blondi1204@rambler.ru

О НЕОБХОДИМОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ВУЗА

Аннотация: Одной из особенностей высшего образования сегодня является переход к компетентностной модели, подразумевающей широкое использование активных и интерактивных форм обучения и воспитания. Статья посвящена проблеме организации воспитательной работы в вузе и поиску наиболее эффективных путей ее решения. Интерактивные формы способствуют формированию активной, самостоятельной позиции, развивают исследовательские, рефлексивные и оценочные умения. Они являются необходимым условием для формирования индивида как социально активного, деятельного, всестороннего развитого индивида.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, интерактивная форма, воспитание.

Molchanova Elena Aleksandrovna
Candidate of Pedagogical Sciences,
the deputy dean on educational work
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ABOUT NEED OF REALIZATION OF INTERACTIVE FORMS FOR EDUCATIONAL WORK AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract: One of features of the higher education is transition to the competence-based model that means the wide use of active and interactive forms of education and upbringing. The article is devoted to the problem of upbringing work organization at high school and ways of its effective solutions. Interactive forms promote formation of an active, independent position, develop research, reflexive and estimated abilities. They are a necessary condition for formation of the individual as socially active, comprehensive developed individual.

Key words: competence, competency, interactive form, upbringing.

Воспитательная работа является целенаправленным процессом, призванным обеспечить всестороннее развитие личности, подготовку ее к профессиональной и общественной деятельности. В узком значении понятие воспитания схоже с понятием «воспитательная работа», которая направлена на формирование норм нравственного поведения, убеждений, черт характера и др. Это отображено в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Вуз должен подготовить студентов к решению таких профессиональных задач, как воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов, проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом задач воспитания и развития личности. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен быть способен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, готов к взаимодействию с участниками образовательного процесса и к организации сотрудничества обучающихся, к поддержанию их активности, инициативности и самостоятельности [2; 3].

В состав структурных компонентов модели личности выпускника педагогического вуза входят: а) потребностно-мотивационный (познание и использование достижений науки и техники, социальных отношений; самореализация в жизненной и профессиональной сфере; непрерывное самообразование и самосовершенствование); б) операциональный (овладение социальной и профессиональной компетентностью; сотрудничество с различными категориями людей); в) личностный (патриотизм, социальная активность, культура труда, культура отношений, инициативность). Исходя из этого, современное образование ориентировано на управление не личностью, а процессом ее развития, следовательно, приоритетным в работе педагога становится использование в профессиональной деятельности методов общения, совместного по-

иска и развития в результате построения воспитывающих ситуаций, что возможно в условиях применения интерактивных методов.

Слово «интерактив» происходит от английского *interact*: *inter* – «взаимный», *act* – действовать. Интерактивность можно определить как способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с кем-либо или чем-либо (человеком, компьютером и др.). Таким образом, интерактивные формы – это прежде всего диалоговое общение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студентов. Совместная деятельность студентов означает, что каждый из них вносит свой особый вклад в ходе обмена знаниями, идеями и способами деятельности. Однако в ФГОС ВО не предусмотрено использование интерактивных форм в организации воспитательной работы, но отмечается, что вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса. Таким образом, обучение в вузе должно предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Использование интерактивных форм в организации воспитательной деятельности вуза позволяет сформировать будущего учителя как самостоятельного, социально активного, компетентного, деятельного, энергичного субъекта [1]. В ходе их реализации у студентов формируются умения проектировать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу (культуру переживаний и ценностные ориентации), сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач, развивать у обучающихся социальную и познавательную активность, самостоятельность, инициативность, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира и др. [4]

Те формы, которые применялись в воспитательной деятельности до перехода на компетентностную модель, не позволяют в полной мере выполнить требования ФГОС ВО, так как не учитывают его особенности. На наш взгляд, следует как можно глубже изучить возможности имеющихся интерактивных форм в организации воспитательной работы, существующие на сегодняшний день подходы, модели и технологии их применения. Указанное позволит осуществить эффективную реализацию требований стандарта при разработке основных образовательных программ для бакалавров и магистров, а также при разработке программ дополнительной профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Список использованных источников

1. Папышев, А. А. Формирование ИКТ-компетентности и социальной активности студентов педагогического вуза посредством интерактивных форм обучения / А. А. Папышев, В. И. Сафонов, Л. А. Сафонова, Е. А. Молчанова, А. А. Жамков // Интеграция образования. – 2015. – № 2 (79). – С. 59–66. DOI: 10.15507/Inted.079.019.201502.059.

2. Приказ от 09 февраля 2016 г. № 915 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – URL : http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/550/?f=%2Fuploadfiles%2Ffgosvob%2F440305.pdf.

3. Приказ от 21 ноября 2014 г. № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс]. – URL : http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf.

4. Царапкина, Ю. М. Применение интерактивных технологий в учебном процессе как основа саморазвития студентов / Ю. М. Царапкина, В. В. Шкарупина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 87–92.

References

1. Papyshev A.A., Safonova L.A., Safonov V.I., Molchanova E.A., Zhamkov A.A. Forming ICT-competence and social activity among students of teacher training institute by means of interactive forms of education, *The Integration of Education*, 2015, N 2 (79), pp. 59–66. (in Russian)

2. The order of February 09, 2016 No. 915 «About the approval of the federal state educational standard of the higher education in the direction of preparation 44.03.05 Pedagogical education (with two profiles of preparation (bachelor degree level)» [Electronic resource]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/550/?f=%2Fuploadfiles%2Ffgosvob%2F440305.pdf. (in Russian)

3. The order of November 21, 2014 No.1505 «About the approval of the federal state educational standard of the higher education in the direction of preparation 44.04.01 Pedagogical education (magistracy level)» [Electronic resource]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf. (in Russian)

4. Tsarapkina Yu.M., Shkarupina V.V. The use of interactive technologies in the educational process as the basis of self-development of students, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 87–92. (in Russian)

Поступила 16.06.2016 г.

УДК 371 (571. 52)
ББК 74.2 (2 Рос. Тув)

Очур Надежда Михайловна
кандидат исторических наук, доцент
кафедра отечественной истории
ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет»,
г. Кызыл, Россия
n.ochur@mail.ru

ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В ШКОЛАХ ТУВЫ*

Аннотация: В статье рассмотрены актуальные вопросы модернизации российского образования. Отмечается, что объявление приоритетного национального проекта «Образование» в 2005 г. Президентом Российской Федерации В. В. Путиным стало фактором для развития не только системы российского образования, но и стимулом инновационного развития региональных и муниципальных систем образования. В связи с этим приводится положительный опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в школах Республики Тыва. Указывается, что в регионе успешно внедрялись основные направления проекта, а также отмечаются проблемы при его реализации. Сделан вывод о том, что реализация нацпроекта «Образование» в Туве стала стимулом для дальнейшего развития инновационной деятельности образовательных учреждений, активизации сельских школ, создания условий для творческого роста педагогических кадров и стимулирования учащихся.

Ключевые слова: приоритетный национальный проект «Образование», модернизация образования, инновационная деятельность, школы Тувы.

Ochur Nadezhda Mihaylovna
Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of the Russian History
Tuvan State University, Kyzyl, Russia

EXPERIENCE AND PROBLEMS OF REALIZATION OF PRIORITY NATIONAL PROJECT «EDUCATION» IN THE SCHOOLS OF REPUBLIC OF TUVA

Abstract: The study considers currently central issues of the modernization of the Russian education. It notes the announcement of the priority national project «Education» by the President of the Russian Federation, Vladimir Putin, in 2005 became an evolution factor not only for the Russian educational system but also a stimulus for the innovative development of the regional and municipal education systems. From this perspective the research demonstrates a positive experience in the realization of the priority national project «Education» in the schools of the Republic of Tuva. It shows the successful implementation of the main directions of the project and problems of its realization in the region. The literature evaluation and sources use allows to make the conclusion that the realization of the national project «Education» in Tuva has given the rise to the revival and development of the innovative activities of the educational institutions, revitalization of the rural schools, setting the stages for the creative growth of the pedagogical resources and encouragement of the students.

Key words: priority national project «Education», modernization of the education, innovative activity, schools of Tuva.

Модернизация образования, целью которой было качественное изменение российского образования, активизировала деятельность образовательных учреждений. Дополнительную роль в этом процессе сыграл приоритетный национальный проект «Образование» (ПНПО), который был объявлен в сентябре 2005 г. Президентом Российской Федерации В. В. Путиным наряду с другими приоритетными национальными проектами. Впервые за много лет сфера образования была признана главным направлением развития российского государства. Государство намерено вкладывать серьезные средства в систему образования, понимая, что от этого зависит будущее страны, развитие экономического и интеллектуального потенциала.

Основными целями и задачами приоритетного национального проекта «Образование» стали: запуск системных изменений по основным направлениям развития образования России, эффективное содействие развитию гражданского общества, становление современного

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ и Республики Тыва в рамках научного проекта № 16-11-17001.

менеджмента в системе образования, обеспечение заинтересованности общества в ускорении модернизации российской школы, повышение уровня воспитательной работы, поддержка лидеров.

Проект «Образование» был направлен на государственную поддержку и развитие лучших образцов отечественного образования, внедрение современных образовательных технологий в учебных заведениях, реализацию программы поддержки лучших учителей, поддержку инициативной и талантливой молодежи.

Объявление приоритетного национального проекта «Образование» стало фактором для развития не только системы российского образования, но и стимулом инновационного развития региональных и муниципальных систем образования. В связи с этим большой интерес вызывает положительный опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в школах Республики Тыва.

В Республике Тыва на начало 2007–2008 учебного года функционировало 173 дневные общеобразовательные школы, в том числе 9 начальных, 11 основных, 146 средних, из которых 82 школы с углубленным изучением различных предметов, 3 гимназии, 4 лицея, 1 кадетское учреждение. Численность учащихся составило 59 293 чел. В сельской местности обучались 29 632 чел., или 51,7 % численности учащихся дневных школ [1, с. 4].

Реализация приоритетного национального проекта «Образование» в Республике Тыва началась с формирования нормативно-правовой базы. В 2006 г. были приняты 53 постановления Правительства Республики Тыва, 4 указа и 3 распоряжения Председателя Правительства Республики Тыва, устанавливающие и регулирующие реализацию основных направлений национального проекта. Муниципальными образованиями было принято 149 нормативных документов, поселениями республики – 272 [2, с. 66]. В 2007 г. завершено было формирование правового фундамента проекта «Образование». В дальнейшем Министерство образования, науки и молодежной политики Республики Тыва и образовательные учреждения продолжили работу по исполнению указов, постановлений, поручений, посланий Президента РФ, Полномочного представителя Президента РФ в Сибирском федеральном округе и Председателя Правительства Республики Тыва.

Идеи национального проекта «Образование» дали толчок для принятия в республике целевых программ «Русский язык в Республике Тыва на 2008–2010 гг.», «Молодежь Республики Тыва», «О развитии кадрового потенциала в свете основных направлений социально-экономического развития Республики Тыва на период до 2012 г.». Цель этих программ – создание условий для модернизации системы образования, обеспечение качественного доступного образования, активизация деятельности образовательных учреждений и исполнительной власти в реализации политики образования. Программные мероприятия были представлены различными направлениями, соответствующими приоритетам национального проекта, объявленным на федеральном уровне, а с другой стороны – учитывающими наиболее актуальные вопросы системы образования республики. Особенно своевременным стало принятие республиканской целевой программы «Русский язык в Республике Тыва на 2008–2010 гг.» [3]. Разработка программы была обусловлена следующим фактором – недостаточным уровнем владения русским языком коренными жителями республики, что привело к снижению мотивации к изучению русского языка, сужению сферы его применения в образовательной, политической, культурной и предпринимательской деятельности и снижению профессионального уровня работников во всех сферах народного хозяйства. Мероприятия программы были направлены на улучшение качества преподавания русского языка в национальных школах, пути повышения квалификации учителей русского языка и литературы в научных и учебных центрах Тувы и России, разработку и издания учебно-методических комплексов по русскому языку, создания конкурентоспособности выпускников школ республики при поступлении в ССУЗы и вузы России, а также при прохождении воинской службы в рядах Российской армии юношами тувинской национальности.

Следующим шагом реализации проекта стало создание четкой управленческой вертикали, которая предъявляла единые требования ко всем структурам – от Правительства Республики Тыва до образовательного учреждения. В Правительстве РТ начал работать отдел, регулирующий и контролирующий ход реализации приоритетных национальных проектов, а в Великом Хурале (Парламент) РТ функционировал комитет по реализации национальных проектов и стабилизации демографической ситуации. В Министерстве образования, науки и молодежной политики РТ был создан отдел, который стал фиксировать своевременность выполнения распоряжений и приказов, систематизировать отчетность, а также проводить мониторинговые исследования по вопросам приоритетного национального проекта «Образование». Для эффективного управления за реализацией проекта в кожуунных (районный) и сумонных (сельских) администрациях, а также в образовательных учреждениях действовали штабы и рабочие группы. Кроме того,

в Туве проводилась политика открытости и гласности по реализации проекта: эффективно осуществлялась информационная поддержка через республиканские СМИ – газеты «Тувинская правда», «Шын» и научно-методический журнал «Башкы» («Учитель»). Образовательные учреждения – участники и победители проекта – создавали интернет-сайты по освещению своей деятельности. В решении задач модернизации образования на территории республики активно действовали педагогическое сообщество и школьные попечительские советы. Широкое развитие получила система отчетности педагогических коллективов, которая включала в себя публичные слушания, встречи с представителями гражданских институтов и партийных организаций. Особенно активную позицию в этом проявляла тувинское региональное отделение политической партии «Единая Россия».

Внедрение принципа софинансирования мероприятий национального проекта – еще одно успешное направление реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Республике Тыва. Бюджетные средства на реализацию программ развития направляются непосредственно в школы, а новая система оплаты труда учителей ориентировалась на стимулирование качества и результативности педагогической работы. В бюджете республики в 2006 г. на реализацию национального проекта «Образование» было предусмотрено 74 839,1 тыс. руб., в том числе из федерального бюджета 8585 тыс. руб., из республиканского бюджета 57 382 тыс. руб., из муниципального – 8872,1 тыс. руб. [4]. А в 2007 г. процент роста финансирования к уровню 2006 г. был увеличен на 12 % [1, с. 42].

В то же время, обеспечивая гарантированную поддержку системе образования и мероприятиям национального проекта, Правительство и Великий Хурал Республики Тыва поставили задачу активного привлечения в отрасль средств федерального бюджета, внебюджетных источников, активизации вложения местных бюджетов в муниципальные образовательные учреждения.

Реализация приоритетного национального проекта «Образование» в Республике Тыва осуществлялась по следующим направлениям:

– поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования;

– повышение уровня воспитательной работы в образовательных учреждениях;

– внедрение современных образовательных технологий;

– оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием;

– поддержка талантливой и инициативной молодежи;

– сельский школьный автобус.

В программе государственной поддержки лучших школ, активно внедряющих инновационные образовательные программы, технологии и проекты, в 2006 году приняли участие 48 общеобразовательных учреждений республики, а в 2007 г. – 61 образовательное учреждение. 15 лучших школ республики получили премии Президента РФ по 1 млн руб., 4 образовательных учреждения стали обладателями гранта Председателя Правительства РТ, 28 – получили премии глав муниципальных администраций [2, с. 67]. Такая поддержка и государственное финансирование позволили продвинуться вперед не только школам-лидерам, но и дали стимул другим школам активизировать и повысить темп инновационной деятельности.

Для Республики Тыва – региона с отстающим экономическим развитием, но с огромным промышленным потенциалом – характерно понимание приоритетности образования как важнейшего фактора, определяющего уровень социально-экономического развития республики. Поэтому в 2007 г. впервые в конкурсе стали участвовать учреждения системы начального профессионального образования республики на основании постановления Правительства РТ «Об учреждении премий Правительства Республики Тыва образовательному учреждению, руководящим и педагогическим работникам системы начального профессионального образования Республики Тыва» [5]. Профессиональное училище № 4 стало обладателем гранта Председателя Правительства Республики Тыва.

Меры по повышению доходов и стимулирование деятельности учительства стали для системы образования новым явлением. Тувинские учителя тоже активно включились в конкурсные проекты. Получателями денежного поощрения из средств федерального бюджета в размере 100 тыс. руб. в 2007 г. стали 47 учителей (13 учителей из городской местности, 34 – из сельской), 12 учителей и классных руководителей за счет регионального бюджета, 59 – за счет муниципального бюджета [2, с. 68]. Главным критерием для отбора претендентов на грант было использование в работе инновационных педагогических технологий и участие учителей в различных конкурсах. Министерство образования республики в целях дальнейшего повышения престижа педагогической профессии, выявления новых имен, стимулирования педагогического творчества ежегодно проводил республиканский конкурс «Учитель года». Он становится популярным среди учительства в связи с реализацией национального проекта «Образование». С каждым годом количественный и качественный состав участников конкурса менялся. Особенно порадовали своим участием и по-

бедами учителя из далеких сельских школ. Они начали составлять конкуренцию педагогам столичных школ. Это еще раз доказывает, что уровень педагогического мастерства не зависит от того, где живет и работает учитель. В 2007 г. победителем республиканского конкурса «Учитель года-2007» и номинантом на денежное поощрение Президента РФ становится учитель истории из средней школы с. Сизим Каа-Хемского кожууна Н. Г. Качурин. Особенностью данной школы является то, что она находится далеко от столицы и от кожуунного центра, и в ней обучаются дети старообрядцев Тувы.

В части «Повышения уровня воспитательной работы в образовательных учреждениях» проводилась ежемесячная выплата денежного вознаграждения за выполнение функций классного руководителя педагогическим работникам образовательных учреждений. Это направление реализовалось на основании постановления Правительства РТ «Об установлении педагогическим работникам вознаграждения за выполнения функций классного руководителя, порядка, размера, условий его выплаты в государственных образовательных учреждениях Республики Тыва и муниципальных образовательных учреждениях» [6]. Такая политика привела к положительным результатам: постепенно снижалась подростковая преступность, повысился воспитательный потенциал в школах, активизировалась работа классных руководителей с учащимися и их семьями.

В республике было создано, обновлено и модернизировано информационно-коммуникационная база образовательной сферы. Это стало возможным благодаря направлению «Внедрение современных образовательных технологий». Данное направление стало особенно актуальным для Тувы – республики отдаленной и с неразвитой инфраструктурой. В городских и сельских школах закончилось подключение к Интернету, инвентаризация компьютерной техники, обеспечение школ каталогами образовательных порталов, сайтов, программного продукта по учебным предметам, входящих в образовательный ресурс сети Интернет. Благодаря этой программе тувинские школьники получили возможность, не выезжая за пределы республики, участвовать в различных конкурсах, олимпиадах и проектах через глобальную сеть. Это позволило им получать практическую помощь, опыт сотрудничества и расширения кругозора. За 2006–2007 гг. повышение квалификации прошла большая часть учителей республики при Государственном лицее Республики Тыва – в головном центре информационных технологий образовательных учреждений – по программе Intel «Обучение будущего».

Реализация приоритетного национального проекта «Образование» позволила модернизировать материально-техническую и учебную базу образовательных учреждений. В 2007 г. школы Тувы получили 70 оснащенных учебно-наглядными и оборудованиями кабинеты, 18 интерактивных досок. В софинансировании данного направления активную роль играли кожуунные администрации.

Большая работа велась по направлению «Сельский школьный автобус». Автобусами обеспечивались в первую очередь школы дальних и труднодоступных кожуунов республики.

Особое внимание в регионе уделялось такому вопросу, как поддержка инициативной, способной и талантливой молодежи. Данный проект входит в стратегические цели государственной молодежной политики Правительства Республики Тыва. За короткое время в республике был сформирован банк данных талантливой молодежи по следующим направлениям: социально-значимая и общественная деятельность, художественное творчество, любительский спорт, научно-техническое творчество и учебно-исследовательская деятельность. С каждым годом среди молодежи увеличивалось число победителей премий Президента РФ, грантов Председателя Правительства РТ и наград муниципальных администраций. В 2007 г. за счет средств федерального бюджета было поощрено 14 представителей талантливой молодежи, 113 человек – из республиканского бюджета [2, с. 69]. Премиями глав администрации кожуунов и городов награждены больше тысячи человек. Тувинская молодежь активно стала участвовать в международных, всероссийских, региональных и республиканских мероприятиях и занимать высокие места.

Тем не менее при реализации проекта были выявлены недостатки. В самом начале проведения ПНПО в республике не был выбран единый программно-целевой подход, который обеспечивал бы высокую степень систематизации, научной организации и технологичности деятельности всех субъектов, участвующих в реализации проекта. По этой причине многие школы с опозданием включились в эту работу. Муниципальные образовательные учреждения вели недостаточную работу по разработке инновационных образовательных программ, использованию возможностей Интернета учителями и учащимися во время занятий, не была создана единая информационно-справочная, методическая и техническая поддержка для образовательных учреждений, не установлена информационная связь между кожуунными и городскими школами. В ходе реализации проекта в части талантливой молодежи и школьников были выявлены

следующие недостатки: отсутствовал четкий механизм прослеживания дальнейшей судьбы победителя, его следующие достижения, пассивное участие органов местного самоуправления по отбору талантливой молодежи. Проблемой оказалась нечеткая разработанность критериев оценивания конкурсных материалов, а также недостаточная работа экспертных комиссий, опиравшихся больше на мнения профессионалов-учителей, чем на критерии и оценки родителей и гражданских институтов. Поэтому победителями конкурса становились широко известные и признанные в профессиональной среде педагоги и школы. Молодые учителя, а также большинство педагогических работников и маленькие сельские школы остались без внимания. Работа по привлечению общественных организаций и гражданских институтов в инновационную деятельность образовательных учреждений находилась по-прежнему на низком уровне.

Таким образом, национальный проект «Образование» в регионе не создавался и не формировался на пустом месте, а его направления развивались еще раньше. Функционировали целевые республиканские программы «Развитие образования в Республике Тыва до 2010 г.», «Приоритетные направления развития фундаментальных и прикладных научных исследований в Республике Тыва на период 2003–2010 гг.». До 2005 г. в республике действовала система поддержки учительства, которая включала в себя конкурс «Учитель года», награждение лучших педагогов государственными наградами и премиями. В системе образования шла работа по обеспечению компьютерными классами школ. Проведение ежегодных предметных олимпиад, научно-практических конференций и других мероприятий на республиканском уровне создали предпосылки для участия учащихся в конкурсах национального проекта. Поощрялись активные и талантливые школьники ценными призами и путевками во всероссийские лагеря отдыха. Традицией была и остается практика вручения аттестатов главой республики выпускникам общеобразовательных учреждений, окончившим школу с золотой и серебряной медалями. Приоритетный национальный проект «Образование» дал стимул дальнейшему развитию региональной образовательной системы. Активную роль в решении задач модернизации образования на территории республики играла группа высококвалифицированных педагогов – победители проекта, педагогическое сообщество, гражданские институты, партийные организации и СМИ. Благодаря национальному проекту формируется новый тип личности педагога и учащегося, создаются условия для роста научно-педагогического кадрового потенциала. В школы подтянулись молодые специалисты и учителя-мужчины, чего раньше не было. Образовательные учреждения стали приобретать хозяйственную самостоятельность, опыт ведения диагностического самоанализа и самооценки, презентационных навыков. Сельские школы начали активно участвовать в инновационной деятельности. Немаловажным достижением проекта стало накопление опыта взаимодействия гражданских институтов и государства.

Список использованных источников

1. Об итогах деятельности системы непрерывного образования за 2007–2008 учебный год и основные направления ее развития на новый учебный год. Аналитический отчет. – Кызыл, 2008. – 67 с.

2. О состоянии системы непрерывного общего и начального профессионального образования в 2006–2007 учебном году и об основных направлениях развития образования на 2007–2008 учебный год. Аналитический доклад. – Кызыл, 2007. – 78 с.

3. Постановление Правительства Республики Тыва от 7 ноября 2007 г. № 992.

4. Национальный проект «Образование»: итоги и задачи // Башкы. – 2007. – № 2. – С. 13.

5. Постановление Правительства Республики Тыва от 15 февраля 2007 г. № 246.

6. Постановление Правительства Республики Тыва от 26 августа 2006 г. № 1019.

References

1. On the work of the system of continuous education for the 2007– 2008 academic year and the main directions of its development for the new school year. Analytical report. Kyzyl, 2008, 67 p. (in Russian).

2. On the Continuous system of General and primary vocational education in 2006-2007 academic year, and the main directions for the development of education for the 2007– 2008 academic year. Analytical report. Kyzyl, 2007, 78 p. (in Russian).

3. Resolution of the Government of the Republic of Tuva on November 7, 2007 No. 992. (in Russian).

4. The national project «Education»: results and objectives, *Bashky*, 2007, No. 3, p. 13 (in Russian).

5. Resolution of the Government of the Republic of Tuva on February 15, 2007 No. 246. (in Russian).

6. Resolution of the Government of the Republic of Tuva on August 26, 2006 No. 1019. (in Russian).

Поступила 13.06.2016 г.

УДК 371.1
ББК 74.58

Рыбакина Наталья Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра современных технологий и качества образования
МБОУ ОДПО «Центр развития образования», г. Самара, Россия
rybakina@yandex.ru

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ТИПА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье представлена модель учебной деятельности контекстно-компетентностного типа, обосновывается ее направленность на формирование компетенции как инвариантного результата непрерывного образования, характеризуются структурные компоненты учебной деятельности нового типа с позиции теории контекстного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, инвариантный результат образования, контекстное образование, учебная деятельность контекстно-компетентностного типа**.**

Rybakina Natalya Aleksandrovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of the Modern Technology and Education Quality
Education Development Center, Samara, Russia

LEARNING ACTIVITIES OF CONTEXT-COMPETENCE- TYPE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Abstract: The article presents the model of learning activities of context -competence type. The article grounds its orientation on competence formation as an invariant outcome of continuous education. Structural components of the learning activities of a new type are characterized with the help of the theory of contextual education.

Key words: continuing education, the invariant of the result of education, contextual education, learning activities of context-competence type.

Учебная деятельность – один из видов деятельности, посредством которой осуществляется освоение (присвоение) обучающимися социального опыта. Главным отличием учебной деятельности является ее направленность на себя (на личностные приращения как главный результат) в процессе освоения других видов деятельности: общекультурной, социальной, практической, профессиональной.

Процесс – категория философского дискурса, характеризующая «последовательное изменение ряда состояний определенного явления в жизни и в мышлении, что приводит к его качественному изменению и переходу в другое явление» [11, с. 64]. В соответствии с положением, что «процесс – это смена состояний системы» [7, с. 64], учебная деятельность представляет собой смену ее состояний, предполагающая преобразование предмета деятельности в ее продукт (результат). По мысли Л. С. Выготского, это процесс развития высших психических функций, каждая из которых проявляется сначала во внешнем, интерпсихическом, социальном плане, в формах сотрудничества, а затем во внутреннем индивидуальном, интрапсихическом. Иначе говоря, происходит трансформация совместной, коллективной деятельности субъектов образовательного процесса в социальной ситуации развития в индивидуальную в зоне ближайшего развития каждого обучающегося [6].

Согласно теории контекстного образования А. А. Вербицкого, кольцевая структура любой деятельности состоит из следующих функционально взаимосвязанных компонентов: потребность, мотив, цель, поступки, действия и операции, средства, предмет, результат [4]. Трансформация совместной учебной деятельности в ее продукт (результат) означает наполнение иным содержанием всех структурных компонентов этой деятельности, включая ее предмет. Особенности такого преобразования различаются в зависимости от типа учебной деятельности – репродуктивного, развивающего или иного, разных социальных условий и от актуального уровня развития психики обучающегося.

В процессе репродуктивной учебной деятельности в условиях обучения традиционного объяснительно-иллюстративного типа обеспечивается формирование преимущественно когнитивного опыта обучающихся, накопление зна-

ний «на всякий случай» [10]. Это отвечает требованиям индустриального общества к подготовке людей, способных обслуживать расширяющееся производство. В качестве ключевых механизмов преобразования социального опыта в индивидуальный когнитивный опыт выступают внимание, восприятие, память и моторика [4]. Однако современное общество характеризуется переходом к новому этапу развития – постиндустриальному или информационному, которому присущи два разнонаправленных процесса: 1) быстрый рост и распространение новой информации во всех сферах жизнедеятельности человека; 2) быстрый темп ее устаревания, что сокращает жизненный цикл полученных человеком знаний, навыков, умений, компетенций, профессий. Традиционный тип обучения, призванный обеспечить накопление знаний «на всю жизнь», оказался в оппозиции к этим условиям.

Мощности используемых в нем механизмов приобретения индивидуального опыта недостаточно для развития человеческого капитала как основного ресурса современного общества. Это обусловило актуальность перехода от классической модели конечного образования к модели непрерывного образования, «образования через всю жизнь».

При этом нужно различать понятия *«система непрерывного образования»* как совокупность преемственных образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными учреждениями и органами управления ими и *«процесс непрерывного образования человека»*, включающий самообразование и обеспечивающий наращивание его личностного, общекультурного и профессионального потенциала на протяжении всей жизни [4]. Очевидно также, что самообразование предполагает сохранение и развитие познавательной мотивации на всех ступенях системы непрерывного образования (СНО).

Такой подход к пониманию процесса непрерывного образования (НО) предполагает:

1) выделение определенной структурно фиксированной, но содержательно обогащающейся на каждой новой ступени непрерывного образования «единицы», характеризующей уровень преемственного развития общекультурного, социального и профессионального потенциала личности;

2) выбор типа учебной деятельности, основанной на современной психолого-педагогической теории и способной обеспечить поступательное развитие личности в системе НО, измеряемое этой «единицей».

В качестве *инварианта* результата НО можно принять *компетенцию* как некий *теоретический конструкт*, характеризующий общее и профессиональное развитие человека, движущегося по ступеням системы НО. При этом конкретным реальным выражением инварианта является определенный его вариант, подобно тому, как все автомобили имеют инвариантную структуру (рама, колеса, кузов, мотор и др.), но есть множество их конкретных моделей.

Структурно инвариант состоит из компонентов, объединенных системой устойчивых функциональных связей, которые остаются неизменными при движении человека по ступеням СНО. Эти компоненты наполняются разным конкретным содержанием в зависимости от направленности познавательной деятельности – на формирование общекультурных, общих профессиональных или конкретных профессиональных компетенций по направлениям подготовки обучающихся.

Итак, структура любой компетенции должна составлять определенный *инвариант,* который обустраивается и обретает свою определенность как конкретный вариант в зависимости от ступени СНО, целей и содержания образования на данной и ее последующих ступенях. Наполняясь своим конкретным содержанием на разных ступенях СНО, инвариант результата непрерывного образования призван отражать уровень преемственного развития обучающегося как субъекта познавательной и будущей профессиональной деятельности. Система конкретных компетенций с инвариантной структурой и должна выступить предметом формирования на разных ступенях системы НО.

Вне зависимости от идеи НО, опыт создания инварианта компетентности описан в исследовании М. Д. Ильязовой, выполненном в научно-педагогической школе контекстного образования. Такой инвариант представляет собой качество личности специалиста, состоящее из интегральной совокупности пяти компетенций: ценностно-смысловой, мотивационной, инструментальной (знания, умения, навыки), индивидуально-психологической и конативной (способность к саморегуляции деятельности) [2].

Данная инвариантная структура, с одной стороны, интегрирует в себе все необходимые и достаточные элементы компетенции субъекта будущей профессиональной деятельности, а с другой стороны, позволяет четко дифференцировать цели и задачи педагогического процесса, направленного на их формирование. С этих позиций компетентность – это реализованная в профессиональной деятельности интегральная компетенция, проявленная в ситуации деятельности характеристика личности.

Применительно к идее непрерывного образования нами предложена в качестве инварианта результата деятельности обучающегося, складывающаяся в ее процессе, интегральная совокупность трех видов опыта: *когнитивного*

(теоретического), социального и рефлексивного (см. рис. 1). Структура этих видов опыта остается неизменной при движении человека по ступеням системы непрерывного образования, являясь основой формирования и развития общей способности человека находить решения проблем на основе знания, то есть основой *компетенции* [5; 9; 10].

Когнитивный опыт обеспечивает усвоение, хранение, упорядочение и использование уже имеющейся у человека и поступающей информации, способствует отражению в психике познающего субъекта устойчивых закономерностей окружающей действительности.

Социальный опыт обеспечивает продуктивность собственной и совместной деятельности, способность понимать себя и других в образовательной среде, характеризующейся межличностным взаимодействием и диалогическим общением субъектов образования, поступать и действовать в соответствии с принятыми в обществе и данном профессиональном сообществе морально-нравственными нормами.

Рефлексивный опыт обеспечивает способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею «на основе анализа и осознания уже выполненных ранее деятельностей и полученных в них продуктов» [8, с. 16].

Таким образом, *компетенция* – это результат образования, представляющий собой *инвариант,* интегральную совокупность, по сути, систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающую способность человека к познанию и осознанному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знанием и ситуациями практического действия и поступка.

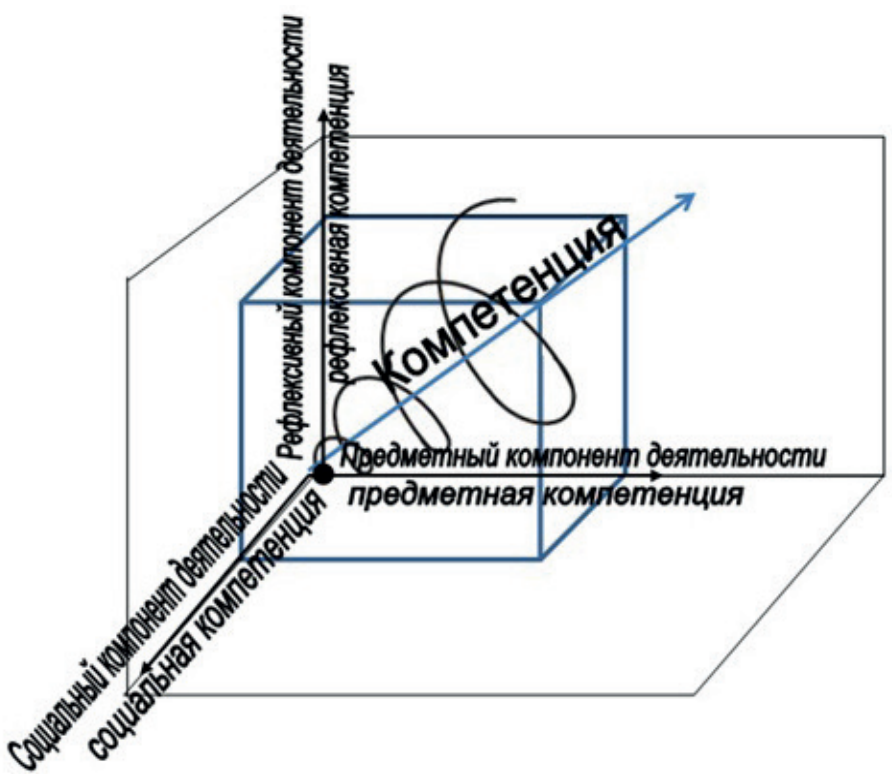


Рис. 1. Трехкомпонентная модель компетенции

На этапе *общего среднего образования* компетенция представляет собой характеристику развития школьника как субъекта познавательной деятельности, владеющего умениями учиться, самообразования, применения знаний на практике, и в то же время – субъекта самоопределения, выбора будущего профессионального пути.

Развитие и обогащение компетенции как указанной совокупности трех видов опыта человека преемственно переходит из общеобразовательной школы на уровень *профессионального, а далее – дополнительного профессионального образования.* Основным инвариантом здесь выступает способность выполнения, совершенствования или, в случае переподготовки специалиста, смены профессиональной деятельности.

Необходимо, далее, рассмотреть возможности такой организации образовательного процесса на каждой из ступеней СНО, которая обеспечивает содержательное наполнение и преемственное развитие компетенции как инвариантного результата непрерывного образования. Логично предположить, что и образовательный процесс, направленный на формирование такого инварианта на разных ступенях СНО, должен быть инвариантным с теми вариациями, которые обусловлены отличиями общего среднего образования от профессионального и направлениями подготовки специалистов, бакалавров, магистров.

Таким свойством обладает теория контекстного образования, около 35 лет развиваемая в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого. По его определению, контекстным является такое образование, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения и воспитания, традиционных и новых, моделируется предстоящая школьнику или студенту целостная социокультурная, практическая или профессиональная деятельность [1; 2; 3; 4]. Тем самым разрешается противоречие, состоящее в том, что, выполняя познавательную деятельность, обучающийся (школьник, студент) должен овладеть принципиальной иной – практической деятельностью с соответствующими изменениями в содержательном наполнении всех структурных звеньев системы деятельности, как и форм ее организации.

В содержание контекстного образования независимо от ступени системы НО входят предметный и метапредметный компоненты. Последние представляют собой интеллектуальные операции, формирующие интегральную совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта, а также морально-нравственные требования к действиям и поступкам участников учебного общения и взаимодействия. Тем самым решаются задачи не только обучения, но и воспитания школьников, студентов, специалистов, обучающихся в системы дополнительного образования.

Деятельность обучающегося на любом уровне системы НО имеет одинаковую кольце-

вую структуру, взаимосвязанными функциональными звеньями которой являются уже упомянутые потребность, мотив, цель, поступки, действия и операции, средства, предмет и результат. В то же время все эти структурные компоненты наполняются разным содержанием на этапах школьного, вузовского и дополнительного образования.

В процессе познавательной деятельности школьника учебная информация накладывается на канву моделируемых фрагментов практической деятельности в рамках усваиваемых учебных предметов как специфически человеческой формы активного отношения к миру и усваивается в контексте ее предметного, социального и ценностного компонентов. В рамках учебной деятельности студента учебная информация накладывается на канву будущей профессиональной деятельности и усваивается в ее контексте как средство осуществления, превращаясь тем самым в знание; в дополнительном образовании – на канву реальной профессиональной деятельности специалиста и усваивается в ее контексте как средство решения конкретных проблем слушателя.

Инвариантным является и процесс динамического движения образовательной деятельности контекстного типа. На всех трех уровнях непрерывного образования – общего среднего, высшего и дополнительного профессионального – выделяются три базовые формы организации познавательной деятельности: академического типа, квазисамостоятельная в школе или квазипрофессиональная в вузе, самостоятельная в школе или учебно-профессиональная в вузе [3].

Эти динамически изменяющиеся деятельности организуются посредством использования семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей, а также множества промежуточных – традиционных и новых. Тем самым обеспечивается трансформация собственно учебной деятельности школьника в деятельность по практическому применению знаний, познавательная деятельность студента – в профессиональную деятельность бакалавра, магистра, специалиста.

Инвариантным на всех уровнях системы непрерывного образования остается и набор педагогических технологий, обеспечивающих включение обучающегося в каждую из базовых видов деятельности. На этапе учебной деятельности академического типа используются различные виды лекций контекстного типа: информационная, проблемная, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция пресс-конференция и др. Квазисамостоятельная в школе и квазипрофессиональная деятельность в вузе предполагают использование моделирующих технологий: анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, деловые игры. Этап самостоятельной деятельности обеспечивается самостоятельными, практическими, исследовательскими и проектными работами обучающихся.

Список использованных источников

1. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.

2. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.

3. Вербицкий, А. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 3–14.

4. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

5. Вербицкий, А. А. Проблемы инварианта, процесса и результатов непрерывного образования / А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 14-й междунар. конф. : в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов и др. ; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПБ. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – Вып. 14. – Ч. 1. – С. 94–98

6. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.

7. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

8. Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Когито-Центр, 2009. – 447 с.

9. Рыбакина, Н. А. Инвариант результата непрерывного образования / Н. А. Рыбакина // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. – С. 217–223.

10. Рыбакина, Н. А. Проблемы проектирования учебной деятельности в контексте непрерывного образования / Н. А. Рыбакина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 1. – С. 62–71.

11. Современная философия : словарь и хрестоматия. – Ростов на Дону : Феникс, 1995. – 511 с.

References

1. Verbitskiy A.A., Larionova O.G. Personal and competence approaches in education: problems of integration. Moscow, Logos, 2009, 336 p. (in Russian)

2. Verbitskiy A.A., Ilyazova M.D. Invariants of professionalism: problems of formation. Moscow, Logos, 2011, 288 p. (in Russian)

3. Verbitskiy A.A., Rybakina N.A. Methodological bases of realization of new educational paradigm, *Pedagogy*, 2014, No. 2, pp. 3–14. (in Russian)

4. Verbitskiy A.A. A new educational paradigm and contextual learning. Moscow, Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki spetsialistov, (Research center of quality training of specialists) 1999, 75 p. (in Russian)

5. Verbitskiy A.A., Rybakina N.A. The problem of invariant of the process and results of continuing education, *Proceedings of 14 International scientific-practical conference «Lifelong learning: Continuous Education for Sustainable Development»*. St. Petersburg, 2016, pp. 94–98. (in Russian)

6. Vygotskij L.S. Psychology of human development. Moscow, Smysl; Ehksmo, 2005, 1136 p. (in Russian)

7. Kraevskiy V.V. General principles of pedagogy. Moscow, Akademiya, 2003, 256 p. (in Russian)

8. Reflexive approach: from methodology to practice. Ed. V.E. Lepskiy. Moscow, Kogito-TSentr, 2009, 447 p. (in Russian)

9. Rybakina N.A. The invariant of the result of continuing education, *Proceedings of V International scientific-practical conference «Technology to build education systems with specified properties»*. Moscow, 2014, pp. 217–223. (in Russian)

10. Rybakina N.A. The problem of pedagogical theory search, adequate the idea of continuing education, *Pedagogy and psychology of education*, 2016, No.1, pp. 62–71. (in Russian)

11. Modern philosophy. Rostov on Don, Feniks, 1995, 511 p. (in Russian)

Поступила 21.06.2016 г.

УДК 37.016:8 11.11(045)
ББК 22.1р

Тагаева Екатерина Алексеевна
аспирант
кафедра математики и методики обучения математике
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
katrin_87.08@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО АЛГЕБРЕ И НАЧАЛАМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И ВУЗОМ

Аннотация: Статья посвящена проблеме преемственности обучения алгебре и началам математического анализа в школе и вузе в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов. Автор рассматривает различные точки зрения и подходы к решению данной проблемы, показывает ее многоплановость и многоаспектность.

Ключевые слова: преемственность, обучение, принцип преемственности, содержательные линии математики.

Tagaeva Ekaterina Alekseevna
Postgraduate
Department of mathematics and mathematics teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHING SENIOR CLASSES STUDENTS SOLVING PROBLEMS IN ALGEBRA AND MATHEMATICAL ANALYSIS IN TERMS OF CONTINUITY BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY

Abstract: The article deals with the problem of continuity of teaching algebra and calculus in high school and college in the conditions of implementation of the federal state educational standards. The author considers various points of view and approaches to address the problem of continuity in training, showing its diversity and diversity.

Key words: succession, training, the principle of continuity, content lines of mathematics.

В «Концепции развития математического образования» указывается: «Одной из задач современного математического образования в России является модернизация содержания учебных программ на всех уровнях (с обеспечением их преемственности) исходя из потребностей обучающихся и потребностей общества во всеобщей математической грамотности, в специалистах различного профиля и уровня математической подготовки, в высоких достижениях науки и практики» [2]. Важным условием успешного решения этой задачи является достижение преемственности главных компонентов учебно-воспитательной системы. В школах, техникумах, вузах она связана с реализацией внутрипредметных и межпредметных связей, трактовкой основных понятий, последовательностью изложения учебного материала, уровнями возрастания его сложности и трудности, формами и методами обучения на разных этапах.

Многочисленные исследования вопросов, связанных с преемственностью обучения, подтверждают ее важность. Так или иначе она затрагивается в работах многих педагогов, психологов, методистов. Выделим несколько основных направлений исследования:

– место и роль преемственности в учебно-воспитательном процессе, раскрытие ее значимости и особенностей в обучении (Б. Г. Ананьев, Ш. И. Ганелин, Ю. А. Кустов, В. С. Леднев, А. А. Люблинская и др.);

– роль и особенности преемственности в усвоении и способах организации знаний, умений и навыков (Б. Г. Ананьев, Ш. И. Ганелин, А. К. Артемов, М. И. Зайкин, Ю. В. Сидоров и др.);

– преемственность в обучении в рамках общих вопросов преподавания математических дисциплин в школе и педвузе (Н. Я. Виленкин, Л. Д. Кудрявцев, М. В. Потоцкий и др.);

– содержание преемственности между различными этапами обучения, в частности между средней и высшей школой (А. В. Батаршев, В. А. Гусев, С. М. Годник, В. И. Крупич, Ю. А. Кустов, Г. И. Саранцев, Ю. В. Сидоров, А. Г. Мороз, Л. Ю. Нестерова и др.).

Обеспечению преемственности всех звеньев системы образования способствует и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которое является одним из важных направлений, предусмотренных «Комплексом мероприятий по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы РФ». ФГОС и федеральные государственные требования обеспечивают единство образовательного пространства Российской Федерации и преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования [4].

Внедрение ФГОС осуществляется на всех ступенях, включая начальное и высшее образование, с целью обеспечения преемственности основных образовательных программ (ООП). В основе ФГОС среднего (полного) общего лежит системно-деятельностный подход, который также предполагает обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования [3]. При этом существует противоречие, с которым сталкиваются высшие учебные заведения в настоящее время. Процесс внедрения новых стандартов на всех ступенях образования осуществляется параллельно. В результате вузы осуществляют набор на направления, реализуемые по ФГОС высшего образования (ВО), в то время как абитуриенты, получившие среднее образование по федеральным стандартам и готовые обучаться в условиях новых стандартов, появятся только по прошествии некоторого времени. В соответствии с этим приоритетной задачей вузов является создание образовательной среды, способствующей эффективной организации учебного процесса и адаптации студентов к обучению в условиях ФГОС.

Поскольку внедрение ФГОС ВО на всех ступенях осуществляется параллельно и призвано обеспечивать преемственность ООП, то критерии, определяющие готовность абитуриентов к обучению по новым стандартам, позволяют оценить этот уровень и вытекают из ФГОС среднего (полного) общего образования: 1. С личностной точки зрения – ценностные ориентации обучающегося, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества; 2. С метапредметной точки зрения – владение универсальными учебными действиями (регулятивными, коммуникативными, познавательными), т. е. такими умственными действиями обучающихся, которые направлены на анализ своей познавательной деятельности и управление ею; 3. С предметной точки зрения – система предметных знаний, умений и способность их использовать для решения проблем в повседневной жизни, а также сформированность определенного типа мышления, характерного для данной предметной области. Данные критерии явились основой для определения структуры и содержания готовности выпускника школы к обучению в условиях реализации ФГОС ВО, в частности, предметные результаты освоения ООП долж-

ны обеспечивать возможность дальнейшего успешного профессионального обучения или профессиональной деятельности. Они устанавливаются для учебных предметов на базовом и углубленном уровнях.

Рассмотрим требования к школьникам, обязательные при реализации ООП среднего (полного) общего образования образовательными учреждениями на примере предметной области «Математика и информатика». Предметные результаты изучения предметной области «Математика и информатика» включают: 1) *«Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия» (базовый уровень)* – требования к предметным результатам освоения базового курса математики должны отражать сформированность представлений об основных понятиях, идеях и методах математического анализа [3]; 2) *«Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия» (углубленный уровень)* – требования к предметным результатам освоения углубленного курса математики должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать: сформированность представлений об основных понятиях математического анализа и их свойствах, владение умением характеризовать поведение функций, использование полученных знаний для описания и анализа реальных зависимостей [3].

Преемственность школьного и вузовского образования с практической точки зрения предполагает, прежде всего, преемственность государственных требований к подготовке выпускников общеобразовательных учреждений и содержания ФГОС высшего образования в части государственных требований к математическим, общим естественнонаучным, гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам.

Цель обучения учащихся в школе алгебре и началам математического анализа состоит в том, чтобы подготовить ученика к вузу, дать ему достаточно глубокие предметные знания, владение творческой деятельностью, чтобы вчерашний школьник стал субъектом нового статуса, социальной роли, самовоспитания, приобщения к профессии. Для этого необходимо, во-первых, добиваться такого уровня математических знаний, умений и навыков, который гарантировал бы обладание научным фундаментом школьного курса математики. Во-вторых, необходимо развивать математические способности, формировать достаточно высокий уровень математического мышления. Достижению этой цели способствует обеспечение преемственности между школой и вузом, т. е. достижение этой цели возможно путем решения специальных задач, служащих средством формирования специальных умений.

В содержание школьного курса алгебры и начал математического анализа включены важные на современном этапе развития математического образования разделы: «Тригонометрия», «Функции», «Начала математического анализа», «Уравнения и неравенства», «Элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей». Изучение алгебры и начал анализа в 10–11 классах имеет структуру, представленную на рисунке 1.

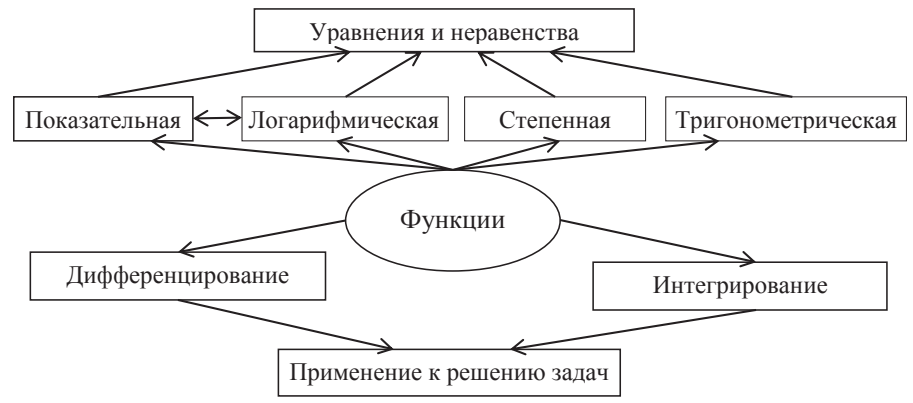


Рис. 1. Структура курса «Алгебра и начала анализа»

В стандарте общего образования определены следующие содержательные линии школьного курса математики: числовая, функциональная, геометрическая, тождественных преобразований, уравнений и неравенств. Каждая содержательная линия определяет базовые знания, умения, навыки и методы, распределенные по учебным вузовским темам, в связи с чем преемственность обучения математике между школой и вузом обеспечивается посредством содержательных линий (рис. 2).

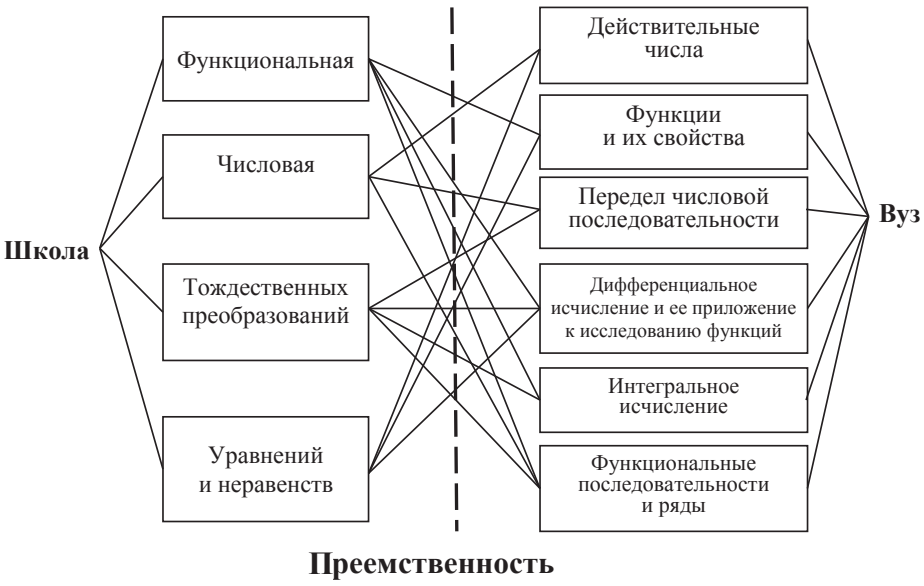


Рис. 2. Преемственность обучения алгебре и началам анализа между школой и вузом посредством содержательных линий

Геометрическая линия дисциплины «Алгебра и начала математического анализа» касается частично, поэтому в нашей работе она не рассматривается.

Практика работы школы и вуза показывает: если учащиеся и студенты не устанавливают содержательные преемственные связи между старыми и вновь усваиваемыми знаниями, то эти

знания носят фрагментарный характер, представляют набор слабо закрепленных навыков выполнения алгоритмических вычислений, преобразований, решения типовых задач и т. д. Тем самым у учащихся не происходит формирования цельного обобщенного знания изучаемого материала.

Установлению содержательных преемственных связей способствуют определенные типы задач. Такие задачи можно предлагать учащимся на факультативных и элективных курсах. Рассмотрим некоторые из них.

1. Найти производную второго порядка $y = x + arctg\frac{x}{2}$.

Решение задачи сводится к отысканию производной первого порядка, а затем нахождение производной от производной первого порядка. Решение данной задачи, скорее всего, не вызовет у учащихся затруднений, так как учащиеся владеют умением находить производные и эта тема входит в школьный курс.

2. Найти предел числовой последовательности $\lim_{n\to\infty} \frac{2n^2+n-1}{n^2-n}$.

Решение задач на нахождение предела, скорее всего, вызовет у учащихся некоторые затруднения, так как в школе дается определение и правила вычисления пределов только на углубленном уровне [1], а на базовом – только понятие предела, но не его нахождение.

3. Найти неопределенный интеграл $\int xlnxdx$.

Решение задач на нахождение неопределенного интеграла вызовет у учащихся затруднения, так как в школе правила вычисления неопределенных интегралов даются только на углубленном уровне методом замены [1], а на базовом – определенные интегралы (вычисляется площадь поверхности криволинейной трапеции).

Таким образом, для реализации преемственности между школой и вузом при обучении решению задач по алгебре и началам математического анализа необходимо сформировать у учащихся старших классов универсальные учебные действия, учитывающие содержание и требования вузовского курса математического анализа. Следовательно, требуется разработка программ факультативов и элективных курсов, учитывающих содержание и требования вузовского курса математического анализа, реализующих преемственность обучения математике в школе и вузе.

Список использованных источников

1. Виленкин, Н. Я. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс : учебник для учащихся общеобразоват. организаций (углубленный уровень) / Н. Я. Виленкин, О. С. Ивашев-Мусатов, С. И. Шварцбурд. – 18-е изд., стер. – М. : Мнемозина, 2014. – 312 с.

2. Концепция развития математического образования [Электронный ресурс]. – URL : http://минобрнауки.рф/документы/3894.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – URL : http://минобрнауки.рф/документы/2365.

4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL : http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html.

References

1. Vilenkin N.Ya., Ivashov-Musatov O.S., Shvartsburd S.I. Mathematics: algebra and beginning calculus, geometry. Algebra and mathematical analysis. Grade 11. The textbook for students of general education. Organizations (advanced level). 18 th ed., Sr. Moscow, Mnemosyna, 2014, 312 p. (in Russian)

2. The concept of mathematical education [Electronic resource]. URL: http: //minobrnauki.rf/dokumenty/3894. (in Russian)

3. The Federal state educational standard of secondary education [Electronic resource]. URL: http: //minobrnauki.rf/dokumenty/2365. (in Russian)

4. The Federal Law of the Russian Federation dated December 29, 2012 №273-FZ «On Education in the Russian Federation»: adopted by the State Duma on December 21, 2012 [Electronic resource]. URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html. (in Russian)

Поступила 26.05.2016 г.

УДК 811.11(045)
ББК 81.43р

Тукаева Ольга Евгеньевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tukaevaolga@yandex.ru

Еремкина Наталья Ивановна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
neremkina@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ*

Аннотация: Данная статья посвящена вопросам подготовки студентов неязыковых направлений к иноязычной практико-ориентированной коммуникации. Для формирования профессиональной иноязычной компетенции предлагается использование деловых, профессионально-ролевых игр, кейс-технологий, метода проектов, компьютерных и информационных технологий.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная профессиональная коммуникация, коммуникативная компетенция, иноязычное общение

Tukaeva Olga Evgenyevna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
tukaevaolga@yandex.ru

Eremkina Natalia Ivanovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE SPECIFIC OF TRAINING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC AREAS FOR FOREIGN LANGUAGE PRACTICE-ORIENTED COMMUNICATION

Abstract: The given article is devoted to questions of training students of non-linguistic areas for foreign language practice-oriented communication. For the formation of a professional foreign language competence, the use of professionally-role-playing games, case-technologies, project method, computer and information technology are proposed.

Key words: foreign language, foreign language professional communication, communicative competence, foreign language communication.

Активные изменения в жизни современного общества, переход на федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения создают потребность модернизировать профессиональную подготовку студентов неязыковых направлений, применяя практико-ориентированные технологии. Оптимальное сочетание теории и практики в образовательном процессе, учет особенностей категории обучающихся посредством развития новых педагогических практико-ориентированных технологий служат предметом большого количества исследований и публикаций, посвящен-

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов педагогического вуза как составляющая современной стратегии образования».

ных проблемам профессионального образования [1; 4; 6 и др.].

В настоящее время возросла роль иностранного языка как средства повышения конкурентоспособности будущих специалистов. Одной из наиболее актуальных задач обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов является формирование у студентов умений применять неродной язык для практической работы по специальности с целью повышения своего профессионального уровня, осуществления эффективной деловой и межличностной коммуникации [2]. Практико-ориентированное обучение предполагает владение профессионально-ориентированным иностранным языком, развитие личности студента, знание им культуры страны изучаемого языка, а также приобретение специальных навыков, базирующихся на профессиональных и лингвистических знаниях. Профессиональные знания подразумевают знания основ будущей профессиональной деятельности, эмоционально-волевой сферы личности педагога. К лингвистическим знаниям относятся знания лексики, грамматики, фонетики, страноведения страны изучаемого языка, коммуникация в четырех видах речевой деятельности – говорении, чтении, аудировании, письменной речи. Все это является необходимым условием для профессионального роста в реалиях современной жизни.

Последовательному развитию профессиональной иноязычной компетенции студентов способствуют проблемно-поисковое обучение, деловые, профессионально-ролевые игры, кейс-технологии, метод проектов, компьютерные и информационные технологии. Коммуникативные игры обладают высокой степенью наглядности и позволяют активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих и имитирующих реальный процесс общения. Кроме этого, такая форма работы основана на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи [3, с. 101]. Использование ролевых игр в процессе языкового обучения создает условия реального общения, когда необходимо что-либо произнести, осведомиться, установить, обобщить, возразить и т. д. Игровое проектирование объединяет обучающихся для выполнения проекта. Результаты данного вида деятельности сравниваются, обсуждаются в ходе презентации проекта. Тренинговые занятия характеризуются наличием инсценировок, где разыгрываются по ролям различные задания, создаются видеозаписи. Эти интерактивные техники можно отнести к кейс-технологиям. Под кейсом понимается постановка какой-либо проблемной задачи, анализируя и решая которую обучающиеся приобретают определенные навыки [5]. Применяя его, студенты могут осмыслить определенные ситуации профессиональной деятельности и актуализировать определённый набор знаний, необходимых для усвоения.

Формированию иноязычной практико-ориентированной коммуникации призваны способствовать разработанные кафедрой иностранных языков МГПИ имени М. Е. Евсевьева такие дидактические средства, как «Berühmte Schriftsteller Deutschlands» [9], «Deutsch in Fachkommunikation» [7], «Psychologie ist mein Fach» [8], «Язык и литература Германии» [10]. Использование данных ресурсов подразумевает интеграцию языковых знаний в практическую деятельность.

Приведем примеры практико-ориентированных заданий, которые мы предлагаем на своих занятиях студентам направления подготовки «Педагогическое образование».

Тема «Lehrerberuf».

1. Wählen Sie das richtige Wort?

1) … ist der Träger der Kultur und Kenntnisse.

a) Der Lehrer,

b) Der Erzieher,

c) Der Mensch

2) Der Fachlehrer muss vor allem … gut kennen.

a) sein Haus,

b) sein Fach,

c) seine Schüler

3) Im Unterricht vermittelt der Lehrer den Schülern … und Können.

a) Nachrichten,

b) Hausaufgaben,

c) Wissen

4) … ist die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation, eine Gesellschaftswissenschaft.

a) Die Pädagogik,

b) Die Psychologie,

c) Die Geschichte

5) Die Pädagogik … die Tätigkeit der Erzieher.

a) macht,

b) untersucht,

c) interessiert sich

2. Lesen Sie den Text und markieren Sie „richtig“, „falsch“ oder „es handelt sich darum nicht“.

1) In «Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten» von F.A.W. Diesterweg fanden die Gedanken der Aufklärungspädagogik, der deutschen Klassik und Pestalozzis ihren Niederschlag.

2) Die Schulung des selbstständigen, kritischen Denkens spielte keine Rolle.

3) Der Lehrer bewertet die Leistungen.

4) F.W.A. Fröbelmachte sich besonders um die Kleinkindererziehung verdient und erblickte im Kindergartendie Grundstufe eines einheitlichen, bis zur Hochschulreife führenden Volksbildungssystems.

5) Der Lehrer nimmt die Auswahl und die Anordnung des Stoffes vor.

3. Worum handelt es sich im Text?

a) um die Probleme der Erziehung in Deutschland

b) um die Geschichte der Pädagogik in Deutschland

c) um die Arbeit des Lehrers

4. Hören Sie ein Interview mit Susanne. Kreuzen Sie die Eigenschaften, die nach Susannes Meinung ein idealer Lehrer haben sollte.

I.: Wie sollte für dich der ideale Lehrer aussehen?

S.: Also, ich finde, ein Lehrer muss einfach mit seinen Schülern sehr gut umgehen können, muss bei den Schülern anerkannt sein und sollte sein Verhältnis zu den Schülern so aufbauen, dass es beiderseitig von Vorteil ist.

I.: Und wie sollte das dann aussehen?

S.: Ein Schüler braucht ein Vertrauen zum Lehrer, darf ihm aber nicht zu nahe kommen, dass es vielleicht in persönliche Dinge hineinragt. Und ein Lehrer muss einem Schüler gegenüber immer eine Respektsperson bleiben.

I.: Gibt es Lehrer an deiner Schule, die ganz unbeliebt sind?

S.: Ja, also, wenn ich von mir ausgehen kann, gibt es sogar für mich Lehrer, die mir absolut nicht passen.

I.: Und was stört dich an ihnen?

S.: Ich finde, wenn ein Lehrer nicht reden kann und vor der Klasse sich nicht hinstellen kann, frei sein kann, dann hat er schon mal sehr große Schwierigkeiten, bei den Schülern anzukommen. Oder wenn ein Lehrer immer alles persönlich nimmt – Schüler sind nun mal ziemlich gemeine Biester.

Тема «Erziehen oder Umerziehen?».

1. Informieren Sie sich im Wörterbuch. Definieren Sie folgende Begriffe.

Erziehen, umerziehen, etwas versäumen, wenig auf das Kind achten, zur Verfügung stehen, mit den Schwierigkeiten fertig werden, ins Leben eintreten, kummervoll, ständigen Verdruss schaffen, an den Nerven zerren.

2. Überfliegen Sie den ganzen Artikel noch einmal. Welche Absicht verfolgt der Autor? Kreuzen Sie bitte die richtige Lösung an.

1) Jeder kann sein Kind gut erziehen, wenn er es nur wirklich will.

a) konstatiert;

b) rät dem Leser;

c) befiehlt dem Leser;

2) Wenn das Kind falsch erzogen wurde, wenn die Eltern etwas versäumt haben, zu wenig auf das Kind geachtet haben, dann muss alles wieder eingerichtet werden.

a) warnt den Leser;

b) empfiehlt;

c) erlaubt dem Leser;

3) Es kann sogar der Fall eintreten, dass auch die Kolonie nichts mehr erreicht.

a) vermutet;

b) verbietet dem Leser;

c) zwingt den Leser;

3. Ergänzen Sie die Sätze.

1) … keine leichte Sache.

2) Es kann sogar der Fall eintreten…

3) Nehmen wir einmal an…

4) … was trotzdem versäumt wurde.

4. Verarbeiten Sie das nachfolgende Frageraster zu einem Gespräch mit einer imaginären Person.

Was ist viel leichter, ein Kind richtig zu erziehen oder es umzuerziehen?

– Kann jeder sein Kind gut erziehen?

– Was muss man tun, wenn das Kind falsch erzogen wurde?

– Ist das Umerziehen eine leichte Sache?

– Was erfordert die Umerziehung?

– Wie ist die Arbeit des Umerziehens?

– Was kommt vor, wenn die Familie mit den Schwierigkeiten der Umerziehung nicht fertig wird?

– Wie wäre der Mensch, wenn man ihn von Anfang an richtig erzogen hat?

Таким образом, подготовка обучающихся к иноязычной практико-ориентированной коммуникации способствует успешному усвоению студентами профессиональных терминов, понятий и определений на иностранном языке, расширяет культурную составляющую содержания образования, способствует повышению качества профессионального образования и конкурентоспособности выпускников.

Список использованных источников

1. Бирюкова, О. И. Педагогическое образование сегодня: от теории к практике / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 77–80.

2. Еремкина, Н. И. Обучение деловому иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза [Электронный ресурс] / Н. И. Еремкина // Иностранные языки в школе и вузе : сб. науч. тр. по материалам Междунар. семинара-практикума «Иностранные языки в школе и вузе» в рамках X Междунар. науч.-практ. конф. «Осовские педагогические чтения», 4 дек. 2014 г. : [материалы] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014.

3. Лазутова, Л. А. Интерактивные формы обучения студентов иностранному языку с использованием видеофильмов (из опыта работы факультета иностранных языков мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) / Л. А. Лазутова, Е. И. Сонаева // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 10. – С. 101.

4. Романенкова, О. А. Обучение студентов-филологов продуцированию профессиональной речи: проблемы и опыт их преодоления / О. А. Романенкова, О. В. Терешкина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 41–45.

5. Тукаева, О. Е. Кейс-технологии в процессе обучения иностранному языку / О. Е. Тукаева // «Иностранные языки в школе и вузе», Междунар. семинар-практикум «Иностранные языки в школе и вузе» в рамках XI Междунар. науч.-практ. конф. «Осовские педагогические чтения», 26 ноября 2015 г. : сб. науч. тр. [Электронный ресурс] / редкол.: Л. Е. Бабушкина (отв. ред.), Н. И. Еремкина, О. Е. Тукаева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 68–74.

6. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 79–84.

7. Abanina, T. S. Deutsch in Fachkommunikation = Немецкий язык в профессиональной коммуникации : хрестоматия для студентов бакалавров факультета педагогического и художественного образования / T. S. Abanina ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 152 с.

8. Kiryakova, O. V. Psychologie ist mein Fach = Моя специальность – психология : хрестоматия для студентов неязыковых факультетов / O. V. Kiryakova ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 113 с.

9. Tukaeva, O. E. Berühmte Schriftsteller Deutschlands = Знаменитые писатели Германии : хрестоматия для студентов неязыковых факультетов / O. E. Tukaeva ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 94 с.

10. Tukaeva, O. E. Язык и литература Германии : электронная хрестоматия / O. E. Tukaeva ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – Свидетельство о государственной регистрации обязательного экземпляра электронного издания № 0321403006 от 14 октября 2014 г.

References

1. Biryukova O.I. Pedagogical education today: from theory to practice, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 77–80. (in Russian)

2. Eremkina N.I. Teaching business foreign language in non-linguistic magistracy, *Foreign Languages in School and Higher Educational Establishment*. Proceedings of the international seminar «Foreign Languages in School and Higher Educational Establishment» [Electronic resource]. Saransk, 2014. (in Russian)

3. Lasutova L.A., Sonayeva E.I. Interactive forms of teaching a foreign language with the use of videos (from the experience of the faculty of foreign languages of Mordovian State Pedagogical Institute named afterM. E. Evsevyev), *Higher Education Today,* 2014, No. 10, p. 101. (in Russian)

4. Romanenkova O.A. Training philology-studentsprofessional production of speech: issues and experiences of overcoming them, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 41–45. (in Russian)

5. Tukaeva O.E. Case technologies in teaching a foreign language, *Foreign Languages in School and Higher Educational Establishment*. Proceedings of the international seminar «Foreign Languages in School and Higher Educational Establishment» [Electronic resource]. Saransk, 2016, pp. 68–74. (in Russian)

6. Shukshina T.I. Practice-oriented training of masters in the conditions of network interaction of educational institutions, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 79–84. (in Russian)

7. Abanina T.S. German in professional communication. Saransk, 2014, 152 p. (in German)

8. Kiryakova O.V. My specialty is psychology. Saransk, 2014,113 p. (in German)

9. Tukaeva O.E. Famous writers of Germany. Saransk, 2013, 94 p. (in German)

10. Tukaeva O.E. The Language and Literature of Germany. Saransk, 2014 [Electronic resource]. Certificate about State registration compulsory electronic Edition instance No. 0321403006, October 14, 2014. (in German)

Поступила 12.05.2016 г.

УДК 378(09); 37.014.5
ББК 74.03(2)5

Ханова Татьяна Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра психологии и педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени К. Минина», г. Нижний Новгород, Россия
tanyaha10@mail.ru

ГЕНЕЗИС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ: ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Аннотация: В статье представлен обзор динамики развития образовательной политики России, проводимой Министерством народного просвещения. На основе анализа историко-педагогических источников автор характеризует сущность образовательной политики в области народного просвещения, показывает генезис ее развития в разные исторические периоды, чередование прогрессивных и консервативных реформ, борьбу реализма и классицизма, автономии и жесткой регламентации, следствием которых была постоянная смена направлений развития высшей и средней школы в России. Динамика образовательных реформ показана в контексте взаимодействия государственной и общественной идеологии и образования: первоначально эта взаимосвязь была очевидной и прочной. Образование служило целям укрепления самодержавной власти и православной идеологии. Однако под влиянием роста общественной активности и прогрессивных принципов свободы и инициативы образование выходит из-под контроля правительства.

Ключевые слова: идеологизация образования, консерватизм, образовательная политика, реформа, система народного просвещения, народная школа, управление.

Khanova Tatyana Gennadyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Psychology and Pedagogy of preschool and primary education
Nizhny Novgorod State Pedagogical University after K. Minin,
Nizhny Novgorod, Russia

GENESIS OF RUSSIAN EDUCATIONAL POLICY: PRE-REVOLUTIONARY PERIOD

Abstract: The article provides an overview of the dynamics of the Russian educational policy pursued by the Ministry of Education. Based on the analysis of historical and pedagogical sources the author describes the essence of the educational policy in the sphere of education, showing the genesis of its development in different historical periods, alternating of progressive and conservative reforms, opposition of realism and classicism, autonomy and strict regulation, the result of which was the constant change of directions of the higher and secondary schools development in Russia. The dynamics of education reform is shown in the context of the interaction between the state and public ideology and education: initially, this relationship being evident and strong. Education served to strengthen the autocratic power and the Orthodox ideology. However, under the influence of public activity and the growth of the progressive principles of freedom of education and initiatives coming out of the control of the government.

Key words: ideologization of education, conservatism, education policy, reform of the system of public education, public school, management.

Необходимость создания в России единого центрального органа управления образованием особенно ощутимой стала на рубеже XIX столетия, в то время, когда дело народного образования в России, по справедливому замечанию современников, представляло необычайную смесь и пестроту. Министерство народного просвещения (далее – МНП) было учреждено 8 сентября 1802 г. манифестом императора Александра Павловича для управления народным просвещением как могучим орудием правительства в достижении политических целей. Народное просвещение, согласно тексту манифеста, должно быть направлено на решение двух основных задач: воспитание юношества и распространение наук [4]. Верность великодержавному патриотизму провозглашалась основной целью воспитания юношества. Состав нового министерства, как указывает С. В. Рождественский [4, с. 40], включал две группы лиц: руководящее звено, ближай-

шие друзья государя (М. Н. Муравьев, Н. Н. Новосильцов, П. А. Строганов и др.) и специалисты, осуществлявшие исполнительные функции (Ф. И. Янкович, П. С. Свистунов, С. Я. Разумовский и др.). Первым руководителем МНП *П. В. Завадовским* был разработан ряд законопроектов, определивших идеологические основы отечественного образования: «Предварительные правила народного просвещения» (1803), «Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804) и др., согласно которым в России вводилась новая система народного образования и управления учебными заведениями, в основу которой была положена идея необходимой «для нравственного образования граждан» общеобразовательной школы, построенной на принципах бесплатности, бессословности (исключая крепостных) и преемственности [3]. Таким образом, все учебные заведения разделены были на четыре разряда: приходские училища, уездные училища, губернские училища (или гимназии) и университеты, разработаны преемственные учебные планы от низших училищ до университетов, призванных преподавать «науки во всем пространстве, нужные для всех званий и разных родов государственной службы» [4, с. 51].

Реформа 1803–1804 гг. разделила Россию на шесть учебных округов (Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерптский), в каждом из которых руководство учебным делом поручалось университету. Попечитель учебного округа, одновременно член Главного правления училищ, куратор университета и начальник всех окружных учебных заведений, должен был неуклонно проводить в жизнь официальную линию МНП, управляя деятельностью руководителей и педагогических коллективов школ. Состоявшие при попечителе помощник, столоначальник и окружные инспекторы были обязаны проводить проверки учебных заведений, отчитываться о состоянии просвещения в округе и др. Такое централизованное руководство школами, зависимость низших звеньев системы образования от высших стало составной частью общего государственного аппарата, что существенно облегчало правительству реализацию задач единой политики в школах всех ступеней и способствовала созданию системы народного просвещения на общих основах, без различия национальностей, вероисповеданий и сословий. Однако на практике идеи данной реформы не могли быть строго выдержаны, поскольку не опирались ни на жизненный опыт, ни на материальную правительственную поддержку, а лишь копировали общие положения западноевропейской педагогики, взывая к самоотвержению и патриотизму граждан и местных начальств.

Новый этап в истории российского образования наступил с назначением в 1816 г. министром просвещения *А. Н. Голицына*, представителя новых взглядов, враждебных тем, которые проповедовали реформаторы первой эпохи. Само ведомство было преобразовано в Министерство духовных дел и народного просвещения (манифестом от 24 октября 1817 г.), «дабы христианское благочестие было всегда основанием истинного просвещения, а просвещение способствовало сему благочестию» [7, с. 971], что неизбежно повлекло за собой консерватизм в содержании образования, усиление православно-христианского колорита и, как следствие, сокращение ряда светских дисциплин. «Христианизация» народного образования была направлена на борьбу против политического либерализма и религиозного вольнодумства. Школа постепенно превращалась в орудие идеологической пропаганды. Министерство духовных дел и народного просвещения просуществовало до 1824 г., когда А. Н. Голицын вышел в отставку.

Под руководством *А. С. Шишкова* и затем *К. А. Ливена* произошел коренной пересмотр образовательной системы страны. А. С. Шишков в силу своих политических убеждений, строгого православного догматизма и патриотизма, решительно осудил деятельность своих предшественников и задумал коренную реформу образования, построенную на национальных принципах и усилении надзора за деятельностью университетов. Основными гарантиями «политической безвредности» высшего образования МНП считало предоставление профессорами университетов в Главное правление училищ конспектов преподаваемых курсов, ограничение приема в университеты лиц низших сословий и запрет на обучение студентов за границей, где бы они могли проникнуться идеями западного просвещения [4, с. 187]. Подготовленный А. С. Шишковым «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов» (1828) еще жестче закрепил сословно-классовый характер образования, усилил религиозное и классическое гуманитарное образование (в ущерб естественному), лишил автономии университеты. Усиление влияния государственной власти на образование выразилось в создании специальных училищных советов для контроля за деятельностью образовательных учреждений, в состав которых вошли представители МНП, Министерства внутренних дел, духовенства и др. Это были попытки поставить систему просвещения в рамки государственной идеологии.

С. С. Уваров, возглавивший министерство после отставки А. С. Шишкова в 1834 г., в основу своей деятельности положил исторические принципы русской государственности и культуры. Приноровить «общее всемирное просвещение к нашему народному быту, к нашему народному духу», утвердить его на исторических началах православия, самодержавия и народности

было необходимо, по его мнению, для сохранения могущества, «силы и величия нашего отечества» [8, с. 419]. Консервативные принципы, положенные в основу идеологической платформы воспитания и образования, – православие, самодержавие и народность – обусловили характер образовательной политики С. С. Уварова, глубоко убежденного в том, что только правительство может знать успехи всемирного образования и настоящие нужды отечества. Самодержавие, по его мнению, – основа существующего политического порядка, обеспечивающая его стабильность [8]. Православно-самодержавная доктрина в наибольшей степени соответствовала идее государственности российской политики, а принцип народности, истолкованный в националистическо-монархическом духе, больше представлял собой национализм русского самодержавного государства. Не случайно он получил в литературе название «официальной народности», под которой понимались изначальная непогрешимость русского народа, праведность его веры в божественную власть, готовность защитить государя и отечество в трудные времена. Будучи на посту министра свыше 10 лет (1833–1848), С. С. Уварову удалось частично реализовать принципы своей программы в ряде важных преобразований: ограничение университетской автономии, утверждение классицизма как основы общего образования, подчинение правительственному контролю частных учебных заведений и домашнего образования и др. Надо отметить, что консервативную политику С. С. Уварова как главного идеолога николаевской эпохи поддерживали многие педагоги. При всех своих достоинствах и недостатках его программа была прежде всего направлена на поиск компромисса в отношениях власти и общественности. Агрессивной политике подавления общественной мысли он противопоставил политику постепенного ее подчинения государственной власти путем пропаганды основных идей.

После ухода С. С. Уварова руководящим мотивом политики МНП стала мысль о том, что свободное развитие научного образования опасно в политическом отношении. И, как следствие, были приняты меры к усилению правительственного контроля за учебными заведениями. Ряд инструкций 1850–1851 гг. усиливал надзор за университетским образованием: руководству университетов вменялось в обязанности строго следить за содержанием учебных курсов, изучать лекции профессоров и записи студентов, присутствовать на испытаниях и предоставлять сведения ректору, а далее – попечителю учебного округа. Критериями оценки учебных программ были полнота изложения предмета, «соответствие ученой и нравственной цели, согласие с учением православной церкви, < …> благоговение к святыне, преданность государю и любовь к отечеству» [7, с. 1041–1044]. Представляет интерес тот факт, что причиной увольнения К. Д. Ушинского из Ярославского демидовского лицея в 1849 г. стало его нежелание исполнять это распоряжение министерства.

Отмена крепостного права вызвала необходимость школы для всех слоев населения. В начале 1860-х годов становится очевидной несправедливость сословной политики в области образования, ограничений женского образования, недостаточность среднего образования, основанного на классицизме [3, с. 338]. В этих условиях преобразовательная деятельность МНП под руководством *А. В. Головнина* продвигалась с особенной быстротой и энергией. Так, за четыре с небольшим года подверглись коренному пересмотру все важные законоположения и проекты. Основные тезисы либеральной политики А. В. Головнина [4, с. 396]: необходимость распространения широкого народного образования; усиление религиозно-нравственного компонента; пробуждение в молодом поколении серьезных умственных интересов, чуждых карьеризма и грубых практических расчетов; необходимость правильной постановки физического воспитания, эстетического образования и др. – преимущественно носили прогрессивный характер, способствовали демократизации управления, росту автономии университетов и в целом совершенствованию системы российского образования. Согласно разработанному Ученым комитетом министерства под руководством А. В. Головнина и введенному в действие 14 июля 1864 г. «Положению о начальных народных училищах», народные училища могли учреждаться различными правительственными ведомствами, обществами и частными лицами для детей всех сословий без различия вероисповеданий с целью распространения в народе религиозно-нравственных понятий и первоначальных полезных знаний.

Характерной чертой деятельности МНП во главе с А. В. Головниным была широкая гласность, привлекавшая просвещенную общественность к обсуждению образовательных реформ. По его распоряжению в «Журнале МНП» (1834–1917) публиковались правительственные распоряжения в области образования, проекты реформ, выдержки из отчетов попечителей учебных округов, отзывы, обзоры и сборники различных материалов. Нужно отметить, что в 1860–1861 гг. редактором «Журнала МНП» был К. Д. Ушинский, которому удалось наполнить сухой и малоинтересный журнал глубоким научно-педагогическим содержанием. В эти годы он опубликовал ряд своих статей: «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Проект учительской семинарии» и др. После усиле-

ния правительственной реакции с назначением нового министра *Е. В. Путятина* К. Д. Ушинский был вынужден отказаться от редактирования журнала. Выход в свет в 1864 г. первого тома «Сборника постановлений по Министерству народного просвещения» положил начало изданию целой серии подобных сборников, представляющих картину развития отечественного образования.

Эпоха школьных реформ в 1866 г. сменилась реакцией. Россия вступила на консервативный путь развития образования вплоть до конца XIX в. Новые образовательные проекты принимались без участия общественности. Система образования была предельно регламентирована и централизована. Усилился контроль за деятельностью учебных заведений со стороны специально назначаемых инспекторов.

Сменивший А. В. Головнина на посту министра *Д. А. Толстой*, будучи одновременно главой священного синода, считал своей главной задачей ликвидацию прогрессивных последствий школьных реформ 1860-х гг. и консервацию феодально-крепостнических пережитков в школьном деле. «Не любивший всякой педагогики», по словам К. Д. Ушинского, Д. А. Толстой стремился установить жесткий правительственный контроль над университетами и другими учебными заведениями, препятствовал эмансипации крестьянства в сфере образования, поощрял создание церковно-приходских школ. Его основной тезис: юношество должно быть направляемо в духе истин религии, уважения к правам собственности и соблюдения коренных начал общественного порядка [4, с. 483]. Бюрократическая политика Д. А. Толстого в духе религии и нравственности, несмотря на сильную оппозицию в правительственных и общественных кругах, устанавливала строгое единообразие в школьных порядках, подчинение инструкциям и циркулярам.

Консерватизм второй половины XIX в. по-прежнему оставался в идеологических рамках теории «официальной народности». Самодержавие позиционировалось важнейшим устоем государства, обеспечивающим величие и славу России. Православие провозглашалось основой духовной жизни русского народа. Народность трактовалась как единение царя с народом. Главные идеологи консерватизма К. П. Победоносцев, Д. А. Толстой, М. Н. Катков считали, что в первую очередь необходимо совершенствовать духовную сторону народа, чтобы отдалить таким образом народ от социально-политических движений. Бюрократический аппарат, церковь и реакционная печать во многом способствовали распространению консервативных идей в России. По настоянию главы священного синода К. П. Победоносцева, одного из вдохновителей консервативной школьной политики, были ограничены возможности поступления в гимназии детям недворянского сословия и национальных меньшинств, повышена плата за обучение в гимназиях и прогимназиях [6].

Известный циркуляр *Н. П. Боголепова* о реформе средней школы (15 июля 1899 г.) вызвал сильное оживление русской педагогической мысли и общественный интерес к школьных реформам. Это был первый после введения классицизма официальный документ, в котором МНП, ранее упорно отстаивавшее толстовскую школьную систему, открыто признало, что общественные жалобы на нее имеют «известную долю справедливости»: верны указания на «отчужденность от семьи и бюрократический характер средней школы, вносящей сухой формализм и мертвенность в живое педагогическое дело», на изъяны в ее воспитательном режиме, санитарно-гигиенической обстановке и пр. [1, с. 70–71]. Недостатки средней школы: формализм, ранняя специализация, невнимание к личностным особенностям учащихся, умственная перегруженность учащихся и ограниченность нравственного и физического воспитания, несогласованность программ, недостаточное преподавание русского языка и литературы, русской истории и географии – в той или иной мере осознавались как широкой общественностью, так и правительством. В 1899–1900 гг. школьный вопрос активно ставился не только в специальных педагогических изданиях, но и в периодике, вызвал появление ряда книг и брошюр; обсуждался в министерских комиссиях, особых совещаниях при учебных округах, педагогических обществах, дворянских и земских собраниях, родительских кружках, педагогических советах учебных заведений. Проблема усугублялась крайней нехваткой учителей, их низким образовательным уровнем.

Считая некоторые проблемы отчасти справедливыми, Н. П. Боголепов в 1900 году предпринял еще одну попытку создания «особой» комиссии по педагогическому образованию из числа профессоров университетов, педагогов, врачей для обсуждения путей реформирования школьного дела [4, с. 711]. Однако комиссия не смогла прийти к единому мнению по ряду принципиальных вопросов. Классицизм и реализм, единство и множественность типов средней школы, концентрация и бифуркация учебных курсов встретили убежденных защитников и противников. В результате Н. П. Боголепов пришел к выводу о необходимости разрешить один из первостепенных вопросов – о педагогической подготовке учителей средней школы: в виде эксперимента учредить при университетах особые педагогические курсы, ввести специальные испытания для кандидатов на учительские должности, повысить вознаграждение за учительский труд. Учительские семинарии как наиболее оптимальная фор-

ма подготовки учительских кадров в плане научного и особенно религиозно-нравственного образования, продолжали оставаться желательной мерой, но неосуществимой в силу больших материальных затрат.

Следующий шаг в реформировании школы был предпринят МНП во главе с *П. С. Ванновским*. Исполняя волю монарха «видеть в молодом поколении твердую и верную надежду отечества и стойкую опору его в будущем» [4, с. 702], министерство занялось сбором материала для преобразования средних учебных заведений и университетов. Однако разработанный П. С. Ванновским проект «Основных положений устройства общеобразовательной средней школы» (1901) вызвал негативную реакцию Николая II и сторонников классического образования и был отклонен. Несмотря на это, именно благодаря решительности и энергии П. С. Ванновского русская школа раз и навсегда освободилась от классицизма.

Идеологический характер официальной образовательной политики отражен в императорском рескрипте, адресованном министру народного просвещения *Г. Э. Зенгеру*: «Подтверждаю мое требование, чтобы в школе с образованием юношества соединялось воспитание его в духе веры, преданности престолу и отечеству и уважения к семье, < …> приучать с ранних лет к порядку и дисциплине, < …> дабы искоренить пагубные для каждого дела своеволие и самомнение» [4, с. 703]. Воспитание «в духе преданности престолу и отечеству» продолжало оставаться главным лейтмотивом официальной педагогики. Не сумев предложить новых путей воспитания молодежи, официальная педагогика настойчиво возвращалась к традиционным и уже устаревшим способам, становясь все более несостоятельной и бессильной в воздействии не только на учащихся, но и на учителей. Учительство в большинстве случаев пассивно подчинялось требованиям официальной педагогики, не веря в нее и не проявляя активности в ее реализации. Предписываемые циркулярно идеалы казенного воспитания были не в состоянии оказать должного идейного направления. Воспитание молодежи в смысле выработки ее нравственных идеалов и общественно-политических воззрений происходило вне школы.

После смерти министра народного просвещения *Л. А. Кассо*, известного проводника непримиримо-реакционной политической линии, оппозиционная общественность начинает решительно выступать в печати против немецких канонов в русском просвещении, требуя пересмотра всей системы народного образования, усиления национального характера школьных реформ. Особенно жестоким атакам подвергался «русский классицизм». В этих условиях на пост министра в 1915 г. был назначен *П. Н. Игнатьев*, горячо приветствуемый общественными кругами и прессой. Новый министр направил свою деятельность на смягчение противоречий между педагогической общественностью, стремившейся к коренным реформам, и консервативной государственной властью, опасавшейся всяких реформ. На первом совещании попечителей учебных округов, обсуждавшем вопрос о проблемах средней школы, было принято решение о нецелесообразности быстрой ломки «устоев» средней школы [2], поднимался вопрос о задачах школы, выдвигался принцип широкого развития личности учащихся, их мышления, самостоятельности, подчеркивалась необходимость связи школы с жизнью. Организовав специальную комиссию, П. Н. Игнатьев приступил к разработке основных идей реформирования средней школы. Очередная дискуссия между сторонниками классицизма и реализма в содержании общего образования, состоявшаяся на одном из совещаний комиссии, закончилась в пользу признания приоритета естествоведческих, математических, исторических и литературно-лингвистических наук. Таким образом, по ряду принципиальных положений реформы были установлены общие позиции МНП и педагогической общественности. В результате напряженной работы комиссий из числа видных деятелей средней школы были подготовлены документы особой значимости: 1) проект положения о гимназиях МНП с учебным планом к нему; 2) проект инструкции классным наставникам [5]; 3) проект положения о родительских организациях; 4) программы с объяснительными записками по основным общеобразовательным дисциплинам. Определены новые требования, предъявляемые министерством к средней школе: школа должна быть национальной, общеобразовательной, семилетней, включая две ступени (первая с трехлетним и вторая с четырехлетним курсом обучения). В новых документах четко определялось требование устранить формализм в руководстве педагогическим персоналом со стороны окружного и центрального управлений. Подчеркивалось, что прежнее положение учителя превращало его в чиновника-исполнителя, «автоматического наблюдателя за точным выполнением требований» [2, с. 35].

Намеченные министерством изменения в организации и деятельности средней школы были с 60-х гг. XIX в. одними из самых радикальных, поэтому встречали всемерную поддержку и одобрение со стороны общественности. МНП уже приступило к реализации отдельных мероприятий, однако либеральная деятельность П. Н. Игнатьева вызвала недовольство со стороны правящих кругов, и он был отстранен от должности министра. Его место занял решитель-

ный противник игнатьевских реформ *Н. К. Кульчицкий*, сразу же приступивший к разработке контрциркуляров. Так, игнатьевский проект о введении всеобщего обучения, ставший последним в истории царской России, не был практически осуществлен. Следует отметить, что правительственные реформы касались преимущественно средней и высшей ступени образования, где общественность имела ограниченные возможности влиять лишь на содержание и методы преподавания. А начальное образование по большей части было передано в руки общественной инициативы, земств, хотя не упразднялся и правительственный надзор.

Таким образом, с 90-х гг. XIX в. в России наблюдаются две линии в развитии образования: правительственная (официальная) и общественная. Если правительство, насаждая «сверху» заимствованные западные образцы, главным образом стремилось установить надзор за деятельностью учебных заведений, ограничить их автономию и инициативу, то широкая педагогическая общественность постепенно и настойчиво выступала с различными начинаниями, создавала новые школы, развивала оригинальные идеи. Между бюрократически выработанной теорией и школьной практикой не было и не могло быть никакого соответствия. МНП балансировало и, стремясь не допустить коренных преобразований, разрешало различные нововведения, с одной стороны, и усиливало устаревшие принципы школьной политики, с другой. Однако проводимые реформы не опирались ни на социальные условия, ни на материальную правительственную поддержку, а лишь копировали общие положения западноевропейской педагогики, взывая к самоотвержению и патриотизму. Образованной части общества, на которую правительство возлагало работу по введению реформ, нередко не доставало внимания к собственному народу и умения понять специфику исторического пути России, чтобы принять или не принять насаждаемые зарубежные, главным образом, немецкие образцы. Красноречив и тот факт, что за 17 лет (1900–1917 гг.) в России сменилось 11 министров народного просвещения.

Список использованных источников

1. Десятилетний юбилей школьной реформы // Вестник воспитания. – 1909. – № 3. – С. 70–71.

2. Константинов, Н. А. Из истории подготовки проекта реформы средней школы в России при Министре народного просвещения графе Игнатьеве (1915–1916 гг.) / Н. А. Константинов // Советская педагогика. – 1943. – № 8–9. – С. 28–38.

3. Образование – наука – идеология (опыт отечественной истории) : монография / А. А. Касьян, А. В. Грехов, С. Л. Ивашевский [и др.] ; отв. ред. А. А. Касьян. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2012. – 394 с.

4. Рождественский, С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения, 1802–1902 / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 785 с.

5. Слепенкова, Е. А. Становление института классного наставника в России во второй половине XIX – начале XX вв. / Е. А. Слепенкова, Н. П. Щетинина // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 1 (9). – С. 22.

6. Сметанина, Т. А. Консервативный проект социализации личности: К. П. Победоносцев / Т. А. Сметанина // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 1 (1). – С. 7.

7. Сборник постановлений по МНП. – Том 2. Отд. II (1840–1855). – СПб., 1864. – 1352 с.

8. Уваров, С. С. Избранные труды / С. С. Уваров ; автор переводов В. С. Парсамов ; сост. ; авторы вступ. ст., коммент. В. С. Парсамов, С. В. Удалов. – М., 2010. – 720 с.

References

1. The tenth anniversary of school reform, *The Bulletin of Upbringing*, 1909, No. 3, pp. 70–71. (in Russian)

2. Konstantinov N.A. From the history of the preparation of the secondary school reform project in Russia under the auspices of the Minister of Education Earl Ignatiev (1915–1916 гг.), *Soviet Pedagogy*, 1943, No. 8–9, pp. 28–38. (in Russian)

3. Education – science – ideology (the experience of national history): monography / A.A. Kasyan, A.V. Grekhov, S.L. Ivashevsky [and others]. Ed. by A.A. Kasyan. Nizhny Novgorod, State Pedagogical University, 2012, 394 p. (in Russian)

4. Rozhdestvensky S.V. Historical overview of the activities of the Ministry of Education, 1802–1902. St. Petersburg, 1902, 785 p. (in Russian)

5. Slepenkova E.A., Shchetinina N.P. Institute of Formation of the class teacher in Russia in the second half of XIX – early XX centuries, *The Bulletin of Minin University*, 2015, No. 1 (9), pp. 22. (in Russian)

6. Smetanina T.A. Conservative project of socialization: K.P. Pobedonostsev, *The Bulletin of Minin University*, 2013, No. 1 (1), pp. 7. (in Russian)

7. Collection of resolutions of Ministry of Education. Vol. 2, p. 2 (1840–1855). St.-Petersburg, 1864, 1352 p. (in Russian)

8. Uvarov S.S. Selected works / S.S. Uvarov / transl. by V.S. Parsamov; comp., intro., comment. by V.S. Parsamov, S.V. Udalov. Moscow, 2010, 720 p. (in Russian)

Поступила 02.04.2016 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Шукшина Татьяна Ивановна
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
TIshukshina@yandex.ru

Мовсесян Жанна Агасиевна
аспирант
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
feeder345@mail.ru

Парватова Ирина Ивановна
аспирант
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
averan_21@list.ru

Соколова Пелагея Юрьевна
магистрант
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sokolovap.ju@yandex.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье актуализирована роль самостоятельной работы в формировании профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования. Приведены разноуровневые учебные задания по педагогике для самостоятельной работы, которые позволяют эффективно формировать профессиональную компетентность обучающихся в компетентностно-ориентированном обучении.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональная компетентность, бакалавр педагогического образования, разноуровневые учебные задания.

Shukshina Tatyana Ivanovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Pro-rector in Science, Head of Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute,
Saransk, Russia

Movsesyan Zhanna Agasievna
Postgraduate
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute,
Saransk, Russia

Parvatova Irina Ivanovna
Postgraduate
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute,
Saransk, Russia

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2016 год. Проект № 1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

Sokolova Pelageya Yurievna
Undergraduate
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

INDEPENDENT WORK IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: The article actualizes the role of independent work in the formation of professional competence of bachelors of pedagogical education. Multilevel learning activities on pedagogy for independent work are shown, which are effective to form professional competence of bachelors of pedagogical education in competence-based learning.

Key words: independent work, professional competence, bachelor of pedagogical education, multilevel educational tasks.

Вследствие изменений во всех сферах жизнедеятельности российского общества актуализировалась проблема модернизации системы образования, признающей в качестве приоритета человека и его способность целостно воспринимать действительность, создавать в единстве со многими развивающимися явлениями и процессами картину мира, позволяющую его субъектам охватывать проблемы комплексно, понимая их связи и взаимодействия.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) выражают компетентностную парадигму, в которой требования к результатам освоения образовательных программ заданы в компетенциях как ожидаемых достижениях выпускников. Это, в свою очередь, обусловливает поиск новых принципов организации образовательного процесса в педагогическом вузе, акцентирующих внимание не только на понимании сути возникающих профессиональных проблем, но и на практическом их решении бакалавром. Особое место отводится внедрению в образовательный процесс технологий, способствующих становлению у бакалавра педагогического образования опыта целостного видения профессиональной деятельности и действия в ней, способности к сотрудничеству, самостоятельному принятию ответственных решений, творческому преобразованию действительности, а также к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Основой разработки теоретических вопросов формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования являются труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых, во-первых, обосновываются идеи компетентностного подхода (В. И. Байденко, В. А. Болотов, В. Н. Введенский, А. А. Вербицкий, Н. А. Гришанова, В. В. Краевский, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, Г. П. Щедровицкий и др.), во-вторых, анализируются проблемы формирования разных видов профессиональной компетентности (И. В. Алехина, Э. С. Алисултанова, И. В. Волвенко, А. В. Гусев, Н. Б. Литвинова, М. М. Миншин, Я. Г. Стельмах, В. И. Томаков и др.). Исследователи констатируют, что будущим учителям важно владеть высоким уровнем профессиональной компетентности, что даст им возможность эффективно осуществлять исследовательскую, эвристическую, проблемную, учебную, практическую и другие виды деятельности. Однако, как показывает анализ, в этих работах не отражены во всей полноте актуальные вопросы, связанные с разделением научных знаний и опыта о профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования.

Рассмотрение работ ученых, исследовавших профессиональную компетентность, выявляет наличие существенных разногласий в понимании целей и задач в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования. Так, по мнению Т. С. Зеленецкой, под профессиональной компетентностью понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [6, с. 181]. А. К. Маркова считает, что профессиональная компетентность – это интегральная характеристика, сочетание психических качеств, определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно; обладание человеком способностью и умением выполнять трудовые функции; совокупность способностей, качеств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере [9]. Под профессиональной компетентностью И. А. Зимняя и А. В. Хуторской понимают совокупность взаимосвязанных качеств личности

(знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [7, с. 8; 9, с. 58–64], Ю. В. Варданян подразумевает системное единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, характеризующее его профессионализм [2, с. 38]. Таким образом, рассмотрение сущности и структуры профессиональной компетентности невозможно в отрыве от деятельности, поскольку именно она предъявляет определенные требования к человеку [4; 13; 14]. Из этого следует, что профессиональная компетентность обуславливается взаимосвязью теоретической и практической подготовки специалиста к профессиональной деятельности. Отметим, большинство исследований осуществлялось применительно к традиционной системе профессионального образования. В сфере подготовки учителя с квалификацией бакалавра вопрос о формировании профессиональной компетентности остается малоисследованным.

Исходя из взаимосвязи теоретической и практической подготовки профессиональной компетентности, следует признать, что значительное место в ходе формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования должно отводиться самостоятельным формам обучения, в процессе которых формируются навыки и умения, компетенции профессиональной деятельности, где обучающийся становится не объектом, а субъектом познавательной деятельности.

Согласно требованиям ФГОС ВО к организации учебного процесса в вузе на самостоятельную работу студентов отводится до 50 % от общего количества учебной нагрузки. Усиление роли самостоятельной работы обусловлено тем, что она позволяет обеспечить личностно-ориентированную направленность профессионального обучения, развивает у бакалавров способность к самообучению, самообразованию, придает учебному процессу практико-ориентированный характер [11; 13]. Иными словами, самостоятельная работа – это, с одной стороны, форма самоорганизации, которая требует от бакалавра знаний, полученных от учебных занятий, планирования, самоуправления, самоконтроля и самооценки, а с другой – это деятельность по приобретению и применению знаний без помощи со стороны, которая требует умственных и физических усилий [5, с. 435]. В исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы студентов (Б. П. Есипов, М. Е. Бершадский, И. Я. Лернер, Н. А. Половников, В. И. Сластенин, С. И. Заир-Бек, А. Ю. Уман и др.), рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические и другие аспекты этой деятельности.

Самостоятельная работа, направленная на формирование профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования, представляет собой сложный, перманентный, многоэтапный психолого-педагогический процесс, трактуется как вид познавательной деятельности, в результате которого проявляется активность и независимость личности, инициатива, ответственность, способность действовать без посторонней помощи и руководства, как процесс усвоения определенной суммы знаний и способов деятельности и как сформированный элемент индивидуального опыта [8]. Подчеркнем, что основное предпочтение отдается таким видам деятельности, как поиск, обработка, осмысление, применение необходимой информации, которые прежде всего направлены на формирование умений профессиональной деятельности. Исходя из этого, можно выявить механизм развития профессиональной компетентности бакалавров, ориентирующийся на научение и усвоение накопленных человечеством знаний; освоение профессиональной деятельности; развитие способности и готовности к непрерывному самообразованию через собственную, самостоятельную, самоуправляемую, учебно-познавательную и учебно-практическую деятельность.

В педагогической науке (А. И. Уман, С. К. Закирова, Г. А. Балл, К. К. Джумаев, В. П. Мурадян и др.) активно осуществляется поиск наиболее оптимальных видов и форм заданий для самостоятельной работы, направленных на эффективное формирование профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования.

В соответствии ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» всю самостоятельную работу мы подразделяем на ***аудиторную***, которая выполняется под контролем преподавателя, и ***внеаудиторную***, выполняемую по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия [11].

На базе кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института разработаны учебные задания по педагогике для самостоятельной работы бакалавров в компетентностно-ориентированном обучении [12]. В соответствии с формируемыми компетенциями они содержательно представлены на двух уровнях сложности в предметной области «Педагогика» как важнейшей составляющей про-

фессиональной подготовки бакалавров. Таким образом, организация учебно-познавательной деятельности бакалавров предлагается на основе идей технологии разноуровневого обучения, предполагающей создание педагогических условий для включения каждого бакалавра в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития. Она предусматривает уровневую дифференциацию учебных заданий и самоопределение бакалавров по отношению к предлагаемым учебным заданиям в рамках аудиторных и внеаудиторных форм занятий. Бакалавр имеет возможность овладевать программным материалом по педагогике на базовом и продвинутом уровнях (базовый уровень определяется государственным стандартом, продвинутый – носит творческий характер), но не ниже базового.

В целях более эффективного развития и определения уровня сформированности у бакалавров педагогического образования профессиональной компетентности предлагаются различные виды разноуровневых компетентностно-ориентированных учебных заданий для самостоятельной работы по педагогике.

К заданиям базового уровня сложности относятся:

– работа с учебным пособием, конспектом лекций (составление плана и развернутого плана ответа на вопрос, подготовка опорного конспекта, поиск ответов на вопросы, составление аналитической таблицы, инструкций, схем и др.);

– составление алгоритмов действий по образцу;

– подготовка теоретических сообщений и др.

– оформление презентаций;

– написание эссе, аннотации, реферата;

– подготовка реферативного обзора журнала;

– составление словаря профессиональных терминов;

– разработка викторины, педагогического кроссворда; тестовых вопросов по изучаемой теме, разделу, дисциплине;

– составление библиографических карточек и др.

К заданиям продвинутого уровня относятся:

– подготовка и проведение на занятии ролевой или деловой игры;

– составление собственных кейсов и последующее их решение;

– разработка технологической карты урока по предложенной теме с его последующей защитой;

– подготовка конспекта мероприятия по предложенной теме;

– разработка буклетов;

– подготовка педагогической стенгазеты;

– разработка коллективного или индивидуального проекта и др.

Таким образом, в настоящее время самостоятельная работа бакалавров педагогического образования представляет собой важнейшую составную часть учебного процесса. При ее выполнении происходит освоение обучающимися приемов познавательной деятельности, формирование у них интереса к творческой работе и способности решать как творческие, так и научные задачи. Подчеркнем, что самостоятельная работа под управлением преподавателя становится одним из основных средств обеспечения развития целевой готовности бакалавров к формированию профессиональной компетентности, их готовности к непрерывному поиску нового, актуального знания, к грамотному осуществлению информационных процессов (поиска, хранения, переработки, распространения), что определяет успешность его личностного роста, профессиональной самостоятельности, мобильности и социальной востребованности.

Список использованной литературы

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

2. Варданян, Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Юлия Владимировна Варданян. – М., 1999. – 38 с.

3. Варданян, Ю. В. Компетентностно-ориентированные интегрированные задания в контексте развития профессионализма магистрантов / Ю. В. Варданян, С. В. Сергунина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 13–17.

4. Вашечкина, О. В. Развитие профессиональной компетентности педагога в контексте здоровьесберегающего подхода к образованию / О. В. Вашечкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 18–22.

5. Жиркова, Н. К. Практическая и самостоятельная работа студентов как путь к профессиональной карьере / Н. К. Жиркова // Научный альманах. – 2015. – № 9. – С. 433–436.

6. Зеленецкая, Т. С. О формировании компетентности / Т. С. Зеленецкая // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 181–189.

7. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия /

И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

8. Лапина, О. А. Самостоятельная работа студентов: организация и содержание : учеб. пособие / О. А. Лапина, Н. Г. Тигунцева. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Иркутск : Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2004. – 104 с.

9. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

10. Петров, В. Н. Организация самостоятельной работы студентов заочной формы обучения в логике компетентностного подхода / В. Н. Петров // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3. – С. 122–124.

11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» (Зарегистрирован в Минюсте России 02.03.2016 № 41305) / [Электронный ресурс]. – http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf.

12. Сборник учебных заданий по педагогике для самостоятельной работы бакалавров в компетентностно-ориентированном обучении: учебно-методическое пособие / редкол.: Т. И. Шукшина (отв. ред.), Т. В. Татьянина, Н. И. Еналеева / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 88 с.

13. Татьянина, Т. В. Поэтапно-градуированные учебные задания в профессиональном становлении бакалавра педагогического образования / Т. В. Татьянина // В мире научных открытий. – 2014. – № 7.3 (55). – С. 1254–1268.

14. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 84–89.

References

1. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from the idea to the educational program, *Pedagogy*, 2003, No.10, pp. 8–14. (in Russian)

2. Vardanyan Yu.V. Structure and development of professional competence of specialists with higher education (based on the Prepare-ki teacher and psychologist): Abstract. dis. ... Dr. Ped. Science. Moscow, 1999, 38 p. (in Russian)

3. Vardanyan Yu.V., Sergunina S.V. Competence-directed integrated tasks in the context of development of postgraduates' professionalism, *The Humanities and Education*, 2015, No.1, pp. 13–17. (in Russian)

4. Vashechkina O.V. Development of professional competence of teachers in the context of a creating health approach to education, *The Humanities and Education*, 2015, No.1, pp. 18–22. (in Russian)

5. Zhirkova N.K. Practical and self-dependent work of students as a way to the professional career, Scientific almanac, 2015, No. 9, pp. 433–436 (in Russian)

6. Zelenetskaya T.S. On the formation of competence, *Higher education in Russia*, 2005, No. 6, pp. 181–189. (in Russian)

7. Zimnyaya I.A. Key competence as effectively-target competency-based approach to education. Author's version. Moscow, Research center of problems of quality of training, 2004, 20 p. (in Russian)

8. Lapina O.A., Tiguntseva N.G. Self-dependent work of students: the organization and content: Proc. Benefit. Ed. 2nd, ext. and rev. Irkutsk, Irkut. state. ped. University Press, 2004,104 p. (in Russian)

9. Markova A.K. Psychology professionalism. Moscow, International Humanitarian Fund «Knowledge», 1996, 308 p. (in Russian)

10. Petrov V.N. Organization of self-dependent work of students of correspondence courses in logic competency approach, *The world of science, culture and education*, 2012, No. 3, 122–124. (in Russian)

11. Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 09.02.2016 number 91 «On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 44.03.05 Teacher education (with two training profiles) (undergraduate level)» (Registered in the Ministry of Yustice of Russia 02/03/2016 No. 41305) [Electronic resource]. URL: Http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf. (in Russian)

12. Collection of educational tasks in pedagogy for self-dependent work of bachelors in the competence-based learning: a teaching aid / the Editorial / T.I. Shukshina (Ed.)., T.V. Tatianina, N.I. Enaleeva; Mordov. State. Ped. Inst. Saransk, 2015, 88 p. (in Russian)

13. Tatyanina T.V. The role of subjective experience of future teacher's professional competence, *News of the Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen*, 2009, No. 113, pp. 62–69. (in Russian)

14. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Development of the system of student research and design activity in the conditions of a multilevel system of higher pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 84–89. (in Russian)

Поступила 11.05.2016 г.

УДК 37.016: 57(045)
ББК 28.0р

Якунчев Михаил Александрович
доктор педагогических наук, профессор
кафедра биологии, географии и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mprof@list.ru

Семенова Наталья Геннадьевна
аспирант
кафедра биологии, географии и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natashasemenovak@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВВОДНЫХ УРОКОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА У ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОБОБЩЕНИЯ*

Аннотация: В статье аргументируется необходимость использования вводных уроков для формирования биологической картины мира у девятиклассников на основе использования обобщения как универсального учебного действия. Доказывается, что обобщение одновременно выступает в качестве эффективного средства выражения учебного материала в определенной логике с указанием его составных частей с их соответствующими характеристиками для осмысленного усвоения учащимися. Даны обоснованные проекты вводных уроков биологии с представлением их методологического и процессуально-результативного компонентов с акцентированием внимания на действиях, связанных с обобщением биологического содержания.

Ключевые слова: основная общеобразовательная школа, обучение биологии, проектирование вводного урока биологии, использование обобщения для формирования биологической картины мира на вводных уроках по биологии.

Yakunchev Michail Aleksandrovich
Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Department of Biology, Geography and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Semenova Natalia Gennadievna
Postgraduate
Department of Biology, Geography and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

GENERAL CONCEPT OF THE LIVE NATURE AT DIFFERENT LEVELS OF ITS ORGANIZATION IN TEACHING BIOLOGY AT SCHOOL

***Abstract*:** The article substantiates the need for introductory lessons for the formation of the biological picture of the world of the ninth-form students through the use of generalization as a universal educational action. We prove that the generalization of both serves as an effective means of expression of educational material in a certain logic with an indication of its components, with their respective characteristics for the meaningful assimilation of students. The reasoned draft of introductory biology lessons presenting its methodological and procedural efficient components with a focus on actions related to the generalization of the biological content are considered.

Key words: mainstream schools, biology teaching, designing an introductory biology class, using a generalization for the formation of the biological picture of the world in the introductory lessons in biology.

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «ЧГПУ» и ФГБОУ ВО «МГПИ») по теме «Формирование биологической картины мира у обучающихся в процессе предметной подготовки».

Одним из приоритетных направлений модернизации российского общего образования является формирование у учащихся научного мировоззрения, системы объективных знаний о природе, закономерностях ее развития в структуре естественнонаучных представлений картины мира. Без них затрудняется осмысление возрастающей роли естественных наук для прогрессивного социально-экономического развития при сохранении и рациональном использовании природных ресурсов [3]. Установка на реализацию обозначенного процесса является справедливой, но без использования соответствующих дидактических средств достижение планируемых результатов затрудняется. В качестве одного из таких средств, как показывает практика обучения и результаты методических исследований, вполне может выступать обобщение [2; 5]. Использование его разных видов предопределяет целостное восприятие и представление любого рассматриваемого объекта как единого образования во взаимодействии определенных частей. Это в полной мере относится к биологии, в процессе изучения которой предполагается выяснение структуры и общей характеристики биологической составляющей научной картины мира.

Для лучшего использования обобщения в успешном формировании у девятиклассников биологической картины мира достаточным потенциалом обладают вводные уроки к общебиологическому разделу. С помощью обобщения, с одной стороны, возникают возможности для выражения сущности биологической картины мира, определения и характеристик ее составных частей, с другой – раскрытия мировоззренческого и теоретического значения соответствующего материала для более глубокого его осмысления [1; 4; 6; 7; 8; 9].

Среди различных разработок, предназначенных для формирования у учащихся биологической картины мира, приоритетное место должны занимать методические материалы к конкретным урокам. При этом вводные уроки выполняют определенные функции: 1) пробуждают интерес учащихся к изучению общебиологического материала, имеющего методологическое значение для лучшей характеристики основных частей естественнонаучной картины мира и ее биологической составляющей; 2) знакомят с приоритетными методами исследования биологических объектов (предметов и явлений) для получения нового знания и его интерпретации; 3) обозначают перспективы изучения биологического материала в контексте признанных категорий – объектов и принципов, типов объяснения, а также теоретических обобщений разного уровня сложности (понятий, закономерностей, теорий, учений). Как показало экспериментальное обучение, на вводные уроки следует выделять два часа. Первый из них посвящается ознакомлению с общей научной и естественнонаучной картинами мира, второй – биологической картине мира как составной части естественнонаучной картины.

Прежде чем представить проекты вводных уроков, отметим, что проектирование в этом случае предполагает их выражение с позиции выполнения определенных процедур – формулирования задач в соотношении с планируемыми результатами, определения содержания учебного материала для уроков, отбора соответствующих методов и приемов работы учителя и учащихся.

Задачи и планируемые результаты выразим к двум урокам, темы которых следующие: «Общее представление о научной картине мира», «Биологическая картина мира». Это связано с тем, что в начале изучения раздела важно актуализировать имеющиеся представления о картине мира в целом при конкретизации материалами о ее составных частях и кратких их характеристиках. В таком случае в структуре научной картины мира, возникает объективная возможность рассмотреть сущность биологической картины мира.

Задачи уроков следующие: 1) обучения – актуализировать имеющиеся знания о научной картине мира, с опорой на них сформировать представление о биологической ее части и основных компонентах; 2) воспитания – способствовать формированию научного мировоззрения в аспекте убеждений, отражающих в сознании человека картины мира, представленные на основе объективного знания; 3) развития – использовать обобщение как способ выражения учебного материала на основе дедукции и логических схем. В соотношении с задачами представим ожидаемые результаты обучения: 1) предметные – называть основные части научной картины мира, ее биологической составляющей, выражать их общие характеристики и значение для человека; 2) личностные – воспринимать обобщенное представление об общей картине мира и биологической ее составляющей как составной части научного мировоззрения; 3) метапредметные – использовать дедукцию как универсальное учебное действие для выражения материала о научной картине мира и ее биологической составляющей в виде логической схемы. Выбранным типом (видом) урока является урок формирования знаний / способов действия (урок-беседа в сочетании с самостоятельной работой при использовании групповой и фрон-

тальной форм), который одновременно является вводным уроком в новом разделе по изучению общебиологического материала в 9 классе. Основными понятиями уроков являются – гносеологические (общая научная картина мира, естественнонаучная картина мира, биологическая картина мира, объекты и принципы познания, типы объяснений объектов живой природы, виды теоретических обобщений в биологии); историко-научные (краткие сведения о становлении научной картины мира); ценностные (значение знаний о научных картинах мира для человека).

На основе выраженного методологического компонента вводных уроков возникает возможность представить и процессуальный компонент в виде текстовых таблиц, в сущности отражающих проекты уроков.

Проект первого урока по теме «Общее представление о научной картине мира» (табл. 1).

Таблица 1

Проект урока по теме «Общее представление о научной картине мира»

№ п/п	Содержание учебного материала	Методы и приемы обучения	Действия по обобщению
I Этап актуализации прежних знаний, мотивации на восприятие нового материала и выполнение соответствующих действий			
1.	Представление об общей картине мира (сложный состав; углубленный анализ ее содержания стал проводиться с 60-х гг. XX века; однозначного толкования научной картины мира не достигнуто; как определение для анализа: общая научная картина мира – совокупность знаний из разных сфер жизнедеятельности человека, накопленных наукой и историческим опытом людей; смыслы терминов «мир», «картина», «общая картина мира»)	Фронтальная поисковая беседа для актуализации имеющихся знаний о картине мира; комментарии и дополнения учителя по определению понятия «научная картина мира» и соответствующих терминов; выполнение записей в рабочих тетрадях	Учителем отмечается, что понятие «общая картина мира» имеет обобщенный характер
II Этап формирования новых знаний и определенных способов действия			
1.	Основные составляющие научной картины мира и их краткие характеристики (сначала люди задумывались об устройстве окружающего мира, их представления имели форму мифов и передавались от одного поколения к другому; постепенно приходили представления на основе наблюдений за реальными явлениями; стихийная картина мира – личностный характер с опорой на жизненный опыт конкретного человека; с появлением экспериментального естествознания окружающий мир представляется на результатах точных наук, и начали его рассматривать как научную картину мира); краткая характеристика социальной, технической и гуманитарной картин; понятие о естественнонаучной картине мира; вклад физики в становление химической, географической и биологической картин	Индивидуальная самостоятельная работа учащихся по анализу дополнительной информации для выяснения краткой истории становления научной картины мира; формулирование учителем понятия «общая картина мира», ее последовательное представление по блокам с помощью слайдов в сопровождении поисковой беседы и дополнительного объяснения (рис. 1).	Выяснение сущности обобщения, представление видов обобщения (индуктивное, дедуктивное, понятийное, теоретическое, эмпирическое); использование дедукции для выражения научного знания по пути от общего к частному; в случае первого рисунка общим выступает определение понятия «общая картина мира» с конкретизацией понятиями более узкого значения; (дедуктивное понятийное обобщение)
2.	Функции научной картины мира (познавательная, обобщающая, систематизирующая, аналитическая, прогнозирующая)	Групповая поисковая работа учащихся по анализу специально составленного текста для выбора и аргументации соответствующих функций научной картины мира с выражением материала в текстовой таблице (табл. 2)	Выражение учебного материала с помощью текстовой таблицы (понятийное обобщение)
Вывод. Научная картина мира складывалась благодаря усилиям многих людей, особенно ученых разных сфер науки. Объективно мир как единое целостное образование с большим количеством взаимосвязей человека, природы и общества в пространственно-временных масштабах Вселенной можно представлять только на основе анализа и обобщения объективных знаний. Для оптимальной характеристики научной картины мира принято ее представлять в частных картинах.			

III Этап применения / закрепления знаний и способов действия на уроке и дома
1. Из предложенных словосочетаний составьте правильное определение понятия о научной картине мира. Запишите определение в рабочую тетрадь. Дайте для себя краткие комментарии по сути словосочетания «совокупность знаний о природе». *Словосочетания:* совокупность знаний о природе; научная картина мира; доказанная и обоснованная фундаментальной наукой; совокупность знаний из разных сфер жизнедеятельности человека и общества. 2. Закончите предложения. Естественнонаучная картина мира – это …_____ Знания о естественнонаучной картине мира имеют значения …_____ 3. На основе использования любого источника раскройте функции научной картины мира и заполните таблицу.

Функции научной картины мира

Название функции	Сущность функции	Значение функции для человека
Познавательная		
Систематизирующая		
Обобщающая		
Аналитическая		
Прогнозирующая		

Общая картина мира –
особая форма целостного и систематизированного знания о природе и разных сферах жизнедеятельности человека – общества, накопленных историческим опытом людей

↓

→ **Ненаучная картина мира (религиозная)** – совокупность знаний, недоказанных и необоснованных фундаментальной научной теорией

↓

→ **Научная картина мира** – совокупность знаний о природе, разных сферах жизнедеятельности человека – общества, доказанных и обоснованных фундаментальной научной теорией

↓

Социальная – особое выражение целостного взгляда на социальные процессы, происходящие в мире	**Техническая** – совокупность знаний о феномене техники и технических устройствах	**Гуманитарная** – совокупность знаний о человеке, обществе и культуре	**Естественнонаучная** – совокупность знаний о природе, ее свойствах и законах функционирования

↓

Физическая – совокупность знаний о неживой природе, выраженная на основе общих физических принципов

Химическая – совокупность знаний о естественных и искусственных веществах, их строении, свойствах и превращениях

Географическая – совокупность знаний о компонентах географической среды, их размещении и взаимодействии на Земле

Биологическая – совокупность знаний о компонентах живой природы, их строении, функционировании и взаимодействии с окружающей средой

Рис. 1. Общая картина мира

Таблица 2

Основные функции научной картины мира

№ п/п	Функции научной картины мира	Сущность функции
1.	Познавательная	Обнаруживаются новые научные сведения, факты и оформляются в виде знания
2.	Систематизирующая	Знания представляются в определенном порядке на основе выбранного признака
3.	Обобщающая	Знания представляются в общем виде на основе существенных признаков
4.	Аналитическая	Раскрывается сущность изучаемых объектов при выделении их элементов и взаимосвязи между ними
5.	Прогнозирующая	Предсказываются будущие изменения изучаемых объектов

Проект второго урока по теме «Биологическая картина мира» (табл. 3).

Таблица 3

Проект урока по теме «Биологическая картина мира»

№ п/п	Содержание учебного материала	Методы и приемы обучения	Действия по обобщению
I Этап актуализации прежних знаний, мотивации на восприятие нового материала и выполнение соответствующих действий			
1.	Общее представление о биологической картине мира (сложный состав; в современном составе проявилась во второй половине XX в.; наиболее полно раскрывается на основе разных видов теоретического обобщения)	Фронтальная поисковая беседа для актуализации имеющихся знаний о биологической картине мира как составной части естественнонаучной картины; составление тезисов о краткой истории становления биологической картины мира; формулирование определения понятия	Учителем отмечается, что понятие «биологическая картина мира» имеет обобщенный характер
II Этап формирования новых знаний и определенных способов действия			
1.	Основные составляющие биологической картины мира и их краткие характеристики (объекты живой природы, их организация и особенности функционирования; методы (теоретические, эмпирические, математические) и принципы (причинность, системность, историзм) познания живого; типы объяснений в биологии – причинные, системно-структурные, эволюционные; виды теоретических обобщений, отражающих сущность живого – понятия, законы, гипотезы, учения, концепции, теории)	Объяснение учителя на основе демонстрации рисунка в сочетании с частично-поисковой беседой для выражения структуры и содержания биологической картины мира; выражение картины с помощью логической схемы в сопровождении уточняющих записей	Использование дедукции для выражения научного знания о структуре биологической картины мира (дедуктивное понятийное обобщение)
2.	Виды теоретических обобщений в биологии и их краткие характеристики	Групповая поисковая работа учащихся по анализу специально составленного текста для определения, характеристики теоретических обобщений в биологии с конкретизацией примерами	Выражение учебного материала с помощью текстовой (понятийное обобщение)
Вывод. Биологическая картина мира складывалась с опорой на знания из разных областей науки – физики, химии и географии. В изученном составе она проявилась во второй половине XX века, когда таксономические и синэкологические знания были дополнены бионтологическими и эйдологическими знаниями, особенно о молекулярно-клеточной организации живого, особенностях передачи наследственных признаков, структуре генотипов разных популяций, механизмах видообразования, зависимости эволюционных изменений от способов распределения генетического материала. Современная биологическая картина мира более полно раскрывается на основе разных видов теоретического обобщения – законов, теорий, учений, гипотез и концепций		
III Этап применения / закрепления знаний и способов действия на уроке и дома			
1. Закончите предложения. Биологическая картина мира – это …_____ Биологическая картина мира раскрывается с помощью четырех основных суждений – 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 2. Приведите примеры обобщений в биологии: • законов – _____ • теорий – _____ • гипотез – _____ • концепций – _____ • учений – _____ Укажите, какое практическое значение они имеют для человека: _____			

Как показал педагогический эксперимент, вводные уроки для формирования биологической картины мира у девятиклассников имеют большое значение. Это проявляется в том, что они осмысленно стали выражать сущность понятий «научная картина мира», «естественнонаучная картина мира», «биологическая картина мира». Учащиеся поняли сложный путь становления любой из картин. На примере биологической картины мира называли и кратко характеризовали ее основные компоненты, раскрывали значение соответствующих знаний для человека и общества. При этом они указали на необходимость использования потенциала обобщения в успешном усвоении сущности рассматриваемых понятий при использовании соответствующих способов действия. Учащиеся выразили готовность к обращению логическим схемам и текстовым таблицам при изучении последующих тем школьной биологии.

Биологическая картина мира –
Совокупность обобщенных и систематизированных знаний об объектах живой природы, их строении, функционировании и взаимодействии с окружающей средой для использования в различных сферах жизнедеятельности человека

Объекты познания живой природы	**Методы познания объектов живой природы**	**Принципы познания живой природы**	**Типы объяснений объектов живой природы**
Таксономические Бионтологические Эйдологические Синэкологические	Теоретические Эмпирические (экспериментальные) Математические	Объективность Причинность Системность Историзм	Причинные Системно-структурные Эволюционные

Накопление эмпирического материала и выражение обобщений разных уровней

Понятия	Законы	Гипотезы	Учения	Концепции	Теории

Понятия: гносеологические, биологические, политехнические, культурологические.
Законы: биогенетический (Ф. Мюллер и Э. Геккель); единообразия гибридов первого поколения, закон расщепления, независимого наследования признаков (Г. Мендель, Г. де Фриз, К. Корренс, Э. Чермак); соотношения между частотами генов и генотипов в популяции со свободным скрещиванием (Г. Харди и В. Вайнберг); гомологических рядов наследственной изменчивости (Н. И. Вавилов); зародышевого сходства (К. М. Бэр).
Гипотезы: происхождения жизни на Земле (Дж. Бернал, С. Миллер, А. И. Опарин, Дж. Холдейн).
Учения: о биосфере (В. И. Вернадский), о гомеостазе организма (П. К. Анохин), о популяции (С. С. Четвериков, А. В. Яблоков).
Концепции: экологической системы (Ю. Одум, Дж. Хатчинсон, Р. Маргалеф, К. Уатт); биогеоценоза (В. Н. Сукачев, Н. В. Дылис, Е. М. Лавренко); ноосферы (Э. Леруа, П. Т. де Шарден, В. И. Вернадский).
Теории: клеточная (М. Шлейден, Т. Шванн, Р. Вирхов); уровневой организации живой природы (К. М. Завадский, В. И. Кремянский, Б. М. Медников, Э. Д. Робертс, И. И. Шмальгаузен); хромосомная теория наследственности (Г. Мендель, А. Вейсман, Т. Морган, Г. Миллер); синтетическая теория эволюции (С. С. Четвериков, Р. Фишер, С. Райт, Дж. Холдейн, Н. П. Дубинин); антропогенеза (Ч. Дарвин, Ф. Энгельс, Т. Хаксли, Р. Оуэн, Э. Дюбуа)

Рис. 2. Общее представление о биологической картине мира

Список использованных источников

1. Клягин, Н. В. Современная научная картина мира / Н. В. Клягин. – М. : Логос, 2012. – 185 с.

2. Пасечник, В. В. Формирование у учащихся навыков обобщения в процессе обучения ботанике / В. В. Пасечник // Методика обобщений в школьных курсах биологии. – 1980. – С. 25–35.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Биология. – М. : Просвещение, 2012. – 138 с.

4. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

5. Якунчев, М. А. Виды обобщения при обучении биологии в школе / М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова // Актуальные проблемы биологии и методики ее преподавания в школе и вузе. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2015. – С. 153–157.

6. Якунчев, М. А. Модель формирования логических учебных действий у учащихся при изучении биологии в школе / М. А. Якунчев, А. И. Киселева // Сибирский педагогический журнал. – 2014 – № 5. – С. 13–18.

7. Якунчев, М. А. Теоретические основания формирования знаний о биологической картине мира

у обучающихся общеобразовательной организации / М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова // Актуальные проблемы и результаты исследований в области биологического и экологического образования. – СПб. : ТЕССА, 2015. – С. 42–46.

8. Якунчев, М. А. Этноэкологические традиции в педагогической культуре народа / М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – № 1 (5). – 2011. – С. 25–29.

9. Shukshina, T. I. Formation of spiritual and moral values of an individual in the system of education / T. I. Shukshina, L. A. Serikova, D. G. Nizhegorodov // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 98–101.

References

1. Klyagin N.V. The modern scientific picture of the world. Moscow, Logos, 2012, 185 p. (in Russian)

2. Pasechnik V.V. Formation of students skills of generalization in learning botany, 1980, pp. 25–35. (in Russian)

3. The federal state educational standards of general education. Biology. Moscow, 2012, 138 p. (in Russian)

4. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research activities in pedagodical high school, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18 (in Russian)

5. Yakunchev M.A., Semenova N.G. Types of generalization in teaching biology in school. Omsk, Publishing house OMPU, 2015, pp. 153–157. (in Russian)

6. Yakunchev M.A., Semenova N.G. Theoretical bases of formation of knowledge of the world's biological picture of students at educational organization. St.-Petersburg, Tess, 2015, pp. 42–46. (in Russian)

7. Yakunchev M.A., Kiseleva A.I. A model of logical learning activities formation in the study of biology at school, *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, No. 5, pp. 13–18. (in Russian)

8. Yakunchev M.A., Gorshenina S.N. Ethnoecological tradition in pedagogical folk culture, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 25–29. (in Russian)

9. Shukshina T.I., Serikova L.A., Nizhegorodov D.G. Formation of spiritual and moral values of an individual in the system of education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 98–101.

Поступила 20.05.2016 г.

УДК 811.11(045)
ББК 81.43р

Vishlenkova Svetlana Gennadyevna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of English and German languages and methods of teaching
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
svetlana.vishlenkova@yandex.ru

Kostina Elena Vasilievna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of English and German languages and methods of teaching
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
evkostina@bk.ru

USING MODERN TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT STUDENTS' LEARNING AUTONOMY SKILLS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE*

Abstract: The article deals with issues related to the development students' learning autonomy skills while teaching foreign language. According to the authors' point of view, it is necessary to use the appropriate methods of training, forms and types of control to successful mastering of the students learning autonomy. Moreover, it is very important to rethink the use of technology organizations the educational process at all stages and levels. Every teacher should identify the new approaches to the selection of the content and organization of teaching

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнёров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» и МордГПИ) по теме «Профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов педагогического вуза как составляющая современной стратегии образования».

materials. According to the article learning autonomy involves the ability to conscious mastery of the foreign language in which the students acquire the skills and abilities to enable them to carry out self-education and self-improvement in the future.

Key words: learning autonomy, problem-module educational technology, information and communication technologies, interactive learning technology, score-rating system, educational didactic materials.

Вишленкова Светлана Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского и немецкого языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евесвьева», г. Саранск, Россия

Костина Елена Васильевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского и немецкого языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евесвьева», г. Саранск, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация*:** В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием умений учебной автономии студентов в процессе обучения их иностранному языку. По мнению авторов, успешному овладению студентами этой технологией способствуют использование адекватных приемов обучения, форм и видов контроля; переосмысление технологии организации учебного процесса на всех ступенях и уровнях; определение новых подходов к отбору содержания и организации учебных материалов. В материалах статьи указывается, что учебная автономия предполагает способность к осознанному овладению языком, в ходе которого обучающийся приобретает навыки и умения, позволяющие ему осуществлять самообразование и самосовершенствование в дальнейшем.

Ключевые слова: учебная автономия, технологии проблемно-модульного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технология интерактивного обучения, балльно-рейтинговая система, учебные дидактические материалы.

Under existing conditions we deal with rapid development of science, education, information technology, increasing integration Russian universities into the world education al system one of the priorities is the formation in the person a steady demand to incessant self-education. To do this everybody should learn to work “on his/her own script” i.e. to develop so called *learning autonomy*.

In recent years a lot of researchers pay special attention to the problem of development of skills and abilities of learning autonomy when teaching a foreign language [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14]. Considering the term *learning autonomy* scientists use such terms as *autonomous learning, independent learning, self-directed learning*.

Learning autonomy is interpreted in different ways: lack of teacher’s control, students’ willingness and ability in taking control of their own learning activities and even freedom to choose what to learn and what not to learn.

Following Zh. S. Anikina, under *learning autonomy* we mean “students’ willingness and ability to put their own activity aims, plan their actions, choose the ways of training activities and working methods, while promoting reflection, take full responsibility for their learning activity results and transfer them to the new academic context”[1, p. 151].

In the process of teaching a foreign language learning autonomy involves the ability to conscious mastery of the foreign language in which the students acquire the skills and abilities to enable them to carry out self-education and self-improvement in the future.

In this context we believe that one of the main tasks of a teacher of a foreign language is to provide an autonomous activity of each student both in the classroom and original work.

These capabilities are provided by educational technologies which based on active, reflexive-activity forms and teaching methods. They include:

- Technologies of problem-module training that are realised on the basis of educational programs in the disciplines of language training.

These educational programs are drawn up in the form of modules. It gives to any student the opportunity for independent or partially independ-

ent mastering of educational material with organizing consolidation and application of knowledge in doing tasks, self-control and control of the results, self-esteem and correction students' learning and cognitive activity.

• Information and communication technologies which help to organize individual work and its control more efficiently.

The possibilities of using information and communication technologies are wide: participation in international Internet conferences, seminars and other network projects of this kind, the creation and placement sites and presentations in the network, work in tandem with a foreign student by means of e-mail and Skype.

• Interactive learning technology.

We understand it as a set of methods that can intensify interaction between a teacher and students and a realization of these methods creates the optimal conditions for students' development.

Teachers use the following interactive technologies: generation of different variants of answers to the question, group discussion with the algorithm of working out a common opinion, education debates, group of experts discussion, press conference, debate dialogue, brainstorming, interactive lecture, interactive excursion, case-technology, role-playing, imitation and business games, creative tasks, work in problem groups, projects, Socratic dialogue [14, c. 19].

The main factor ensuring the effective development of students' skills of learning autonomy in teaching a foreign language is an organization co-interacting teaching. There are various ways of organizing this form of teaching.

One of these innovative ways of organizing teaching of foreign language is a method of working at the training "stations".

The development of this technique belongs to the German specialists in educational methods R. Bauer and E. Vike-Reiner. The idea of learning at "stations" is that a certain topic is divided into meaningful parts / units, which are then worked out independently by students at various "stations" [4, c. 63].

The purpose of technique is to create the conditions for students' active collective activities in different educational situations giving them the opportunity to be autonomous.

Teaching a foreign language at "stations" has a great number of advantages over the usual lesson:

– this form of work brings an element of surprise and, therefore, contributes students' motivation, activity and interest;

– students have the opportunity to choose the type of activity, forms of work (individual, pair and group);

– students develop their own strategy to solve tasks while developing the ability to work in a team, find compromises;

– in the way of doing different tasks students can correct both their own mistakes and mistakes of other students;

– it offers the opportunity to differentiate tasks for good and bad students;

– variability, creative and practical orientation of tasks at "stations" suggests the possibility of experimenting, which leads to the activation and development of student's creative potential [2, c. 47].

It is noteworthy that teaching at "stations" may be used at various foreign language practical disciplines and at any stage of the work on the speech material. This form of organization which combines active, independent and differentiated teaching to any theme allowed both to train the new material and revise the learned one [3, c. 63].

Role-playing games give great opportunities for the development of students' learning autonomy. Using role-playing games in teaching a foreign language is a "model of interaction communication partners in an imitative atmosphere of their future professional activity. Playing this kind of games students develop and improve professionally oriented skills" [3, c. 41].

During the role-playing game teachers should skillfully manage the process of communication. They haven't to dominate in conversation and correct students' mistakes but create conditions of mutual trust and psychological comfort where students have a right to their own opinion.

We think the introduction of score-rating system of training contributes to raising the level of students' learning autonomy because this system has the aim to encourage students' regular work, stimulate and motivate their independent work on mastering educational material. Moreover it allows to get some information on the training at the Institute operatively.

Teachers of foreign languages pay great attention to the preparing of tasks for students' original work. Using INFO-VUZ, a local network Mordovian State Pedagogical Institute, offers a lot of opportunities for the development original study, because any teacher can manage and control it [5, c. 33].

Didactic teaching aids worked out by the teachers of the Department of English and German languages and methods of teaching help to add the techniques and methods of developing students' learning autonomy [15; 16; 17]. It is necessary to note that techniques and exercises presented in the teaching aids not only provide solutions of communicative and problem-search tasks for cognitive activity in a foreign language, but the content

of pedagogical activity of students are focused in them.

At the same time students develop their own lessons or fragments of lessons, analyze their course-mates lessons in the methodological aspect. Tasks are differentiated according to students' capabilities and interests and are designed for a variety of social working forms: individual work, pair work, work in small groups, work in a group. Besides, independent preparation of various role-playing games, creative tasks and projects performed by using Internet resources are organized on the base of these teaching aids.

To our own point of view very productive is project activity. That is why we used it at the foreign language lessons very often. It should be noted that the work on the projects are carried out by students with great interest and attention. Creative direction of the given tasks activates all the thought processes of students, gives them the desire to achieve the goal and improve their knowledge.

One of the forms of the project activity that bases on the Internet technologies is Web-quest technology. It consists of not so difficult but problem tasks involving work with a large volume of material, research and critical analysis of information. The concept of Web-quest as an educational technology was introduced by American scientists Bernie Dodge and Tom March in 1995.

They describe Web-quest as "learning structure that uses links to the important Internet resources, puts the original problems to motivate students to explore important questions, develop individual experience and participate in the final group presentation; which tries to convert the newly acquired information and translate it to a deeper understanding. The best Web-quests inspire students to see richer meanings of investigated themes. Also they promote the real contribution in training and make students think about their own metacognitive processes"[13].

In Web-quest technology we can distinguish the following stages: the preparatory stage carried out by a teacher and the principal stage, presupposing activity for all participants of Web-quest. The principal stage includes students' individual work with the Internet resources; work in small groups, namely: information exchange; presentation of the results of small groups; exchange of small groups' information and bringing the common result; evaluation of the results and summarizing results of Web-quest project.

Thus, the student is the center of achieving knowledge while working on Web-quest. The teachers aren't the main source of knowledge for students. They become the persons who help to acquire knowledge effectively. We consider that Web-quest technology relates to modern and relevant methods of teaching a foreign language, because it has a great number of advantages in using at the institutes of higher education in order to improve students' mastering of learning autonomy.

Summarizing the information given above we can draw the following conclusions. One of the main aims of the professional training is the formation students' skills and abilities of learning autonomy in the process of teaching a foreign language. Using appropriate methods of teaching, forms and types of control; rethinking technology of the educational process at all stages and levels; determination of new approaches to the selection of the content and organization of teaching materials contribute to the development of learning autonomy.

References

1. Anikina Zh.S. Training authority as an integral part of foreign language teaching process in the XXI century, *Bulletin of the Tomsk State University,* 2010, p. 151. (in Russian)

2. Vishlenkova S.G. Training at "stations" as the innovative form of organizing foreign language lessons at the Institute of higher education, *Collection of articles on materials of the republic conference "Foreign languages at school and university". Ed. S.G. Vishlenkova*. Saransk, 2012, pp. 46–49. (in Russian)

3. Vishlenkova S.G. Role playing in the teaching a foreign language at the Institute of higher education, *Collection of articles on materials of the III international scientific-practical conference "Actual problems of Germanic studies and methods of teaching foreign languages ". Ed. L.A. Lazutova*. Saransk, 2013, pp. 40–43. (in Russian)

4. Vishlenkova S.G. Training at "stations" as a form of home reading lessons at the language faculties, *Collection of articles on materials of the V international scientific-practical conference "Actual problems of Germanic studies and methods of teaching foreign languages ". Ed. L.A. Lazutova*. Saransk, 2015, pp. 60–67. (in Russian)

5. Vishlenkova S.G., Yankina O.E. Modern technologies of students' foreign language professional competence formation at linguistic profiles of preparation (basing on the experience of the German language Department of Mordovian State Pedagogical Institute), *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 31–36. (in Russian)

6. Vishlenkova S.G., Igonina O.S. Students' collective activity as a factor of foreign language intensive teaching, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 31–36. (in Russian)

7. Kostina E.V. The use of electronic English textbook during the pedagogical practice of students of

the faculty of foreign languages of MordSPI, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 34–36. (in Russian)

8. Kostina E.V., Shestakova E.I. Electronic textbook as an effective means in teaching English grammar [Electronic resource]. URL: philology.s-vfu.ru/?page_id=486 (date of treatment: 18.03.2016). (in Russian)

9. Kostina E.V., Afanasieva D.A. Dramatization of English fairy tales as the means of multicultural language personality's formation [Electronic resource], *International cooperation: social, economic and legal aspects*. Saransk, 2015. (the title from the disk's label) (in Russian)

10. Kostina E.V., Ovchinnikova V.N. Using communicative game technologies in teaching English language [Electronic resource]. URL: philology.s-vfu.ru/?page_id=484 (date of treatment: 18.03.2016). (in Russian)

11. Kostina E.V. Using mental maps in teaching English, *Collection of articles on materials of the international scientific-practical conference "New science: theoretical and practical view". Ed. R.G. Usupov*. Sterlitamak, 2016, pp. 46–48. (in Russian)

12. Kostina E.V. Cinquain as a modern means in developing students' creative abilities while teaching English language, *Collection of articles on materials of the international scientific-practical conference "New science: from idea to result". Ed. R.G. Usupov*. Sterlitamak, 2016, pp. 77–80. (in Russian)

13. Muravyova N.G. Using Web-quest technology for improving students' socio-cultural competence [Electronic resource]. URL: http://vestnik-rzi.ru/2014/09/2325 (date of treatment: 19.03.2016). (in Russian)

14. Sukharev L.A., Maslova S.V., Naumova T.A. The use of innovative educational technologies in the training of teachers, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 18–24. (in Russian)

15. Vishlenkova S.G., Yankina O.E. Practical course of German. Saransk, 2014, 174 p. (in German)

16. Vishlenkova S.G., Yankina O.E. Practical course of German [Electronic resource]. Saransk, 2014. (the title from the disk's label) (in German)

17. Vishlenkova S.G. Speak German! [Electronic resource]. Saransk, 2014. (the title from the disk's label) (in German)

Список использованных источников

1. Аникина, Ж. С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. / Ж. С. Аникина // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2010. – С. 151.

2. Вишленкова, С. Г. Обучение на «станциях» как инновационная форма организации учебного занятия по иностранному языку в вузе / С. Г. Вишленкова // Иностранные языки в школе и вузе : сб. науч. тр. по материалам Республ. семинара-практикума 29 ноября 2012 г. // под ред. С. Г. Вишленковой. – Саранск, 2012. – С. 46–49.

3. Вишленкова, С. Г. Ролевые игры в процессе обучения иностранному языку в вузе / С. Г. Вишленкова // Сб. науч. тр. по материалам III Междунар. заоч. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков», 21 нояб. 2013 г. ; под ред. Л. А. Лазутовой. – Саранск, 2013. – С. 40–43.

4. Вишленкова, С. Г. Обучение на «станциях» как форма организации занятия по домашнему чтению на языковых факультетах / С. Г. Вишленкова // Сб. науч. тр. по материалам V Междунар. заоч. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков», 10 нояб. 2015 ; под ред. Л. А. Лазутовой. – Саранск, 2015. – С. 40–43.

5. Вишленкова, С. Г. Современные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов языковых профилей подготовки (из опыта работы кафедры немецкого языка Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) / С. Г. Вишленкова, О. Е. Янкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 31–36.

6. Вишленкова, С. Г. Коллективная деятельность студентов как фактор интенсификации обучения иностранным языкам / С. Г. Вишленкова, О. С. Игонина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 26–30.

7. Костина, Е. В. Использование электронного учебника по английскому языку в период педагогической практики студентов факультета иностранных языков МордГПИ / Е. В. Костина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 34–36.

8. Костина, Е. В. Электронный учебник как эффективное средство при обучении грамматике английского языка [Электронный ресурс] / Е. В. Костина, Е. И. Шестакова // Гуманитарные науки и проблемы современной коммуникации. – URL : philology.s-vfu.ru/?page_id=486 (дата обращения: 18.03.2016).

9. Костина, Е. В. Драматизация англоязычных сказок как средство формирования поликультурной языковой личности [Электронный ресурс] / Е. В. Костина, Д. А. Афанасьева // Сб. науч. тр. по материалам Междунар. заоч. науч.-практ. конф. «Международное сотрудничество: социально-экономические и правовые аспекты». – Саранск, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска.

10. Костина, Е. В. Использование коммуникативных игровых технологий при обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Е. В. Костина, В. Н. Овчинникова // Гуманитарные науки и проблемы современной коммуникации. – URL : philology.s-vfu.ru/?page_id=484 (дата обращения: 18.03.2016).

11. Костина, Е. В. Использование ментальных карт в обучении английскому языку / Е. В. Костина // Сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «Новая наука: теоретический и практический взгляд» , 14 февраля 2016 г. ; под ред. Р. Г. Юсупова. – Стерлитамак, 2016. – С. 46–48.

12. Костина, Е. В. Синквейн как современное средство развития творческих способностей учащихся при обучении английскому языку / Е. В. Костина // Сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «Новая наука: от идеи к результату», 29 февраля 2016 г. ; под ред. Р. Г. Юсупова. – Стерлитамак, 2016. – С. 77–80.

13. Муравьева, Н. Г. Использование веб-квест технологии для совершенствования социокультурной компетенции студентов вуза [Электронный ресурс] / Н. Г. Муравьева // Культура и образование : Электрон. ежемесячн. науч.-практ. журн. – URL : http://vestnik-rzi.ru/2014/09/2325 (date of treatment: 19.03.2016).

14. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 18–24.

15. Vishlenkova, S. G. Praktisches Deutsch = Практический курс немецкого языка : учебно-метод. пособие для студентов языковых факультетов / S.G.Vishlenkova, O. E. Yankina. – Саранск, 2014. – 174 с.

16. Vishlenkova, S. G. Praktisches Deutsch = Практический курс немецкого языка : электронное учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / S.G.Vishlenkova, O. E. Yankina. – Саранск, 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска.

17. Vishlenkova, S. G. Sprich Deutsch! : учебно-методическое пособие для студентов языковых факультетов [Электронный ресурс] / S.G.Vishlenkova. – Саранск, 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Загл. с этикетки диска.

Поступила 27.03.2016 г.

УДК 811.512.16
ББК 81

Алиева Дурдана Тофиковна
кандидат филологических наук, доцент,
заместитель заведующей кафедрой тюркологии
Бакинский славянский университет,
г. Баку, Республика Азербайджан
durdana_a@mail.ru

РОЛЬ АНТРОПОНИМОВ В ФОЛЬКЛОРНОМ ТЕКСТЕ

Аннотация: В статье анализируется роль антропонимов в фольклорном тексте. Антропонимы бывают либо реального, либо выдуманного характера. Создатель текста обращает внимание на их эмоциональные оттенки, поэтичность, образность. Главной задачей антропонимов, используемых в фольклоре, является не только наименование различных денотатов, но и приобретение ими экстралингвистической особенности, которую обуславливают такие важные факторы, как природа наименования, связь слова с понятием, сравнение, на этой основе уподобление, подражание и семантическая мотивизация, а также преимущественно символичная суть собственных имен. При исследовании антропонимов в фольклорных текстах нами выявлены следующие факты: антропонимы в составе фольклорных текстов связаны с исторически-культурными традициями, бытовым опытом, приобретенным в результате конкретных жизненных событий, мифическими взглядами и убеждениями, точнее, моральной культурой народа.

Ключевые слова: фольклорный текст, ономастическая лексика, концепт, термин.

Alieva Durdana Tofikovna
Candidate of Philological Sciences, Docent,
the Deputy Head of Department of turkology
Baku Slavic University, Baku, Republic of Azerbaijan

ROLE OF ANTHROPONYMS IN FOLKLORE TEXTS

Abstract: The article analyzes the role of personal names in the folk text, which are used in a variety of stylistic situations (points). Anthroponyms are either real or fictional character. The creator of the text draws attention to their emotional nuances, poetry, and imagery, cognitive. The main task of personal names used in folklore, is not only the name of various denotative, but also the acquisition of extra-linguistic features. This feature causes such important factors as the nature of the name, the relationship with the concept of the word, a comparison on the basis of this assimilation, imitation and semantic motivations and mainly symbolic essence of proper names. In the study of personal names in folklore texts revealed the following facts: anthroponomy a part of folklore texts related to the historical and cultural traditions, personal experience gained as a result of specific life events, mythical views, and beliefs, or rather, and the moral culture of the people.

Key words: folklore text onomastic vocabulary, concept, term.

Как известно, антропоцентризм стал одним из ведущих направлений современной лингвистики. Учет принципа «человек в языке» в первую очередь требует внимания к имени человека и к именам – названиям того, что его окружает. Вполне закономерно, что для языкознания сегодня свойственно пристальное внимание к особенностям, способам и статистическим характеристикам функционирования антропонимов в текстах.

Фольклорный текст – сложное структурированное эстетическое образование, в котором переплетены интерпретационные векторы народной концепции мира.

Народный концепт резко отличается от других. Если мы рассмотрим какое-нибудь фольклорное произведение по частям, то обнаружим, что эти части соединены неопределенными однотипными размерами. Именно этот признак отличает их от концептного мышления. Наряду с этим фольклорный концепт по характеру – это одновременно и общенациональный концепт, и групповой концепт. Фольклорная ономастика – это народное изображение объективного, народная «игра» над ономастическими нормами, «отображение мира с помощью имен, а это секрет и тайна художественности» [3, с. 112].

Под ономастической игрой мы понимаем разновидность языковой игры, в основе которой лежит способность говорящих к актуализации ассоциативного потенциала имен собственных с целью создания особого мотивационного контекста их восприятия. В этом контексте имя собственное предстает как элемент игрового ассоциативного поля с заданными интерпретатором параметрами. В смоделированном механизмами языковой игры ассоциативном контексте восприятие антропонима «встраивается в систему определенных ментальных ориентиров, отражающих проекцию, национально-культурной картины мира в сознании не эксплицированные, но необходимые для понимания того, что стоит «за кадром» мотивационного акта [4].

Относительно устойчивым, закрепленным в языковом сознании «образом» имени, стандартным кодом его интерпретации как знака, несущего социо- и этнокультурную информацию о его потенциальном носителе, становится *ономастический стереотип*.

Текстовая трансформация устойчивых (стереотипных, традиционных) моделей создания и употребления антропонимов в художественном тексте приводит к появлению эффекта ономастической игры. Моделирование ассоциативной семантики игрового имени собственного (ИС) связано с «эксплуатацией» ономастического стереотипа / традиции образования и употребления имени – антропонима.

В ономастике наметились два основных подхода к интерпретации антропонимов. Первый из них (литературоведческий) связан с интерпретацией имени собственного как знака, принадлежащего литературной традиции в соответствующий период ее развития. Анализ имени собственного с этих позиций обращен к описанию историко-литературного контекста и образно-эстетической установке, ставшей предпосылкой создания того или иного имени при воплощении замысла автора [2]. Второй подход к интерпретации имени собственного можно условно обозначить как «лингвостилистический». В этом случае исследователи описывают основные лингвистические параметры литературных антропонимов в аспекте реализации их структурно-семантических особенностей, позволяющих автору добиться определенного стилистического эффекта. Однако оба подхода недостаточно «проявляют» (учитывают) специфику ассоциативно-коннотативной семантики имени собственного, а также аспект его игровой интерпретации, что делает значимым рассмотрение антропонима в свете данной проблематики.

При решении данной проблемы необходимо учитывать следующие факты: 1. Выявить ведущие конструктивные принципы и частные лингвистические приемы моделирования ассоциативного контекста употребления ИС в фольклорном тексте; 2. Охарактеризовать основные сюжетно-ролевые функции, этно-социо-культурные параметры ИС, определяющие направления развертывания ономастической игры в фольклорном тексте.

Внутри фольклорного текста семантическое поле антропонимов является неоднородным. Оно состоит из нескольких слоев, которые можно определить нижеследующим образом: концептуальный (в философическом значении), денотативный (информация, которая передается с помощью имени) и эмотивный (создать высокой степени эмоциональности). Эти полюсы создаются из-за того, что имя является независимой категорией и дает возможность анализировать функцию имен в пословицах. При этом текст выступает в роли ключа для его смысловой интеграции. Учитывая общее содержание текста (в зависимости от уровня передаваемой с помощью текста), можно определить эксплицитное и имплицитное значения имен.

Денотативный полюс семантического поля антропонимов имеет событийный характер. Иными словами, для более убедительной передачи представлений в фольклорных текстах имя переходит на денотативную сторону своего семантического поля. Многие антропонимы, вышедшие из денотативной сферы, могут перейти на эмотивную сторону. В этом случае экспрессивные возможности антропонимов расширяются. В текстах, которые относятся к фольклорным материалам, это явление нашло наиболее выпуклое выражение, то есть если для расширения семантического поля имен на денотативном полюсе необходим целый текст, то на эмотивном полюсе имя, выступая как элемент метафорических или фразеологических словосочетаний, может выражать большие значения.

Деление персонажей фольклорного текста на «сюжетных» и «не сюжетных» является в известной степени условным, так как, несомненно, каждый из героев занимает определенное место в сюжете. Такое противопоставление преследует цель – разграничить диапазон функциональных возможностей имен, присущих главным, многократно упоминаемым в тексте и активно влияющим на развитие его сюжета (динамичным) персонажам, и второстепенным (статичным) персонажам, находящимся на периферии сюжетного действия.

Антропонимы в фольклорных текстах могут быть представлены как относительно стабильные ядерно-периферийные структуры, в центре которой находятся имена собственные сюжетно задействованных персонажей, наделенные функцией игровой доминанты. В зоне ближней периферии располагаются игровые антропонимы «несюжетных» героев. В зоне дальней периферии – имена собственные с элементами игровой коннотации, создающие в произведении фон эт-

но-социо-прагматического характера. В составе фольклорного текста они частично меняют категориальную функцию, семантическое значение, но вместе с этим увеличивается их этнокультурный потенциал.

В составе фольклорных текстов, по нашему мнению, у антропонимов проявляются свои особенности. В языковедении один из традиционных релятивных признаков имен – это их определение в индивидуальной форме, в то время как общеупотребительные имена относятся к целой группе слов, которые соединяются по одному признаку. С другой стороны, общеупотребительные имена имеют коннотативность. Когда собственные имена употребляются в составе фольклорных текстов, они, как и любые другие слова, теряют свои категориальные особенности и приобретают новые функционально-семантические признаки, превращаются в символ понятия, которое считается этническим показателем носителя языка. Это можно называть как фразеологическое изменение имени. Значит, фольклорный текст, будучи особой лингвистической субстанцией, способен подчинять своим интересам, растворять или приспосабливать все и всякие языковые единицы, наделяя их прежде всего коннотативными свойствами, причем категории эмоциональности и экспрессивности ИС в фольклорном тексте должны рассматриваться как способ познания окружающей действительности индивидуумом, который в течение всей жизни накапливает (используя все общественно-лингвистические источники) эмоционально-экспрессивную и оценочно-модальную информацию.

Список использованных источников

1. Аскольдов, С. А. Концепт и слова / Сергей Аскольдов // Ученые записки. Серия языка и литературы. БСУ. – Баку , 2009. – № 1. – С. 3–15.

2. Магазаник, Э. Б. Поэтика имен собственных в русской классической литературе. Имя и подтекст : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Эммануил Борисович Магазаник. – Самарканд, 1967. – 23 с.

3. Немировская, Т. В. Некоторые проблемы литературной ономастики / Т. В. Немировская // Актуальные вопросы русской ономастики. – Киев, 1988. – С. 112–122.

4. Скребцова, Т. Г. Американская школа когнитивной лингвистики / Т. Г. Скребцова ; послесл. Н. Л. Сухачева. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – 240 с.

References

1. Askoldov S.A. Concept and lyrics, *Scholarly notes. A series of language and literature. BSU. Baku*, 2009, No. 1, pp. 3–15. (in Russian)

2. Magazanik E.B. Poetics of proper names in classical Russian literature. Name and subtext: Dis. ... Cand. Filol. Sciences. Samarkand, 1967, 23 p. (in Russian)

3. Nemirovskaya T.V. Some problems of literary onomastics, Topical issues of Russian onomastics. Kiev, 1988, pp. 112–122. (in Russian)

4. Skrebtsova T.G. American School of cognitive linguistics. Afterword N.L. Sukhachev. St.-Petersburg, St. Petersburg State University, 2000, 240 p. (in Russian)

Поступила 01.06.2016 г.

УДК 811.161.1’ 373: 008
ББК 81.411.2-3: 71.05

Бардамова Екатерина Александровна
доктор филологических наук, доцент
кафедра русского языка и общего языкознания
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»,
г. Улан-Удэ, Россия
bardam_k@mail.ru

Козулина Екатерина Алексеевна
магистрант
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»,
г. Улан-Удэ, Россия
katya.kozulina.93@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА НА СЛОВО-СТИМУЛ *ЛИНИЯ*

Аннотация: Статья посвящена обобщению и интерпретации результатов свободного и направленного ассоциативных лингвистических экспериментов, выявляющих психологически реальные пред-

ставления носителей русского языка о *линии* с исходным пространственным значением. Актуальность работы обусловлена интересом современной лингвистики к проблемам онтологического статуса пространственной лексики, отражения в языке значимых пространственных концептов, изучение которых позволяет рассматривать слово в контексте культуры и познания. Новизна исследования заключается в том, что когнитивные признаки концепта *линия*, полученные в процессе ассоциативного эксперимента, раннее не подвергались монографическому описанию. В работе описаны коммуникативно-релевантные значения изучаемой лексемы, входящие в активную зону языкового сознания, к которым авторы относят следующие: *граница, геометрическая фигура, жизненный путь, путь, род, ряд, параметризация, связь, направление действий или образ мыслей, совокупность, состояние.* Особое внимание уделяется определению иерархии семантических признаков лексемы *линия*, установлению специфики структуры ее семантемы.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, ядерная и периферийная зона, представления носителей языка, языковое сознание.

Bardamova Ekaterina Aleksandrovna
Doctor of Philological Sciences, Docent,
Department of Russian language and general linguistics
Buryat State University,
Ulan-Ude, Russia

Kozulina Ekaterina Alekseevna
Master
Buryat State University,
Ulan-Ude, Russia

RESULTS OF THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT ON THE WORD-INCENTIVE *LINE*

Abstract: The article is devoted to generalization and interpretation of results of the free and directed associative linguistic experiments revealing psychologically real ideas of native speakers of Russian of the *line* with reference spatial value. Relevance of work is caused by interest of modern linguistics in problems of the ontologic status of spatial lexicon, reflection in language of significant spatial concepts which studying allows to consider the word in the context of culture and knowledge. The novelty of the study lies in the fact that the cognitive features of the concept line detected in the association experiment, was not previously exposed to monographic description. The paper describes the communicative value of the relevant study tokens included in the core language of consciousness, to which the authors are the following: the border, geometric shapes, career path, gender, number, parameterizations, communication, course of action or way of thinking, the totality, the state. Particular attention is paid to the definition of the hierarchy of the semantic features of the token line, revealing the specifics of the structure of its semanteme.

Key words: associative experiment, associative field, nuclear and peripheral zone, representation of native speakers, language awareness.

Как известно, ассоциация – это связь между какими-либо объектами или явлениями, основанная на нашем личном опыте, который соответствует национальной культуре. Человек может постигать эти связи между явлениями только через свое существование в этой культуре. В лингвистике эту связь помогает выявить метод ассоциативного эксперимента. С его помощью были выявлены особенности представлений о *линии* в сознании носителей русского языка, семантические связи, смысловая и иерархическая подчиненность, смысловой объем лексической единицы.

В исследовании была использована методика ассоциативного эксперимента, предложенная З. Д. Поповой и И. А. Стерниным [1, с. 117–122]. Ассоциативный эксперимент проводился в два этапа: свободный и направленный эксперимент. В свободном эксперименте со словом-стимулом *линия* участвовало 300 информантов (149 мужчин, 151 женщина). Получено 298 первых реакций, двое испытуемых не дали слов-реакций. В проведенном эксперименте участвовали жители города (120 чел.) и сельской местности Республики Бурятия (180 чел.). Участниками опроса были люди самых разных возрастов, социального статуса и образования.

Возраст	**От 18 до 25**	**От 26 до 35**	**От 36 до 45**	**От 46 до 55**	**От 55 до 60**	**От 60 до 70 (и выше)**
Кол-во респондентов	87	48	66	59	18	22

По уровню образования больше всех было информантов со средним образованием – 53 %, с высшим образованием – 42 % и не имеющие образования составили 6 % от общего числа испытуемых.

Предметом исследования послужило смысловое содержание ассоциативного поля ключевого слова. Целью свободного ассоциативного эксперимента явилось построение ассоциативного поля слова-стимула *линия*. Были зафиксированы первые возникшие слова-реакции, формирующие ассоциативное поле, которое выглядит следующим образом: ***линия (300)*** – граница (46 реакций), дорога (30 р.), линия жизни (22), линия судьбы (19), род (18), ряд (11), горизонт (10), путь (9), полоса (8), черта (8), рука (6), бесконечность (5), очередь (5), движение (5), небо (4), течение (4), контур (4), телефонная линия (4), поколение (4), линейка (3), мнение (3), береговая (3), прямая (3), связь (3), звезда (3), ветка (3), луч (3), восток (3), продолжение (3), морская линия (2), провода (2), линия шампуней (2), мост (2), пунктир (2), река (2), лицо (2), экватор (2), электропередачи (2), математика (2), метро (1), железнодорожная линия (2), линия моря (1), линия одежды (1), подиум (1), рубеж (1), молния (1), покой (1), смерть (1), линия тела (1), балет (1), уравнение (1), взлет (1), трамвайная линия (1), уравновешенность (1), цепь (1), пешеход (1), спина (1), шея (1), глаза (1), север (1), юг (1), запад (1), пробор (1), линия духов (1).

Путем обработки (семемной атрибуции) близкие по денотативному значению ассоциаты были сгруппированы, в результате были выделены следующие когнитивные признаки изучаемой лексемы [1, с. 119]:

1. Граница (22), горизонт (10), небо (4), контур (4), морская линия (2), берег (3), пунктир (2), экватор (2), рубеж (1), пробор (1), черта (8), полоса (8), пешеход (1), линия моря (1) – 69 реакций (22,7 %);

2. Жизненный путь (46), судьба (19) – 65 реакций (21,7 %);

3. Дорога (30), путь (9), метро (1), трамвайная линия (1), звезда (3), железнодорожная линия (2) – 46 реакций (15,3 %);

4. Род (18), продолжение (2), бесконечность (5), поколение (3) –28 реакций (9,3 %);

5. Ряд (11), очередь (5), цепь (1), линия одежды (1), шампуней (1), духов (1) – 20 реакций (6,6 %);

6. Параметризация (рука – 7, лицо – 2, тело – 1, спина – 1, шея – 1, глаза – 1) – 13 реакций (4,3 %);

7. Геометрическая фигура (взлет – 1, ветка – 3, молния – 2, мост – 2, подиум – 2, луч – 3, математика – 1, уравнение – 1, линейка – 4, прямая – 3, балет – 3, строка – 3) – 28 реакций (9,3 %);

8. Движение (5), течение (4), река (2) – 11 реакций (3,6 %);

9. Связь (3), электропередачи (2), провода (2), телефонная линия (4) – 11 реакций (3,6 %);

10. Направление (восток – 3, север – 1, юг – 1, запад – 1) – 5 реакций (1,6 %);

11. Образ мыслей (мнение – 5) – 5 реакций (1,6 %);

12. Состояние (покой – 1, уравновешенность – 1) – 2 реакции (0,6 %).

Данное распределение показало, как реально представляется понятие *линия* в сознании носителей русского языка, стало возможным определение иерархии в смысловой структуре *линии*, установление ядерной и периферийной зоны. Основываясь на принципе частотности воспроизводимых реакций, к ядру отнесены слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, наиболее часто воспроизводимые образы; периферию концепта составили абстрактные признаки. Периферийный статус того или иного концептуального признака вовсе не свидетельствует о его маловажности в поле концепта, он указывает на меру его удаленности от ядра по степени конкретности и наглядности образного представления. Так, ядром в семантеме линия является сема «граница» (22,7 % от общего состава ассоциативных реакций). Ближнюю периферию составляют семы «жизненный путь» (21,7 % от общего состава ассоциативных реакций), «путь» (18,9 %), «геометрическая фигура» (9,3 %), «род» (9,3 %), «ряд» (6,6 %). Дальняя периферия представлена семами «параметризации» (4,3 %), «связи» (3,6 %). Крайняя периферия – «мнение» (1,6 %), «направление» (1,6 %), «состояние» (0,6 %).

С целью уточнения содержания лексемы *линия* в русском языковом сознании был проведен направленный ассоциативный эксперимент, в котором участвовало 100 информантов разных возрастов, социального статуса и уровня образования. Опрашиваемым было предложено дать определение слову *линия*. Общее выявленное количество реплик составило 100. Ответы информантов свидетельствуют о том, что *линия* в языковом сознании имеет следующие характеристики: *внешние очертания чего-либо, узкая черта на поверхности, пространственная фигура, заключенная в границы, полоса разделения, совокупность или последовательность, динамизм, бесконечность*.

Анализ результатов направленного эксперимента позволил выделить следующие смысловые зоны: 1) линия как геометрическая фи-

гура (51 %), черта на поверхности (7 %), полоса (3 %), всего – 61 %; 2) линия как граница – черта, разделяющая что-либо (19 %), разделение (8 %), всего – 27 %; 3) линия как направление (путь) – 5 %, бесконечность (2 %), всего – 7 %, 4) совокупность одноименных предметов – 5 %.

Для носителей языка самым актуальным является представление о линии как о геометрической фигуре (51 %), которое является ядром в семантеме лексемы *линия*. Важными для испытуемых также являются представления о *линии* как о границе (27 %) и пути (5 %), что составляют ближнюю и дальнюю периферии соответственно.

Обобщив результаты обоих экспериментов, можно составить итоговую семантему *линии*. К ядерной зоне относим сему «граница» (*линия горизонта, оборонительная линия*); ближнюю периферию составляют семы «геометрическая фигура» (*линия разметки, осевая линия*); «жизненный путь» (*линия жизни, линия судьбы*); «путь» (*линия движения, линия развития*); дальняя периферия представлена семами «род» (*наследственная линия, материнская линия*); «ряд» (*линия станков, линия Маннергейма*); «параметризация» (*линия спины, линия плеч, линия танца*); «связь» (*железнодорожная линия, горячая линия*) и крайняя периферия – «образ мыслей, направление действий» (*политическая линия, генеральная линия, линия на бойкот России*); «совокупность» (*линия кремов, смартфонов, размерная линейка*), «состояние» (*линия фазовых переходов, линия ограничения, линия доверия*).

Таким образом, проведенные психолингвистические эксперименты позволили выделить образы, кодирующие исследуемый концепт в сознании носителей языка. Свободный ассоциативный эксперимент позволил выявить наиболее широкий объем самых разных представлений о *линии* как одной из категорий формы, направленный же эксперимент характеризуется установкой на точность, норму в понимании лексемы *линия*, что обусловлено определенными рамками коммуникативно-релевантных манифестаций. Следует также отметить гендерные и возрастные особенности, например, для мужчин актуальными оказались образы, связанные с техникой, со средством передвижения, например, *телефонная линия, линия электропередачи, линия метро* и т. п. У женщин же, наоборот, – с абстрактными понятиями, например, *линия судьбы, линия покоя, линия рода, поколения*.

Ассоциативный эксперимент показал, что одной из личностно-психологических особенностей ассоциативных реакций испытуемых разного возраста является ведущая ориентировка на собственный опыт (связь с работой, деятельностью и т. д.), к примеру: у учителей математики *линия* ассоциировалась с уравнением и с самой математикой, у электрика – с проводами (*линия проводов*), ассоциация *линия тела, рук* была предложена хореографом-балетмейстером.

Результат психолингвистического исследования не всегда совпадает с лексикографическим описанием. Так, количество значений слова *линия*, получивших кодификацию в словарях, не совпадает с полученными результатами ассоциативного эксперимента. В словарных дефинициях [2, с. 184] в качестве ядерной выделяется сема «черта на поверхности», результаты свободного ассоциативного эксперимента относят к ядерной зоне сему *граница*. Очевидно, что психолингвистическое значение слова гораздо шире и объемнее, чем лексикографическое, отсылает к фоновым культурным смыслам, не отраженным в лексикографических источниках. Отсюда заметно различается структура семантемы, а именно: иерархия ядра и периферийных значений. Таким образом, проведенные эксперименты позволили выявить когнитивные признаки лексемы *линия*, что дает основу для дальнейшего анализа и описания.

Список использованных источников

1. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.

2. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Рус. яз., 1986. – Т. 2. – 736 с.

References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. Cognitive Linguistics. Moscow, AST: East-West, 2007, 314 p. (in Russian)

2. Dictionary of Russian language: in 4 vol. / USSR Academy of Science, The Institute of Russian language; Ed. by Evgenyeva. Moscow, Russian Language, 1986, Vol. 2, 736 p.

Поступила 12.04.2016 г.

УДК 811.161.1(045)
ББК 81.411.2

Белоглазова Елена Владимировна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
elenbeloglazova@yandex.ru

Трушкина Юлия Ивановна
кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tyi_80@mail.ru

ГРАДУАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА (на примере поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души»)

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению градуальной функции имен прилагательных, обозначающих внешность человека, в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души». Авторы статьи выделяют пять подгрупп имен прилагательных, обозначающих внешность человека, которые активно функционируя в речи и, выполняя градуальную функцию, выражают градуальный признак в разной степени.

Ключевые слова: градуальная функция, градуальный признак, имена прилагательные, внешность человека.

Beloglazova Elena Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of elementary education technique
Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
elenbeloglazova@yandex.ru

Trushkina Yulia Ivanovna
Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer
Department of Russian language and methods of teaching
the Russian language
Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
tyi_80@mail.ru

THE GRADUAL FUNCTION OF ADJECTIVES, DENOTING A PERSON'S APPEARANCE (on the example of poem Nikolay Gogol «Dead souls»)

Abstract: The article deals with the gradual function of adjectives, denoting appearance of the person in the poem of N.V. Gogol's «Dead Souls». The authors identify five sub-groups of adjectives, denoting appearance of the person, actively functioning in speech and performing the function of gradual, gradual symptom expressed in varying degrees.

Key words: gradual function, a sign of gradual, adjectives, appearance of the person.

В современном русском языке выделяется функционально-семантическая категория градуальности, «представленная в языке определенным множеством разноуровневых средств со значением изменяемого или измеряемого признака» [4, с. 10]. Для проявления градуального значения в русском языке используются языковые средства разных уровней: от словообразовательных до синтаксических. «Все указанные разноуровневые языковые средства выражения градуального значения объединяет градуальная функция» [5, с. 122]. «Градуальная функция – функция, выражающая мерительное отношение говорящего к высказыванию, указывающая на степень проявления признака, действия и т. п.» [1, с. 88].

Самыми распространенными языковыми средствами, способными выполнять градуальную функцию, являются наречия меры и степени и качественные имена прилагательные. Градуальная функция названных частей речи выполняется при проявлении градуальной семантики в самой семе имен прилагательных и наречий. «Выражение степени величины признака является прерогативой качественных (собственно качественных и качественно-оценочных) имен прилагательных» [3, с. 4–5].

Анализ языкового материла показал, что градуальную функцию выполняют группы имен прилагательных с разным значением. Например, группы имен прилагательных, обозначающие размер предмета (*огромный, большой, маленький*), цвет (*красный, розовый, бордовый*), вкус (сладкий, горький), вес (*тяжелый, грузный, легкий*) и т. д.

Рассмотрим на примерах, как проявляется градуальная функция у имен прилагательных, обозначающих внешность человека. Необходимо обратить внимание на то, что названная группа имен прилагательных состоит в свою очередь из более мелких образований (далее – подгрупп). К ним относятся имена прилагательные, характеризующие: 1) внешность человека в общем; 2) силу человека; 3) вес человека; 4) рост человека; 5) возраст человека. Большое количество имен прилагательных, обозначающих внешность человека и выполняющих градуальную функцию, мы встречаем в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Имена прилагательные, обозначающие **внешность человека в общем**, сочетаются с отвлеченными именами существительными *вид, наружность, взгляд*. Они, активно функционируя в речи, выполняют градуальную функцию: *Он [Чичиков] посмотрел пристально на проходившую по деревенскому тротуару даму **недурной** наружности, за которой следовал мальчик в военной ливрее, с узелком в руке // недурной (наружности)* – «имеющая довольно привлекательную внешность, довольно красивая» [6, т. 2, с. 441]; *Иной, например, даже человек в чинах, с **благородною** наружностию, со звездой на груди, будет вам жать руку, разговариваться с вами о предметах глубоких, вызывающих на размышления, а потом смотришь, тут же, пред вашими глазами, и нагадит вам // благородной (наружностии)* – «обладающий высоким достоинством, изяществом» [6, т. 1, с. 95]; *Один раз, впрочем, лицо его приняло **суровый** вид, и он [Манилов] строго застучал по столу, устремив глаза на сидевших насупротив его детей // суровый (вид)* – «сумрачно-серьезный, строгий, угрюмый» [7, т. 4, ст. 595]; *Он [Чичиков] заглянул в щелочку двери, из которой она [Коробочка] было высунула голову, и, увидев ее, сидящую за чайным столиком, вошел к ней с **веселым** и ласковым видом // веселый (вид)* – «полный веселья, жизнерадостный» [6, т. 2, с. 155]; *ласковый (вид)* – «приветливый, обходительный» [6, т. 2, с. 165].

Имена прилагательные, входящие в данную подгруппу, способны выполнять градуальную функцию и парадигматически, то есть в сочетании с наречиями. Причем наречия либо усиливают степень проявления градуального признака, либо ее уменьшают: *Малый **немного** суровый на взгляд, с очень крупными губами и носом // немного суровый* – «чуть-чуть суровый», малая степень проявления величины признака; – *Лизанька, – сказал Манилов с **несколько жалостливым** видом, – Павел Иванович оставляет нас // несколько жалостливый* – «немного жалостливый», малая степень проявления величины признака; *Тут же познакомился он [Чичиков] с весьма обходительным и учтивым помещиком Маниловым и **несколько неуклюжим** на взгляд Собакевичем, который с первого раза ему наступил на ногу, сказавши: «Прошу прощения» // несколько неуклюжий* – «немного неуклюжий», выражение малой степени проявления признака.

Подгруппа имен прилагательных, характеризующих человека по **силе** (*крепкий, здоровый, дюжий*), также способна выполнять градуальную функцию, причем градуальный признак проявляется в разной степени: *Между **крепкими** греками, неизвестно каким образом и для чего, поместился Багратион, тощий, худенький, с маленькими знаменами и пушками внизу и в самых узеньких рамках // крепкие* – «выносливые, здоровые, сильные» [7, т. 1, ст. 1508]; *«Ребята, вперед!» – кричит он [поручик], порываясь, не помышляя, что вредит уже обдуманному плану общего приступа, что миллионы ружейных дул выставились в амбразуры неприступных, уходящих за облака крепостных стен, что взлетит, как пух, на воздух его **бессильный** взвод и что уже свищет роковая пуля, готовясь захлопнуть его крикливую глотку // бессильный* – «не имеющий сил, крайне слабый» [7, т. 1, ст. 132]; – *Другой мошенник обманет Вас [Чичикова], продаст вам дрянь, а не души; а у меня [Собакевича] что ядреный орех, все на отбор: не мастеровой, так иной какой-нибудь **здоровый** мужик // здоровый* – «крепкого сложения, дюжий, сильный» [7, т. 1, ст. 1089]; *В это самое время вошел Порфирий и с ним Павлушка, парень **дюжий**, с которым иметь дело было совсем невыгодно // дюжий* – «сильный, крупного телосложения» [7, т. 1, ст. 823].

Следующая подгруппа имен прилагательных, способных выполнять градуальную функцию, характеризует **вес** человека, указывая на наличие или отсутствие жира: *сухощавый, худощавый, худенький, тощий, толстый* и т. д.: ***Сухощавый** и длинный дядя Митяй с рыжей бородой взобрался на коренного коня и сделался похожим на деревенскую колокольню, или, лучше, на*

крючок, которым достают воду в колодцах // сухощавый – «худощавый» [7, т. 4, ст. 603]; *Между крепкими греками, неизвестно каким образом и для чего, поместился Багратион,* ***тощий****, худенький, с маленькими знаменами и пушками внизу и в самых узеньких рамках // тощий* – «исхудавший и немощный» [7, т. 4, ст. 764], худенький – «очень худой» (от *худой* – «тощий, сухощавый, с сухими, лишенными жира мышцами» [7, т. 4, ст. 1197]); *Чичиков не замечал их [солдат, дам] и даже не заметил многих* ***тоненьких*** *чиновников с тросточками, которые, вероятно сделавши прогулку за городом, возвращались домой // тоненькие* – «очень тонкие» (от *тонкий* – «худощавый, худой, узкий в кости» [6, т. 4, ст. 380]); *На дороге ли ты отдал душу богу, или уходили тебя твои же приятели за какую-нибудь* ***толстую*** *и краснощекую солдатку,… // толстая* – «имеющая полную, тучную фигуру, тело; полная» [6, т. 4, с. 376].

К данной подгруппе относятся выражения *не так чтобы слишком толстые, однако ж и не тонкие* и *ни толст, ни тонок*, обозначающие «неопределенную величину, достаточно близкую к средней», которые в высказываниях выполняют градуальную функцию: *Другой род мужчин составляли толстые или такие же как Чичиков, то есть* ***не так чтобы слишком толстые, однако ж и не тонкие****; Был с почтением у губернатора, который, как оказалось, подобно Чичикову, был* ***ни толст, ни тонок*** *собой, имел на шее Анну, и поговаривали даже, что был представлен к звезде.*

Подгруппа имен прилагательных, характеризующих человека по **росту** (*низенький, высокий, длинный* и т. д.), активно функционирует в речи, выполняя градуальную функцию: *Из брички вылезали двое каких-то мужчин. Один белокурый,* ***высокого*** *роста; другой немного пониже, чернявый // высокого (роста)* – «имеющий большое протяжение снизу вверх, по вертикальной линии» [7, т. 1, ст. 503]; *Сухощавый и* ***длинный*** *дядя Митяй с рыжей бородой взобрался на коренного коня и сделался похожим на деревенскую колокольню, или, лучше, на крючок, которым достают воду в колодцах // длинный* – «высокий ростом» [6, т. 1, с. 405]; *Чемодан внесли кучер Селифан,* ***низенький*** *человек в тулупчике, и лакей Петрушка // низенький* – «очень низкий»; *Это был* ***среднего*** *роста, очень недурно сложенный молодец [Ноздрев] с полными румяными щеками, с белыми, как снег, зубами и черными, как смоль, бакенбардами // среднего (роста)* – «невысокий».

В подгруппу имен прилагательных, характеризующих человека по **возрасту** и способных выполнять градуальную функцию, относятся такие имена прилагательные, как *молодой, пожилой, старший* и т. д. Например: *Так как подобное зрелище для мужика сущая благодать, все равно что для немца газеты или клуб; то скоро около экипажа накопилась их бездна, и в деревне остались только* ***старые*** *бабы, да* ***малые*** *ребята // старые* – «достигшие старости» [7, т. 4, ст. 491], *малые* – «мальчики» [7, т. 2, ст. 133]; *Приезжий гость и тут не уронил себя: но сказал какой-то комплимент, весьма приличный для человека* ***средних лет****, имеющего чин не слишком большой и не слишком малый // средних лет* – «среднего возраста»; *Да еще, когда бричка подъехала к гостинице, встретился* ***молодой*** *человек в белых канифасовых панталонах, весьма узких и коротких // молодой* – «имеющий немного лет отроду; юного возраста» [7, т. 2, ст. 248]; *Минуту спустя вошла хозяйка, женщина* ***пожилых лет****, в каком-то спальном чепце, надетом наскоро, с фланелью на шее, одна из тех матушек, небольших помещиц, которые плачутся на неурожаи, убытки и держат голову несколько набок, а между тем набирают понемногу деньжонок в пестрядевые мешочки, размещенные по ящикам комодов // пожилых лет* – «уже не молодая, с признаками приближающейся старости» [7, т. 3, ст. 476]; *В бричке сидел господин, не красавец, но и не дурной наружности, ни слишком толст, ни слишком тонок;* ***нельзя сказать, чтобы стар, однако ж и не так, чтобы слишком молод*** *// нельзя сказать, чтобы стар, однако ж и не так, чтобы слишком молод* – «среднего возраста».

Таким образом, среди имен прилагательных, обозначающих внешность человека и способных выполнять градуальную функцию, можно выделить несколько подгрупп. В поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» активно функционируют пять подгрупп имен прилагательных, обозначающих внешность человека: 1) внешность человека в общем; 2) силу человека; 3) вес человека; 4) рост человека; 5) возраст человека. В именах прилагательных, обозначающих внешность человека, градуальная функция проявляется при выражении градуальной семантики в самой семе анализируемых слов.

Список использованных источников

1. Бабина, С. А. Градуальная функция индивидуально-авторских новообразований / С. А. Бабина, Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 88–90.

2. Гоголь, Н. В. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 5. / Н. В. Гоголь. – М. : Правда, 1984. – 320 с.

3. Горбунова, Ю. И. Семантические особенности имен прилагательных со значением меры и степени в современном русском языке (на материале поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души») : дис. … канд. филол. наук / Юлия Ивановна Горбунова. – Саранск, 2005. – 160 с.

4. Колесникова, С. М. Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке : учеб. пособие / С. М. Колесникова. – М. : Высшая школа, 2010. – 279 с.

5. Нестерова, Н. А. Градуальная семантика в местоименно-союзных предложениях с коррелятом *так* в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» / Н. А. Нестерова, Ю. И. Трушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 122–124.

6. Словарь русского языка : в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999. – Т. 1 – 702 с., Т. 2 – 736 с., Т. 3 – 752 с., Т. 4 – 800 с.

7. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – М. : Астрель, АСТ, 2000. – Т. 1 – 848 с., Т. 2 – 528 с., Т. 3 – 720 с., Т. 4. – 752 с.

References

1. Babina S.A., Beloglazova E.V. Gradual function of authors word forms, The Humanities and Education, 2015, No. 1, pp. 88–90. (in Russian)

2. Gogol N.V. Collected Works in eight volumes. T. 5. Moscow, True, 1984, 320 p. (in Russian)

3. Gorbunova Yu.I. Semantic features of adjectives with the meaning and extent of the measures in the modern Russian language («Dead Souls» material of the poem by Nikolai Gogol). Dis. ... Cand. Philological Sciences. Saransk, 2005, 160 p. (in Russian)

4. Kolesnikova S.M. Functional-semantic category graduality in modern Russian: Textbook. Benefit. Moscow, Higher School, 2010, 279 p. (in Russian)

5. Nesterova N.A., Trushkina Yu.I. Gradual semantics in pronominal-conjunctional sentences with the correlate so in the novel of M.E. Saltykov-Shchedrin “The Golovlevs”, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1 (29), pp. 122–124. (in Russian)

6. Russian Dictionary: to 4 t / ed. A. P. Evgenyeva. Moscow, Rus. lang, Poligrafresursy, 1999. T. 1, 702 p.; T. 2, 736 p.; T. 3, 752 p.; T. 4, 800 p.

7. Explanatory Dictionary of the Russian language: 4 t. / ed. prof. D.N. Ushakov. Moscow, Astrel, AST, 2000. T.1, 848 p.; T. 2, 528 p.; T. 3, 720 p.; T. 4, 752 p. (in Russian)

Поступила 11.04.2016 г.

УДК 811.512.145
ББК 81.2-3

Вахитова Диляра Касимовна
кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедра иностранных языков
ФБГОУ ВПО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет», г. Казань, Россия
dilik15@yandex.ru

ИНВЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИИ М. МАГДЕЕВА «АЧЫ ТӘҖРИБӘ» («ГОРЬКИЙ ОПЫТ»)

Аннотация: В статье выявляются особенности употребления инвективной лексики в произведении татарского писателя XX в. М. Магдеева «Ачы тәжрибә» («Горький опыт»), в частности, раскрываются функции использования инвектив. Выявлено, что в указанной работе писателя инвективы реализуют главным образом функцию метафоры, эпитета, оксюморона. Обширная группа используется также в качестве междометий. Значительный пласт составляют инвективные заимствования из русского языка.

Ключевые слова: инвективная лексика, татарский язык, метафора, эпитет, междометие, заимствования.

Vakhitova Dilyara Kasimovna
Candidate of Philological Sciences, Senior Teacher
Department of Foreign Languages
Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan, Russia

INVECTIVE VOCABULARY IN THE WORK OF M. MAGDEEV “BITTER EXPERIENCE”

Abstract: The article deals with the peculiarities of using invective vocabulary in the work «Achy tezhribe» (“Bitter Experience”) written by the Tatar writer of the XXth century M. Magdeev, its functions in particular. It

is found out that the most common function of invective vocabulary in the work of M. Magdeev is that of metaphor, epithet, oxymoron. An extensive group of invective vocabulary is also used as interjections. Borrowings from the Russian language make up a significant layer.

Key words: invective vocabulary, Tatar language, metaphor, epithet, interjection, borrowings.

Для татарской литературы второй половины XX в. характерно наличие значительного пласта инвективных формул. Данная особенность наиболее четко проявляется в произведениях татарского писателя и литературоведа М. Магдеева, творившего во второй половине XX в. В статье подробно изучается использование инвективной лексики в книге воспоминаний писателя «Ачы тәҗрибә» («Горький опыт»).

В произведении писателя используется спектр инвективных единиц, выполняющих различные стилистические функции. Каждая инвектива отражается в конкретном стилистическом приеме. Наиболее часто автор прибегает к использованию инвективной лексики и фразеологии, реализующей функцию метафоры. Инвективная метафора рассматривается нами как отражение эмоционального отношения к предмету или коммуниканту, которое проявляется в форме пренебрежения или презрения. В произведении М. Магдеева метафоры часто выражают горькую иронии со стороны рассказчика, а также усиливают негативную выразительность высказывания: *Мин – ноль икән, тузан бөртеге икән!* «Оказывается я – ноль, пылинка!» [5, с. 334].

Особое место в произведении занимают инвективные метафоры, в состав которых входят элементы-зоонимы. По мнению В. И. Жельвиса, «бранные ассоциации с различными животными, по-видимому, характерны для всех без исключения национальных культур, являя собой, таким образом, классический пример универсалии» [2, с. 41]. Мы разделяем точку зрения ученого, принимая во внимание тот факт, что в татарском языке инвективная лексика с элементом-зоовокативом является наиболее многочисленной [1, с. 52]. Они активно используются М. Магдеевым для выражения негативного отношения к объекту высказывания: *Ах, дуңгыз малай!* «Ах ты, мальчишка, поросенок!» [5, с. 259]; *Хватит миңа шыксыз урдәк баласы булып йөрергә!* «Хватит мне быть гадким утенком!» [5, с. 342]. Следующее высказывание пронизано инвективной лексикой и шокирует читателя их обилием: *Шундый кабахәт кеше булып чыктың син, синең белән гомер буе аралашып синең шундый дуңгыз икәнеңне белмәгән мин юләр ... куып чыгар син бу этне урамга* «Ты оказался таким мерзким человеком, а я, глупец, с тобой всю жизнь общался и не знал, что ты такая свинья … выгони эту собаку на улицу» [5, с. 213] и др. Указанная ниже инвектива *эт җан* (*букв.* собачья душонка) используется с целью оскорбления в целом: ... *Кызларны бик ярата бит теге эт җан* ... «Он же девушек очень любит, собачья душа… [5, с. 214].

Иногда данные инвективы неожиданно могут приобретать не уничижительный, а комплиментарный оттенок. Такого рода употребление достаточно часто выявляется в художественной литературе, к примеру, в данном произведении такой оттенок приобретает инвектива *дуңгыз* (*букв.* свинья): *Дуңгыз! – диләр безнең авылда яратып та!* «Свиньей называют в нашей деревне и любя!» [5, с. 294].

В некоторых случаях слова и словосочетания, изначально не являющиеся инвективными, могут приобретать инвективный оттенок, что обусловливается контекстом. К примеру, в указанном ниже эмоционально-окрашенном высказывании слова *җаныкаем, җаным* (*букв.* душа моя) теряет свою положительную коннотацию, так как М. Магдеев приписывает им не комплиментарный, а иронический оттенок: *Чык инде, тотыл инде, җаныкаем! Шпион, чык инде, җаным, кайда син, ник күренмисең?* «Выходи, душа моя, поймайся! Шпион, выходи, душа моя, почему ты не появляешься?» [5, с. 104]; *Эләктеңме, малакаем!* «Попался, сынок!» [5, с. 274].

Как показал анализ изученного материала, эпитет также широко представлен среди инвектив, используемых в произведении. Наиболее употребительными в данной функции являются такие единицы, как *ахмак* «глупый», *юләр* «дурачок», *оятсыз* «бессовестный», *мәгънәсез* «бестолковый», *кабахәт* «мерзкий» и др.: *Әмма әтиең кабахәт кеше булып чыкты да инде.* «Однако твой отец оказался тем еще мерзким человеком» [5, с. 20]; *Укымышлырак кызлар моны әйткәч безне: “И, оятсыз нахал!” дип матур, назлы итеп сүгәләр иде* «Более образованные девушки в ответ на это красиво, ласково нас ругали со словами «Вот, бесстыжий нахал!» [5, с. 30] и др.

В произведении «Ачы тәҗрибә» («Горький опыт») была также выявлена функция оксюморона в употреблении инвективы *надан* «неграмотный» в сочетании со словом *галимнәр* «ученые», хотя предполагается, что у ученых отсутствуют интеллектуальные недостатки: *Надан*

«галимнәр» барлыкка килде «Появились неграмотные «ученые» [5, с. 381].

М. Магдеев часто использует богохульства в качестве элемента инвективной стратегии. В данном аспекте мы можем выделить вокативы *шайтан* (*букв.* шайтан, черт, дьявол), *тәре* (*букв.* крест), которые согласно количественным данным, являются одними из излюбленных инвектив писателя: *Ах, тәреләр, икегезне дә чабып үтерим әле, – дип бу безнең өскә ташланды да* «Ах, неверные, обоих зарублю, – сказал он и бросился на нас» [5, с. 211]; *Фу, шайтан, тәмам экзекутор булды бит бу* «Фу, шайтан, он же совсем экзекутор» [5, с. 351].

Отличительной особенностью речи героев произведения М. Магдеева является обилие различных проклятий как формы выражения крайнего негодования: *Башыгыз бетсен, урыс фашистлары, бандитлар, тамагыгызга аркылы килсен минем алмаларым – ул русчаны шактый ватса да, кирәген иркен әйтә иде, – муеныгыз сынсын, дөмегез, фашистлар! Бетле бандитлар! Башыгыз бетсен!* «Чтоб голова у вас отвалилась, русские фашисты, бандиты, чтобы яблоки мои у вас поперек горла застряли – несмотря на то, что он коверкал русский, то, что ему было нужно, он сказать мог – чтоб у вас шея сломалась, подохните, фашисты! Вшивые бандиты! Чтоб голова у вас отвалилась!» [5, с. 38]. Такой каскад проклятий, безусловно, использован автором для гиперболы, усиления негативности ситуации, доведения до абсурда.

Значительный пласт инвектив выражается в функции междометия. Одно из главных отличий данной фунции инветивы от прочих использований – отсутствие адресата. Следовательно, они не преследуют цели понизить статус инвектума или оскорбить его каким-либо другим способом. Отметим, что многие проклятия активно используются автором в качестве междометия: *Вахтадагысын хәтерлим: ярамый бит, ярамый, анасын корт чаккыры!* «Того, что был на вахте помню: нельзя ведь, нельзя, чёрт побери (*букв.* чтоб пчела ужалила его мать)!» [5, с. 112].

В татарском языке широким является употребление заимствования из русского языка *черт*. В произведении данное слово используется в междометной функции: *Ә, чуртым! Белемне аны белергә теләгән кешеләргә генә бирәсе* «Черт! Знания надо давать только тем людям, которые хотят их получить» [5, с. 22].

Помимо проклятий в качестве междометий употребляются следующие ругательства: *ачуым килмәгәе* (*букв.* чтоб мне разозлиться), *пычагым / ни пычагыма* (*букв.* на кой нож) «на кой черт» и др.: *Без үзебезчә план корган булабыз: өйләнгәч, бер-беребезне туйдан калдырмаска (калдырмассың, пычагым: без морзалармыни, андый вәгъдәле, төгәл тәрбия безгә каян килсен!..)* «А мы тут по-своему планы строим: когда женимся, друг друга звать на свадьбу (ну конечно, звать, ну и черт, мы что, мурзы, откуда у нас возьмется такое совершенное воспитание, когда каждый держит свое слово!..)» [5, с. 92].

Особую группу инвектив а татарском языке составляют всевозможные отсылания, которые четко прослеживаются в данном произведении: *Әйдә, бар, җәһәннәмеңә кит, теге б...ң янына барасыңдыр инде, – дип калды* «Давай, иди, иди в ад, к своей б... наверно пойдешь, – вслед сказала она» [5, с. 212] и др.

Согласно результатам проведенного квантитативного анализа наиболее обширную группу инвектив составляют заимствования из русского языка: *Кәҗә асрамаган кеше – кулак, төрмәгә кермәгән кеше – дурак* «Тот, кто не держит коз – кулак, тот, кто не попадал в тюрьму – дурак» [5, с. 18]; *Син салага ... майть! Ни фәләнемә дип аракылы җиргә керәсең син? Колхозник, ... майть!* «Ты салага … мать! Какого черта ты лезешь туда, где есть водка? Колхозник, … мать!» [5, с. 118]; *Изәм, бетерәм бит мин сине, гестапо агенты! Шпион бит син ... майть!* «Я тебя раздавлю, покончу с тобой, агент гестапо! Ты же шпион … мать!» [5, с. 12]; *Ну-ка теге "кияү"не чакырыгыз әле минем янга, такую-то майть... Ну, бирәм әле мин аңа, бездельникка. Кот несчастный! ... тиз генә Иванны монда чакырырга, чтобы өр-яңа гимнастерка-чалбардан, ялтыраган итекләрдән булсын ... такую-то майть, разгильдяй ...* «Ну-ка позовите ко мне того «зятя» такую-то мать... Ну, задам я ему, бездельнику. Кот несчастный! ... быстро Ивана позовите, чтобы был в новой гимнастерке и брюках, чтобы сапоги блестели ... такую-то мать, разгильдяй …» [5, с. 241]; *Неужели сез, вакытыгызны әрәм итеп, шушы бездельник, маразматиклар янына барып йөрисез?* «Неужели вы тратите свое время и ходите к этим бездельникам и маразматикам?» [5, с. 370]; *Яңа бәхет белән! Идриттваю! Амур буенча иң якын, иң кадерле иптәшем минем! Ититтиомайть!* «С новым счастьем! Идриттваю! В Амуре он мой самый близкий, самый дорогой мой товарищ! Ититтиомать!» [5, с. 113] и др.

Были выявлены случаи использования готовых заимствованных выражений: *Йөрәгем начарланды, кул куясызмы теге кәгазьгә, юкмы, куймасагыз ... идите к... матери, – дип чыгарып җибәргән* «С сердцем что-то неладное, вы поставите подпись на ту бумагу или нет, если нет ... идите к ... матери» [5, с. 11].

Как показывает анализ, в произведении М. Магдеева преобладают инвективные сочетания, содержащие в себе компонент *майть* «мать». Такие инвективы были обнаружены во многих работах писателя, что свидетельствует о существовании определенного конгломерата инвективных средств, характерных для конкретного автора.

По нашему мнению, писатель прибегает к использованию такого ряда инвективных заимствований с целью придания эпизоду наибольшего накала, экспрессивности, будто они сами по себе срываются с языка героев под влиянием эмоций, когда они находится в таком эмоциональном состоянии, что им представляется крайне сложным подобрать соответствующие слова на родном, татарском языке. Такого рода аффективность, эмоциональность ориентирована прежде всего на определенную ситуацию, и анализ инвективных элементов в высказывании возможен лишь в комплексе с ситуацией и намерением говорящего. Намерения могут варьироваться от фамильярных до откровенно оскорбительных: *Бу адәм актыгы белән коньяк әрәм итәсе түгел иде дә бит, нишлисең, әйдә китер, килен.* «Не хотелось бы тратить свой коньяк на этого выродка, но куда деваться, давай неси, сноха» [5, с. 214].

М. Магдеев в своем произвдении часто прибегает к приему, когда к основной инвективной лексической единице прибавляются такие интенсификаторы, как *нәрсә* (*букв.* нечто, предмет) и *теге* (*букв.* тот) применительно к людям с целью усиления пренебрежения и принижения их статуса личности. Таким образом, усиливается эмоциональность инвективы и придается резкая отрицательная экспрессивность: *Алтмышларны узган теге явыз үзенең олы корсагы белән кинәт кенә чиратны бәреп тарат-ты да тар ишеккә ыргылды* «Тот шельмец, которому уже больше шестидесяти, внезапно растолкал очередь своим старым брюхом и ринулся к узкой двери тюрьмы» [5, с. 19]; *Чык әле монда, эттән туган нәрсә!* Ну-ка, выйди сюда, сукин сын (*букв.* нечто, рожденное от собаки)!» [5, с. 214].

Таким образом, многочисленные примеры использования инвективной лексики и фразеологии приводят к выводу о том, что в произведении «Ачы тәжрибә» («Горький опыт») каждая инвектива реализует конкретную функцию, является одним из ключевых компонентов, за счет которого достигается более глубокое раскрытие образов персонажей, а также способствует отражению определенного колорита эпохи, и, наконец, приближает речь героев к народному, живому, разговорному языку.

Список использованных источников

1. Вахитова, Д. К. Зоовокативы как элемент инвективной лексики татарского языка / Д. К. Вахитова // Сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции молодых ученых и аспирантов «Наука XXI века: проблемы филологии и искусствоведения». – Казань, 2012. – С. 51–54.

2. Жельвис, В. И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. – М. : Ладомир, 2001. – 349 с.

3. Татарско-русский словарь : в 2 т. Т. 1 (А-Л). – Казань : Алма-Лит, 2007. – 726 с.

4. Татарско-русский словарь : в 2 т. Т. 2 (М-Я). – Казань : Магариф, 2007. – 726 с.

5. Мәһдиев, М. С. Ачы тәжрибә: Истәлекләр / М.С. Мәһдиев. – Казан : Тат. кит. нәшр., 1993. – 384 б. – Тат. яз.

References

1. Vakhitova D.K. Zoonyms as element of the invective vocabulary in the Tatar language, *Collection of articles of the annual international scientific conference of young scientists and postgraduate students "Science of XXI Century: Problems of Philology and Arts"*, 2012, pp. 51–54. (in Russian)

2. Zhelvis V.I. Invective field: swearing as a social problem in the languages and cultures of the world. Moscow, Ladomir, 2001, 349 p. (in Russian)

3. Tatar-Russian Dictionary: in 2 volumes. Vol. 1. Kazan, Alma-Lit, 2007, 726 p.

4. Tatar-Russian Dictionary: in 2 volumes. Vol. 2. Kazan, Magarif, 2007, 726 p.

5. Magdeev M.S. Bitter Experience: Memoir. Kazan, Tatar Book House, 1993, 384 p. (in Tatar)

Поступила 11.04.2016 г.

УДК 8.80
ББК Ш 1.80/84

Давыдова Марина Леонидовна
доктор юридических наук, профессор,
зав. кафедрой конституционного и муниципального права
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный университет»,
г. Волгоград, Россия
davidovaml@rambler.ru

Филимонова Наталия Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой русского языка
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет»,
г. Волгоград, Россия
filimonova_n@rambler.ru

ЮРИДИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ – ПРОФЕССИОНАЛИЗМЫ – ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЖАРГОН: РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПОНЯТИЙ И СООТНОШЕНИЕ ФУНКЦИЙ

Аннотация: Профессиональный язык юристов является неотъемлемой частью языка права и заслуживает детального научного анализа. В статье такому анализу подвергается лексический состав профессионального языка. Авторы четко разграничивают понятия «юридический термин», «профессионализм», «профессиональный жаргонизм», отграничивая их от других лексических единиц, характерных для профессиональной речи, обнаруживая и соотнося друг с другом свойственные им функции.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, язык права, профессиональный юридический жаргон.

Davydova Marina Leonidovna
Doctor of Juridical Sciences, Professor,
Head of the Department of Constitutional and Municipal Law
Volgograd State University, Volgograd, Russia

Filimonova Nataliya Yurievna
Candidate of Philological Sciences, Docent,
Headof the Department of Russian Language
Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

LEGAL TERMS – PROFESSIONAL TERMS – PROFESSIONAL LEGAL JARGON: DISTINGUISHING OF CONCEPTS AND FUNCTIONS

Abstract: The professional language of lawyers is an integral part of the language of law and must be studied in detail. In this paper, such an analysis is carried out on the lexical structure of professional language. The authors clearly differentiate the concepts of “legal term” and “professional jargon”, delimiting them from other lexical units specific to professional speech, detecting and correlating to each other their inherent functions.

Key words: professional communication, the language of law, professional legal jargon.

Профессиональная коммуникация юристов осуществляется с помощью множества средств, среди которых, как и в любом профессиональном языке, присутствуют термины, профессионализмы, а также специфический профессиональный жаргон. При этом исследования, посвященные юридическому языку, гораздо чаще концентрируют внимание именно на терминологическом его срезе, что вполне объяснимо. С одной стороны, термины представляют собой важнейшую составную часть профессионального языка, играющую огромную научно-теоретическую и практическую роль. С другой стороны, термины выступают достаточно удобным и наглядным объектом исследования, будучи зафиксированными в научных (а в случае с юридическими терминами – и в нормативных) текстах. Лексические единицы, характерные для устной профессиональной речи, используемые в неофициальных ситуациях профессионального общения, исследовать гораздо сложнее, да и практическое их значение несопоставимо с терминами.

Тем не менее картина строения и функционирования языка права не будет достаточно полной, если не рассмотреть соотношение и взаимодействие всех его лексических уровней.

Первым и основным таким уровнем являются юридические термины, которые обозначают специальное абстрактное понятие, слово или словосочетание, принятое в определенной отрасли знания (сфере науки, техники, искусства) и ограниченное использованием в узкой области. Терминологичным принято считать любое слово или словосочетание, выступающее в номинативной функции и обозначающее ключевое понятие элемента правовой нормы [8, с. 24]. Общими признаками всех юридических терминов являются четкая сфера применения, точное соотношение слова и отображаемого им объекта действительности, однозначность, независимость от контекста, без которых термин не может выполнять функцию обозначения специального понятия.

Понятиям юридической науки присуща формальная и семантическая вариативность, поэтому одно и то же понятие в науке иногда обозначается несколькими терминами. Например, равнозначными научными терминами (синонимами) являются: «уголовное правонарушение», «преступление», «уголовно-наказуемое деяние», «деяние, запрещенное уголовным законом». В то же время значительный пласт юридических терминов, получая нормативное закрепление, приобретает относительно статичный характер и изменяется только по мере внесения изменений в законодательство. Для таких *нормативно-правовых* терминов характерно отсутствие официально-признанных синонимов и жестко зафиксированное смысловое значение. Эти термины и образуют ядро терминосистемы права. Именно нормативно-правовые термины имеет в виду А. С. Пиголкин, определяя юридический термин как слово (словосочетание), которое *употреблено в законодательстве*, является обобщенным наименованием юридического понятия, имеющим точный и определенный смысл и отличающимся смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью [6, с. 139]. Сказанное позволяет разделить все юридические термины *в зависимости от сферы их применения* на: а) *нормативно-правовые термины*, получившие закрепление в тексте нормативного акта и приобретающие в связи с этим особую устойчивость и смысловую определенность; б) *научные юридические термины*, охватывающие все многообразие специальных наименований правовых понятий.

Рассматривая проблему в еще более широком контексте, можно заметить, что синонимические ряды слов, обозначающих в языке те или иные правовые понятия, наряду с терминами включают в себя и неофициальные их наименования. Классифицировать такие слова и словосочетания в рамках одного синонимического ряда следует по двум основаниям. Во-первых, со стилистической точки зрения, среди них можно (с обязательным уточнением о размытости границ применения) выделить *официальные* («лицо, осужденное за совершение деяния, предусмотренного ст. … УК РФ»); *научные* («субъект уголовного правонарушения»); *обыденные* («преступник», «жулик»); *публицистические* («законоотступник»); *художественные* («лиходей»). Во-вторых, по степени распространенности в языке слова могут быть: (а) *общеупотребимыми,* знакомыми широкому кругу пользователей; (б) *специальными,* используемыми в первую очередь в профессиональном общении. Сочетание этих двух классификаций позволяет подробнее охарактеризовать словарный состав профессионального юридического языка. Так, обращаясь к первой классификации, можно заметить, что, наряду с официальными и научными, язык права включает и обыденные слова, но лишь те из них, которые используются в профессиональной среде (например, не общераспространенное «преступник», а жаргонное «враг» – обвиняемый в уголовном процессе). В первую очередь, говоря о таких словах, мы имеем в виду профессионализмы и профессиональные жаргонизмы.

Профессионализмы – это слова или выражения, свойственные речи представителей одной специальности или профессиональной группы. С их помощью люди, объединённые какой-либо профессией, называют предметы, лица и процессы деятельности, характерные для данного рода занятий. В основе возникновения профессионализма лежит семантическая специализация – сужение значения слова. По происхождению профессионализм – это обычно результат метафорического переноса значений слов бытовой лексики на терминологические понятия: по сходству формы детали и бытовой реалии (*черная и серая зарплата, обналичка*), характера производственного процесса и общеизвестного действия (*засилить приговор, отписать решение*), по эмоциональной ассоциации (*юрик и физик – юридическое и физическое лицо*) [3, с. 17].

Понятия «термин» и «профессионализм» относятся к специальной лексике и используются специалистами в узких областях знания. Критериями их разграничения можно считать следующие:

1) термины – это специализированная часть литературно-книжной лексики, а профессионализмы – относятся к лексике нелитературной;

2) термины – это официальные названия каких-либо специальных понятий, узаконенные в определенной области, а профессионализмы – полуофициальные слова, распространённые не в официальных ситуациях, а исключительно в разговорной речи людей определённой профессии;

3) термины обозначают абстрактные понятия и выступают в своем прямом значении, профессионализмы часто связаны с употреблением слов в переносном значении;

4) термины стилистически нейтральны, не обладают образностью и экспрессией и не являются выражением оценочного отношения, профессионализмы как синонимы основного обозначения, их просторечные эквиваленты чаще всего эмоционально окрашены, потому что предназначены для образной характеристики предметов.

Добавим, что широкого распространения в литературном языке профессионализмы не имеют, сфера их употребления ограничена [4, с. 43].

Интересным представляется вопрос о соотношении профессионализмов *с профессиональными жаргонизмами.* Жаргонизмы – слова, ограниченные в своем употреблении определенной социальной группой, людьми определенных интересов или возрастной средой. Этой лексике всегда присуща яркая экспрессивно-стилистическая окраска (нередко это сниженная, грубая экспрессия). Приведем их основные особенности:

– жаргонизмы отличаются неустойчивостью и быстрой изменчивостью;

– понятия, которые обозначает жаргонная лексика, в общенародном языке уже имеют наименования;

– они часто непонятны представителям иной социальной группы;

– в большинстве случаев создаются путем переосмысления общеупотребительных слов;

– в языке художественной литературы жаргонизмы используются в качестве изобразительного средства;

– многие из таких слов вошли или входят в широкое употребление (*гастролер* – у юристов, *утка* – у журналистов; *окно* – у преподавателей; *хвост* – у студентов);

– часто они обладают метафорической образностью и употребляются в переносном значении: *забить стрелку (договориться о встрече), слить (выдать информацию), ствол (единица огнестрельного оружия).*

В результате широкого цитирования средствами массовой информации профессионального жаргона он активно проникает в общелитературный язык. Профессиональные слова и выражения начинают активно использоваться непрофессионалами. Так, в статье «Осторожно: профессиональный жаргон» автор приводит пример проникновения из юридического жаргона сначала в СМИ, а затем в разговорный язык слова *прописать* (в значении *написать, зафиксировать в документе, в законе*). В результате тиражирования этой ошибки появилась выражение: *порядок оформления сделки не прописан в законе* – вместо общеупотребительного слова *описан* [5]. На наш взгляд, слово «прописать» скорее относится к профессионализмам, чем к профессиональному жаргону, но данный пример подтверждает, что различия между ними довольно условны: и те, и другие определяются как «полуофициальные названия понятий данной профессии», как «названия, бытующие в устной речи» [6, с. 183].

Если между терминами и профессионализмами существует жесткая функциональная дифференциация, то между профессионализмами и профессиональным жаргоном определить границу такой дифференциации нередко довольно сложно. Иногда единственным критерием разграничения может быть наличие синонимического ряда и конкретный контекст. Профессионализмы и профессиональный жаргон объединяет:

– четкая профессиональная направленность (слова употребляются в среде, где они всем понятны);

– ограниченность сферы употребления;

– наличие в устной речи профессионалов жаргонных элементов;

– *идентификационная* функция, благодаря которой речь профессионала становится узнаваемой для коллег, помогает отличить «своих» от «чужих»;

– использование профессионализмов и профессиональных жаргонизмов в непрофессиональной сфере не является нормой литературного русского языка

Разграничить *профессиональные жаргонизмы и профессионализмы* на практике оказывается довольно сложно. *Профессиональные жаргонизмы* – это слова, всегда являющиеся *экспрессивными* и часто *грубыми* синонимами как терминов, так и профессионализмов. В устной речи они выполняют *функцию эмоциональной разрядки,* что, с одной стороны, добавляет экспрессии в сухой официальный язык, а с другой, позволяют снять большую психологическую нагрузку, связанную с особенностями профессиональной деятельности. Мы уже отмечали, что «в использовании грубых, циничных заменителей профессиональных терминов, безусловно, есть и стремление отстраниться, эмоционально закрыться от чужих страданий (*враг – обви-*

няемый, терпило – потерпевший, износ – изнасилование, износявка – жертва изнасилования)» [3, с. 20]. При этом именно *степень* экспрессивности часто является критерием разграничения *профессиональных жаргонизмов и профессионализмов*.

При всей условности границы между профессионализмами и жаргонизмами следует отметить, что у профессионализмов на первый план выходит *функция экономии языковых средств*. Такая экономия возможна, потому что общение происходит в кругу профессионалов и узких специалистов, и желательна, потому что помогает сократить и упростить громоздкую формулировку термина (ср.: «*Вышка засилила решение*» и «*Верховный суд признал законность и обоснованность решения нижестоящего суда*»; *«гепехашник»* и *«лицо, работающее по ГПХ – договору гражданско-правового характера»*).

Отдельно следует упомянуть об *обычном жаргоне,* использование которого встречается не только в разговорном, но и в официальном юридическом языке. Так, применительно к нормативному тексту проблемой является не столько использование профессиональных юридических жаргонизмов, сколько употребление просторечной, бытовой и жаргонной лексики, связанной с отсутствием в регулируемой сфере общественных отношений адекватного юридического термина. Например, Н. А. Власенко приводит цитаты из нормативных актов, содержащие просторечные названия азартных игр (*рулетка*, *наперсток*) или крепких спиртных напитков, изготовленных в домашних условиях (*самогон*, *чача*, *брага*) [1, с. 264–270].

В зависимости от наличия литературных синонимов, степени их распространенности в языке, значимости понятия для соответствующего правового института употребление жаргонных и просторечных слов может быть уместным или неуместным, допустимым или недопустимым. Только отсутствие официального термина в конкретном правовом институте позволяет использовать жаргонное слово в качестве юридического термина. Мы уже отмечали, что подобное произошло с термином *«отмывание денежных средств»* и в настоящее время происходит со словом *«рейдерство»*. Можно назвать такие лексические единицы *«юридическими терминами-жаргонизмами»*, которые закрепляются в нормативно-правовых актах и со временем утверждаются в профессиональном языке [3, с. 22].

Что касается коммуникации юристов в профессиональной среде, то здесь юридические жаргонизмы присутствуют наряду с терминами, устойчивыми юридическими формулами, профессионализмами, канцеляризмами, криминальным жаргоном и просто закрепившимися в силу привычки ошибками. Выполняя функции экономии языковых средств, групповой идентификации, эмоциональной разрядки, профессиональные юридические жаргонизмы как эмоционально окрашенные разговорные заменители официальных терминов делают язык юристов живым, постоянно развивающимся средством коммуникации, чутко реагирующим на динамику правовой реальности [2, с. 512–523].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о существовании двух основных уровней лексических единиц в профессиональном юридическом языке: официального и бытового, каждый из которых в свою очередь делится на структурные элементы.

Официальный срез образуют нормативно-правовые термины (ядро всего языка права), а также дополняющие и развивающие их термины юридической науки. Неофициальный или бытовой язык, используя эти центральные элементы, дополняет их профессионализмами, упрощающими общение, и жаргонизмами, придающими речи экспрессивную окраску. Все эти собственно юридические слова дополняются лексикой, пришедшей из других сфер (на официальном уровне это могут быть узкопрофессиональные неюридические термины, на бытовом – профессионализмы экспертов, криминальный жаргон), канцеляризмами, популярными иностранными заимствованиями, привычными ошибками. В результате сугубо юридическая основа обрастает дополнительными элементами, а сам юридический язык предстает как сложная динамичная система, включающая средства для выполнения множества коммуникативных задач в рамках профессиональной юридической деятельности.

Список использованных источников

1. Власенко, Н. А. Жаргоны в праве: пределы и техника использования / Н. А. Власенко // Проблемы юридической техники / под ред. В. М. Баранова. – Н. Новгород, 2000. – С. 264–270.

2. Давыдова, М. Л. Юридический жаргон как средство профессиональной коммуникации юристов / М. Л. Давыдова, Н. Ю. Филимонова // Юридический жаргон как средство профессиональной коммуникации юристов. Коммуникативная теория права и современные проблемы юриспруденции: коллект. монография. Т. 2. – СПб. : АЛЕФ-ПРЕСС2, 2014. – С. 512–523.

3. Давыдова, М. Л. Профессиональный юридический жаргон: проблема определения границ понятия / М. Л. Давыдова, Н. Ю. Филимонова // Юрислингвистика : науч.-практ. журн. – 2013. – № 2 (13) – С. 16–23.

4. Кряжева, А. Л. Стилистика русского языка и культура речи : курс лекций / А. Л. Кряжева ; МГЮА. – М., 2014. – 160 с.

5. Лазуткина Е. Осторожно: профессиональный жаргон // Учительская газета. – № 14. – 7 апреля 2009 г.

6. Пиголкин, А. С. Подготовка проектов нормативных актов / А. С. Пиголкин. – М., 1968. – 166 с.

7. Туранин, В. Ю. Юридический жаргон: понятие, примеры, оценка // Юрислингвистика-11: Право как дискурс, текст и слово: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н. Д. Голева, К. И. Бринева. – Кемерово, 2011. – С. 102–108.

8. Хижняк, С. П. Юридическая терминология: формирование и состав / С. П. Хижняк. – Саратов, 1997. – 136 с.

References

1. Vlasenko N.A. Jargon in law: the limits and the use, *Problems of juridical technique*. Ed.V.M.Baranova. N. Novgorod, 2000, pp. 264–270.(in Russian)

2. Davydova M.L., Filimonova N.Yu. Legal jargon as a means of communication of professional lawyers, *Legal jargon as a means of communication of professional lawyers. Communicative Theory of Law and contemporary law issues: monography. T. 2*. St.-Peterburg, ALEF-PRESS 2, 2014, pp.512–523.(in Russian)

3. Davydova M.L., Filimonova N.Yu. Professional legal jargon: the problem of limiting of the concept, *Yurislingvistika*, 2013, No. 2 (13), pp. 15–23. (in Russian)

4. Kryazheva A.L. The style of the Russian language and culture of speech: lectures; MGYuA. Moscow, 2014, 160 p.(in Russian)

5. Lazutkina E., Caution: professional jargon, *Teacher's newspaper*,No. 14, 07.04.2009.(in Russian)

6. Pigolkin A.S. Preparation of draft normative acts. Moscow, 1968,166 p.(in Russian)

7. Turanin V.Yu. Legal jargon: definition, examples, evaluation, *Yurislingvistika-11: Law as a discourse, text, word: Collections of scientific works.* Ed. N.D.Goleva, K.I. Brineva. Kemerovo, 2011, pp. 102–108.(in Russian)

8. Hizhnyak S.P. Legal terminology: formation and composition. Saratov, 1997,136 p.(in Russian)

Поступила 16.05.2016 г.

УДК 808.1; 82.08
ББК: 80

Дударева Марианна Андреевна
кандидат филологических наук,
секретарь декана филологического факультета
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Россия
marianna.galieva@yandex.ru

ЭЙДОЛОГИЯ СМЕРТИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ФОЛЬКЛОРЕ: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА

Аннотация: В статье поднимается вопрос изучения эйдологии смерти в русской литературе XIX – начала XX вв. С одной стороны, существует ряд работ, посвященных теме смерти и бессмертия в поэтике М. Ю. Лермонтова, А. С. Пушкина, А. Платонова, С.А. Есенина; с другой стороны, эти исследования носят локальный характер, так как в них не поднимается проблема «генезиса» феномена смерти. В русской литературе и культуре эта тема носит онтологический характер и во многом связана с фольклорной традицией. Во-первых, в заговорной поэтики обнаруживается ряд формул, потенциально связанных с «тем светом»; во-вторых, для поэтики волшебной сказки характерен мотив посещения «того света»; в-третьих, в дожанровых формах, обрядовой действительности, находятся рудименты проводов на «тот свет» (купальские костры, прыжки через костер и т. п.). Сам поиск «иного царства» актуален для национальной аксиологии. Исходя из такого теоретического посыла, попытаемся поставить вопрос о фольклорных формулах «иного царства» в русской литературе и представить обзор таких формул в русском фольклоре.

Ключевые слова: фольклор, литература, эйдология, энтелехия, «иное царство», смерть, инициация.

Dudareva Marianna Andreevna
Candidate of Philological Sciences,
Secretary to the Dean of the Faculty of Philology
Lomonosov Moscow University, Moscow, Russia

EYDOLOGIYA DEATH IN RUSSIAN LITERATURE AND FOLKLORE: THE QUESTION

Abstract: The article raises the question of studying the eydologiya of death in the Russian literature of XIX – early XX centuries. On the one hand, there are a number of works devoted to the theme of death and immortality in the poetics of M. Yu. Lermontov, A. S. Pushkin, A. Platonov, S. A. Esenin; on the other hand, these studies are local in nature, as they have not raised the problem of the "genesis" of the phenomenon of death. In Russian literature and culture of this theme is the ontological character and is largely associated with folk tradition. Firstly, in poetics of plots found a number of formulas, potentially related to «the light»; secondly, to the poetics of the fairy tale motif characteristic of visiting «the other world»; thirdly, in pre genre forms of ritual reality, there are vestiges of wires to «the other world» (Kupala fires, jumping over the fire, etc.). The search itself «other kingdom» is relevant to national axiology. Based on this theoretical promise, we will try to raise the issue of folklore formulas «other kingdom» in Russian literature and to provide an overview of such formulas in Russian folklore.

Key words: folklore, literature, eydologiya, entelechy, «another kingdom», death, initiation.

Вопрос о смерти для русского человека в системе национальной аксиологии, несомненно, носит онтологический характер. В литературе эта тема проявилась во всех возможных вариациях.

Исследователи пытались выделить «типы смерти»: от физической, воспринимаемой как трагедия, личная потеря, до духовной – угасание каких-либо человеческих свойств, качеств [18]. Однако *феномен смерти* и вместе с ней возрождения как неотъемлемого компонента одной мистерии [33, с. 122], являясь одним из стержнеобразующих кодов культуры и литературы, до сих пор в литературоведении не получил целостного освещения. С одной стороны, здесь следует говорить о развитии танатологии в мире и в российском научном пространстве. Первая серьезная работа по этой проблеме относится к концу 1970-х – исследование И. Т. Фролова, в котором поднимается вопрос комплексного подхода к феномену смерти, применения естественнонаучного и гуманитарного знания в этой области. На конец XX в. и начало XXI в. уже приходятся литературоведческие работы, направленные на изучение танатопоэтики конкретных писателей. Большое внимание уделено в этом аспекте творчеству Н. В. Гоголя (в свете преломлений фольклорной традиции [9]) и Л. Н. Толстого [27]. К специфическим литературоведческим танатологиям можно отнести и отдельные исследования по поэтике А. С. Пушкина [12; 22], М. Ю. Лермонтова [15; 20], в которых непосредственно или косвенно поставлены вопросы о теме смерти, мотивах смерти, образах смерти и т. д. (ученые не ограничиваются каким-то одним понятием). Эстетика романтизма неотделима во многом от эстетизации смерти, приобретающей впоследствии большую актуальность на изломе эпох, во время зарождения модернизма, символизма. В связи с этим феном смерти и его мифологические основы привлекают исследователей творчества А. Платонова [5; 17] и авангардистской, футуристической эстетики [21]. Однако стоит отметить, что в этой гуманитарной сфере еще окончательно не сформировался литературоведческий аппарат, так как в советском литературоведении онтологическим, религиозным вопросам творчества почти не уделялось внимания. В настоящее время продолжают выходить как отдельные статьи, посвященные теме смерти в русской литературе (преимущественно берется материал XX в.), так и коллективные труды, нацеленные комплексно осветить вопросы танатологии [19]. Можно еще подобрать ряд статей, посвященных этим вопросам в целом относительно русской литературно-философской традиции. На этом, наверное, все, не учитывая частных замечаний, касающихся совершенно разных авторов[1]. С другой стороны, танатология только начинает полно развиваться в гуманитарной, в частности литературоведческой, области и нуждается в описании своих проблемных мест и вопросов применительно к русской литературе и, думается, одновременно к фольклору. По справедливому замечанию Р. Л. Красильникова, «танатологический опыт, который накоплен в литературе и литературоведении, пока не систематизирован должным образом» [16, с. 143]. Кроме того, этот же автор в своих статьях постоянно обращается к мифу и к архаическим представлениям о смерти, указывая на необходимость со-

[1] Например, исследователи поэтики В. Хлебникова точечно указывали еще в 70–80-е гг. XX в. на важность концепта «смерть» в эстетике футуристов [30].

единения культурологического, философского и литературоведческого знаний в работах исследователей. Итак, на сегодняшний день назрела потребность в комплексном изучении категории смерти, мотивных структур и комплексов с нею связанных в эстетике, поэтике разных авторов. Конечно, в данном случае возникает ряд теоретических и историко-литературных проблем.

Во-первых, что определять категорией «смерти»? Ограничиться исключительно физическими случаями гибели (например, убийство Ленского, Грушницкого) никак нельзя – такие перечисления ничего не дадут. Во-вторых, даже выстраивание типологии «смертей» тоже не кажется продуктивным, так как каждый случай обращения автора к этой проблеме сложен и уникален по своей природе. Сколько бы мы ни сравнивали Онегина и Печорина, мотивы дуэли с их противниками все-таки разные. В-третьих, русская литература, существующая не обособленно от мифа, фольклорной эстетики, восприняла на *имагинативном уровне* потенциал поиска «неведомой земли». Этот поиск еще Е. Н. Трубецкой в начале XX в. обозначил путешествием в «иное царство», необходимым русскому человеку как акт жертвенности, через которую он постигает себя нового: «… съеденная икра по окончании пути неизменно возвращается ее обладателю и прирастает к его ноге: цена *подъема в небеса – не человеческое мясо, а человеческая жертва*. Пока эта жертва не принесена, птица всякий раз грозится опуститься, не долетев до цели …» [32, с. 22] (речь идет о Царевиче, который скармливает птице собственное тело, чтобы попасть в «иное царство» и выбраться из него). И мыслится ли в этом случае смерть как трагедия, завершение жизни, конечная инстанция? Безусловно, нет. Здесь кажется необходимым осветить некоторые вопросы, связанные с комплексом «иного царства» в фольклорной эстетике.

Непосредственно мотив посещения «того света» выражен в волшебной сказке и связан с добыванием сакральной информации, вещей невесты [11, с. 42–50]. Спуск в «иное царство» предполагает временную смерть, но это иномирное пребывание героя позволяет ему инициироваться и получить желаемое. Однако оборотность мира выражена и в других фольклорных формулах. В области славянских древностей чрезвычайно важны материалы погребальной обрядности. Культурный код перехода из одного мира в другой, смены типов локуса значим и для архаической славянской картины, и для религиозной, которая во многом синтезировала с прежним пластом культуры (ее нередко называют «народным христианством»). Однако и здесь есть свои особенности, которые мы должны учитывать. Стоить помнить о том, что многие вещи, представленные непосредственно в фольклоре (например, мотив посещение «того света» в волшебной сказке), нередко выражены невербально. Так, «вокруг персонажей славянской «низшей демонологии» не возникает сюжетов, развернутых вербальных текстов типа классических мифов» [26, с. 32]. Такие существа (Мара, Смерточка, вампир, упырь, русалки, домовые и др.) воспринимаются в народном архаическом сознании в виде *космических сил*. На языковом уровне это выражено не случайно в *pluralia tantum*. Эти силы придают космический характер и переходной обрядности. Загробный мир в славянской традиции, фольклоре представлен не только в волшебной сказке или непосредственно в самой погребальной обрядности. Например, в поэтике русских (великорусских) заговоров *формула отрицания*, выраженная или речевым актом, или магическим приемом, потенциально связана с представлениями о «том свете»: «Все, что характерно для земного мира, мира жизни, имеет свой обратный коррелят в мире потустороннем, который фигурирует в заговорах и заклинаниях как локус, куда изгоняются болезни и прочие злые силы» [31, с. 345]. Еще одна заговорная формула, связанная непосредственно с образом иномира, условно получила название *картины невозможного*, формулы невероятного. Особенно показательна в этом отношении грузинская магическая поэзия и фольклорная традиция, действующая в поэтике Маяковского, знавшего грузинский язык [6, с. 215–219]. Нужно учитывать тот факт, что русская литература, особенно литература начала XX в., *энтелехийна* по своей сути – восприимчива к разным культурным традициям. Собственно, еще Пушкин в своем творчестве воссоздал напряженный межнациональный диалог[2]. Таким образом, паремиологический материал в целом дает основания для выстраивания образа *того света*. В загадках о смерти типа «Сидит уточка на плоту», «Сидит сова на корыте» воплощена архетипическая модель плота / лодки и птицы как стража порога. В архаической картине мира птица ассоциировалась со смертью. В древнерусских представлениях она часто фигурировала сидящей или на плоту, на лодке, что символизировало переправу на «тот свет», или залетающей в окно: «… предки представляли смерть: то въ образѣ птицы, то страшилищемъ, соединяющимъ въ себѣ подобіе человѣческое и звѣриное, то человѣкомъ, то, наконецъ, сухимъ, костлявымъ человѣческимъ скелетомъ» [29, с. 32]. Эти элементы переправы

[2] Русская литература, по меткому замечанию В.В. Кожинова, представляет собой напряженный, но проникновенный диалог, «в котором могут равномерно участвовать предельно далекие голоса» [14, с. 60].

(птица, лодка, сани и т. д.) наводят на размышления о *космической ладье*.

Показательна мировая типология кораблей. В. И. Брагинский, описывая и анализируя корабль в суфийской традиции, пришел к выводу о том, что восточная культурная и литературная традиции несут в себе как доминанту образ корабля как эзотерического символа космического тела, переходного символа [3, с. 198–242]. Русская литература, думается, почерпнула этот образ во многом из фольклора и также придала ему статус высоко имагинативный, ощущая в этом момент переходности, соединения человека с *горним*. В трактате Есенина «Ключи Марии» (1918 г.) разработана теория образов заставочного, корабельного и ангелического: «Образ от плоти можно назвать *заставочным*, образ от духа корабельным и третий образ от разума ангелическим» [13, с. 204, т. 5]. Более того, поэт обращается к орнаменту, к образам воздушным, звериным – особенно для него актуален образ коня: «только один русский мужик догадался посадить его [коня. – *М.Г.*] себе на крышу» [13, с. 191, т. 5]. Так выстраивается космогония избы: образ корабельный вступает в парадигматические отношения с образами звериными. Из этого образуется орнамент, за которым поэт видит выход из зримого, посредственного и *значную эпопею* Вселенной. Здесь важны два момента. Во-первых, такой орнамент характерен для русской вышивки; во-вторых, возвращаясь к разговору об иномирной эстетике в фольклоре, обратим внимание на такие признаки *онного мира,* как незримость, неведомость, сокрытость от сторонних глаз, от повседневности. Случайно ли то, что Татьяна называет Онегина в своем письме незримым («незримый ты мне был уж мил ...»)? Случайно ли то, что в эстетике символистов образ Прекрасной Дамы, Софии, возлюбленной – незримый, эфемерный? Вероятно, нет. За этим скрыта не поэтическая вольность, поэтика отдельного автора, а мощная мировая литературная и культурная, фольклорная традиции.

В русском фольклоре чудесный герой рождается нередко тогда, когда или отец отсутствует, или отец очень стар: «… в формировании эпического героя главную роль играет его отец фигура, говоря современным языком, виртуальная, поскольку он либо становится родителем в 90–100 лет, *либо отсутствует* во время появления сына на свет (выполняет воинские задания князя, ушел в монастырь), либо вообще умирает задолго до его рождения» [2, с. 95]. Мать приобретает особый статус, как и чудесный герой. Они находятся и «здесь» и «там». Эти герои – особого, высшего порядка. И в этом отношении был совершенно поэтически прав, культурно точен Пушкин, отправивший Людмилу за пределы данного, в *пленительный предел Армиды*: И наша дева очутилась / В саду. *Пленительный предел*: / Прекраснее садов Армиды / И тех, которыми владел / Царь Соломон иль *князь Тавриды* [24, с. 29, т. 3].

С *неведомостью*, то есть оборотностью и невидимостью земли может быть связана потенциально и другая проблема – представления о душе в народной антропологии. Невидимость тела характерна для причети по умершим. Душа невидима, но ее зовут, чтобы вступить в контакт. В этом заложен глубокий смысл, *фольклорное архаическое мышление, сознание*[3]. Здесь также существенно представление покойного в неподвижном качестве и в виде души-птицы. В самом наращивании «птичьего тела или птичьей одежды» заложена формула перехода на «тот свет» [34, с. 168]. Случайно ли, что свою метафизическую последнюю поэму Есенин начинает именно с образа головы-птицы: Голова моя машет ушами, / *Как крыльями птица* [13, с. 188, т. 3]. Эта метафора вполне может быть связана и с образным строем загадок о смерти, и с образностью причетов (в последних стихотворениях поэт нередко обращается к «фарсовому умерщвлению», к имагинации собственной смерти: «Себя усопшего / В гробу я вижу» [13, с. 151, т. 2]).

Как видим, формулы «того света» в фольклорном мышлении чрезвычайно многообразны и ни в коем случае не сводимы непосредственно к физической смерти. В русской литературе, возросшей во многом на фольклоре и мифе, достаточно таких примеров, которые требуют особого фольклористического комментария.

Наконец, идея смерти, единения с миром первопредков выразилась в проводах на «тот свет», непосредственно связанных с аграрными культами. Мы говорим об этом в последнюю очередь, так как нас интересуют главным образом ***латентные проявления*** эйдологии *иного царства* и в фольклоре, и в литературе. Отправление на «тот свет» обнаруживает себя и в Купальских кострах, и в сжигании масленичного чучела. В этом сохраняются рудименты этого ритуала. Сжигание куклы, какого-либо предмета (рубашки), прыжок через костер – все это функционально близко в ритуальном плане проводам на «тот свет», единению с силами космоса; при этом посланником выступает не человек, а предмет. Отсюда и сжигание, растерзание, утопление семантически близки «веселому хаосу», ритуальному по своей природе [23] (подробнее об этом в работах В. Я. Проппа, посвященных видам смеха в аграрных культах). В этом контексте уместно привести строчки из раннего сти-

[3] Теоретическую сторону вопроса о фольклорном сознании и фольклорной действительности разрабатывают И. А. Голованов [8] и В. А. Смирнов [28].

хотворения С. А. Есенина: Родился я с песнями в травном одеяле. / Зори меня вешние в радугу свивали. / *Вырос я до зрелости, внук купальской ночи*, / Сутемень колдовная счастье мне пророчит [13, с. 29, т. 1].

Есенин, будучи поэтом с особым мифологическим чутьем, точно определил *космическую природу* своего лирического героя: приобщение к сакральным знаниям происходит в переломный пограничный час (*до зрелости* – внук купальской ночи, до зрелости телесной, обычной). И в этом стихотворении видятся не запутанные метафоры, не подлежащие расшифровыванию, а кроются фольклорные формулы, за которыми стоит обряд: купальская ночь предполагает обновление Вселенной, возрождение человека в новом качестве – через временную смерть, посещение «того света», модифицированное в кострах, прыжках через них» [4, с. 52].

Категорию смерти исследователи нередко рассматривали в парадигме с бессмертием (что логично) как стержнеобразующие культуры. Однако смерть парадигматична не только бессмертию, но и любви. Иван-царевич, спускаясь в «иное царство», жертвует собой ради вещей красавицы; пушкинский Руслан свой путь мечом «на полночь пробивает» также ради любви Людмилы; Печорин ворует Бэлу во имя любви девушки, пусть эгоистической, временной; эстетика модернизма, Серебряного века прямо соотносится с эстетикой *любви - смерти*, в основе которой «космогоноэсхатологический миф» [7, с. 119]. Таким образом, необходимо поставить вопрос о любви как космическом эросе, очищающей и возвышающей силе. Не случайно в греко-римском комплексе находим Венеру Земную и Венеру Небесную (еще у Платона «эрос» символизирует Афродита вульгарная, земная [25, с. 80]). В этом случае любовь приобретает разные модусы. Русская литература, думается, это уловила и, возможно, переняла высокий образец из фольклора. И снова эта проблема нас возвращает к ***эйдологии иного царства*** русской сказки, к неведомой земле, к оборотности и непроницаемости *онного мира*. В поэтике символистов (особенно А. Блока [10, с. 66]), в поэтике Есенина возлюбленная, Прекрасная Дама часто имеют «неопределенный статус»: незримая; та, «которой в мире нет» («Вижу сон. Дорога черная» 1925). Такое определение потенциально соотносимо с моделью предела, неведомого пространства, скрытого от обычного видения.

Знает ли фольклор смерть? Безусловно, в причети обнаруживаются образы смерти, проводы души на тот свет сопровождаются столкновением с ней (смерть встречается как метафорически, так и «в виде полноценного персонажа [1, с. 153–154]). Но что такое смерть в системе русской аксиологии в целом? В архаическом и в том числе фольклорном сознании смерть воспринимается не как конечная инстанция, а как *точка перехода* в другую реальность. В этой связи показателен жанр обмираний, основополагающей составной которого является летаргический сон. Человек спит и не спит, он находится в лиминальном состоянии, в то время его душа странствует по «тому свету». Однако пороговое состояние связано в принципе с мифологиями инициаций; это состояние, с одной стороны, нужно преодолеть, с другой стороны, оно необходимо для культурного роста. Таким образом, анализируя фольклорный, этнографический материалы, можно поставить вопрос о модификациях танатологического комплекса в самом фольклоре (сказках, быличках, паремиях) и в литературе, генезис образов которой тесно связан с фольклорной эстетикой.

Список использованных источников

1. Алексеевский, М. Д. Смерть как персонаж похоронных причитаний Русского Севера / М. Д. Алексеевский // Мортальность в литературе и культуре : сб. науч. тр. – М. : Новое литературное обозрение, 2015. – С. 153–154.

2. Бернштам, Т. А. Появление на свет / Т. А. Бернштам // Герой и его женщины: образы предков в мифологии восточных славян. – СПб. : МАЭ РАН, 2011. – С. 167–217.

3. Брагинский, В. И. Суфийский символизм корабля и его ритуально-мифологическая архетипика (к историко-поэтологическому изучению топики) / В. И. Брагинский // Проблемы исторической поэтики литератур Востока. – М. : Наука, 1988. – С. 198–242.

4. Велецкая, Н. Н. Рудименты ритуала проводов на «тот свет» в традиционной обрядности / Н. Н. Велецкая // Языческая символика славянских архаических ритуалов. – М. : Наука, 1978. – 160 с.

5. Галиева, М. А. Фольклорное мировоззрение А. Платонова: «Рассказ о мертвом старике» и «Божье дерево» / М. А. Галиева // Казанская наука. – 2015. – № 7. – С. 62–64.

6. Галиева, М. А. Фольклорная традиция в поэме В. Маяковского «Война и мир» (художественные функции паремий) / М. А. Галиева // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2015. – № 1. – С. 215–219.

7. Гирин, Ю. Н. Диалектика авангарда / Ю. Н. Гирин // Литературная классика в диалоге культур. Выпуск 1. – М. : ИМЛИ РАН, 2008. – С. 119 – 147.

8. Голованов, И. А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX–XXI вв.) : дис. ... д-ра филол. наук / Игорь Анатольевич Голованов. – М, 2010. – 251 с.

9. Гольденберг, А. Х. Архетипы в поэтике Н. В. Гоголя / А. Х. Гольденберг. – Волгоград : Перемена, 2007. – 261с.

10. Гунн, Г. Очарованная Русь / Г. Гунн. – М. : Искусство, 1990. – 288 с.

11. Елеонская, Е. Н. Представление «того света» в сказочной традиции / Е. Н. Елеонская // Сказка, заговор и колдовство в России. – М. : Индрик, 1994. – С. 42–50.

12. Ершенко, Ю. О. Поэтика сна в творчестве А. С. Пушкина : дис. ... канд. филол. наук / Юлия Олеговна Ершенко. – Москва, 2006. – 204 с.

13. Есенин, С. А. Собр. соч. : в 7 т. / С. А. Есенин. – М. : Наука ; Голос, 1995. – Т. 1. – С. 672; 1997. – Т. 2. – С. 464; 1998. – Т. 3 – С. 720; 1997. – Т. 5. – С. 560.

14. Кожинов, В. В. «И назовет меня всяк сущий в ней язык …» / В. В. Кожинов // Размышления о русской литературе. – М. : Современник, 1991. – С. 17–62.

15. Косяков, Г. В. Проблема смерти и бессмертия в лирике М. Ю. Лермонтова : дис. ... канд. филол. наук / Геннадий Викторовия Косяков. – Омск, 2000. – 197 с.

16. Красильников, Р. Л. О литературоведческой танатологии / Р. Л. Красильников // Известия Уральского государственного университета. Сер. 2. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2 (76). – С. 137–144.

17. Кулагина, А. Тема смерти в фольклоре и прозе А. Платонова / А. Кулагина // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества. – М. : ИМЛИ РАН, Наследие, 2000. – Вып. 4. – С. 345–357.

18. Лисицына, Т. А. Образы смерти в русской культуре: лингвистика, поэтика, философия / Т. А. Лисицына // Фигуры Танатоса. Философский альманах. Пятый специальный выпуск. – СПб. : Изд-во СПбГ, 1995. – 162 с.

19. Мортальность в литературе и культуре : сб. науч. тр. – М. : Новое литературное обозрение, 2015. – 432 с.

20. Москвин, Г. В. Проблематика жизни и смерти в творчестве Лермонтова / Г. В. Москвин // Russian Studies. – Vo. 13. – № 2. Institute for Russian and East European Studeis. Seoul National University. – Seoul, Korea, 2003. – 233 с.

21. Пашкин, Д. А. Феномен смерти в текстах Велимира Хлебникова: некоторые аспекты проблемы : дис. ... канд. филол. наук / Дмитрий Александрович Пашкин. – Тюмень, 2002. – 248 с.

22. Проданик, Н. В. Топосы смерти в лирике А. С. Пушкина : дис. ... канд. филол. наук / Надежда Владимировна Проданик. – Омск, 2000. – 193 с.

23. Пропп, В. Я. Проблемы комизма и смеха / В. Я. Пропп. – М. : Искусство, 1976. –186 с.

24. Пушкин, А. С. Руслан и Людмила / А. С. Пушкин // Полн. собр. соч. : в 10 т. – Л. : Наука, 1977–1979. – Т. 4. – 447 с.

25. Розин, В. М. Природа сексуальности / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 79 – 88.

26. Седакова, О. А. Содержательный план обрядового текста / О. А. Седакова // Поэтика обряда. Погребальная обрядность восточных и южных славян. – М. : Индрик, 2004. – С. 31 – 68.

27. Семикина, Ю. Г. Художественная танатология в творчестве Л. Н. Толстого 1850–1880-х гг.: образы и мотивы : дис. ... канд. филол. наук / Юлия Геннадьевна Семкина. – Волгоград, 2002. – 180 с.

28. Смирнов, В. А. Литература и фольклорная традиция: вопросы поэтики (архетипы «женского начала» в русской литературе XIX – начала XX века): Пушкин. Лермонтов. Достоевский. Бунин / В. А. Смирнов. – Иваново : Юнона, 2001. – 310 с.

29. Соболев, А. Н. Загробный мир по древнерусским представлениям / А. Н. Соболев. – Сергиев Посад : Издание книжного магазина М. С. Елова, 1913. – 208 с.

30. Степанов, Н. Л. Велимир Хлебников: жизнь и творчество / Н. Л. Степанов. – М. : Сов. пис., 1975. – 281 с.

31. Толстая, С. М. Магические функции отрицания в сакральных текстах / С. М. Толстая // Образ мира в тексте и ритуале. – М. : Русский фонд содействия образованию и науке, 2015. – С. 343–348.

32. Трубецкой, Е. Н. Подъем в «иное царство» и дальний путь в запредельное / Е. Н. Трубецкой // «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке. – М. : Тип. Боровинско-Волдайского кустарного и сельско-хозяйств. союзного Т-ва, 1922. – С. 17–24.

33. Элиаде, М. Священное и мирское / М. Элиаде. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.

34. Югай, Е. Ф. «Живое» и «мертвое» в похоронных и поминальных причетах Вологодской области / Е. Ф. Югай // Мортальность в литературе и культуре : сб. науч. тр. – М. : Новое литературное обозрение, 2015. – С. 159–172.

References

1. Alexeevsky M.D. Death as a character of funeral laments in the Russian North, *Mortalnost in literature and culture: Coll. scientific. Works*. Moscow, New Literary Review, 2015, pp. 153–154. (in Russian)

2. Bernshtam T.A. The birth, *The hero and his women: images of their ancestors in the mythology of the Eastern Slavs*. St.-Peterburg, MAE, 2011, pp. 167–217. (in Russian)

3. Braginsky V.I. Sufi symbolism of the ship and its ritual and mythological arhetipika (a historical-poetry-logical study), *The problems of historical poetics of literature of the East*. Moscow, Science, 1988, pp. 198– 242. (in Russian)

4. Veletskaya N.N. The rudiments of the ritual leads to «the other world» in the traditional rites, *Slavic pagan symbolism of archaic rituals*. Moscow, Science, 1978, 160 p. (in Russian)

5. Galieva M.A. Folklore outlook of Andrei Platonov: «The story of the dead of the old man» and «God's tree», *Kazan science*, 2015, No. 7, pp. 62–64. (in Russian)

6. Galieva M.A. Folk tradition of Mayakovsky poem «War and Peace» (artistic features of proverbs), *Bulletin KSPU them. V.P. Astafiev*, 2015, No. 1. pp. 215–219. (in Russian)

7. Girin Yu. The dialectic of the avant-garde, *literary classics in the dialogue of cultures. Iss. 1*. Moscow, Institute of World Literature of the RAS, 2008, pp. 119–147. (in Russian)

8. Golovanov I.A. Constants of folk consciousness in oral folk prose of the Urals (XX–XXI centuries.): The dissertation ... Dr. of Philol. Sciences. Moscow, 2010, 251 p. (in Russian)

9. Goldenberg A.K. Archetypes in poetics of N.V. Gogol. Volgograd, Peremena, 2007, 261 p. (in Russian)

10. Gunn G. Charmed Rus. Moscow, Iskusstvo, 1990, 288 p. (in Russian)

11. Eleonskay E.N. Presentation of «the other world» in the tradition of fairy-tale, *Tale, conspiracy and witchcraft in Russia*. Moscow, Indrikis, 1994, pp. 42–50. (in Russian)

12. Ershenko Yu.O. Poetics of sleep in the works of A. Pushkin: The dissertation ... Dr. of Philol. Sciences. Moscow, 2006, 204 p. (in Russian)

13. Yesenin S.A. Coll. Of works: 7 v. Moscow, Nauka; Golos, 1995, Vol. 1, 672 p.; 1997, Vol. 2, 464 p.; 1998, Vol. 3, 720 p.; 1997, Vol. 5, 560 p. (in Russian)

14. Kozhinov V.V. «And call me every one who is in her tongue ...», *Reflections on Russian literature*. Moscow, Contemporary, 1991, pp. 17– 62. (in Russian)

15. Kosyakov G.V. The problem of death and immortality in the lyrics of M.Yu. Lermontov: The dissertation ... Dr. of Philol. Sciences. Omsk, 2000, 197 p. (in Russian)

16. Krasilnikov R.L. About literary thanatology, *Proceedings of the Ural State University*. Ser. 2. *The Humanities*, 2010, No. 2 (76), pp. 137–144. (in Russian)

17. Kulagina A. The theme of death in folklore and Andrei Platonov's prose *«The Country of philosophers» by Andrei Platonov: problems of creativity*. Moscow, Institute of World Literature of the RAS, Nasledie, 2000, Vol. 4, pp. 345–357. (in Russian)

18. Lisitsyn T.A. Images of death in Russian culture: linguistics, poetics, philosophy, *Figures of Thanatos. Philosophical Almanac. The fifth special edition.* St.-Peterburg, 1995,162 p. (in Russian)

19. Mortality in literature and culture: Coll. scientific. works. Moscow, New Literary Review, 2015, 432 p. (in Russian)

20. Moskvin G.V. The issue of life and death in the works of Lermontov, *Russian Studies*, Vo. 13, No. 2. Institute for Russian and East European Studies. Seoul National University. Seoul, Korea, 2003, 233 p.

21. Pashkin D.A. The phenomenon of death in the texts of Velimir Khlebnikov, some aspects of the problem: The dissertation ... Dr. of Philol. Sciences. Tyumen, 2002, 248 p. (in Russian)

22. Prodanik N.V. Toposes of death in the lyrics of A.S. Pushkin: The dissertation ... Dr. of Philol. Sciences. Omsk, 2000, 293 p. (in Russian)

23. Propp V.Ya. The problems of comedy and laughter. Moscow, Art, 1976, 186 p. (in Russian)

24. Pushkin A.S. Ruslan and Lyudmila, *Complete Works: in 10 volumes*. Leningrad, Science, 1977–1979, Vol. 4, 447 p. (in Russian)

25. Rozin V.M. Nature of sexuality, *Problems of Philosophy*. Moscow, 1993, No. 4, pp. 79–88. (in Russian)

26. Sedakov O.A. Thematic plan of ritual text, *The Poetics of the rite. The funeral rites of Eastern and Southern Slavs*. Moscow, Indrikis, 2004, pp. 31–68. (in Russian)

27. Semikina Yu.G. Art in the works of thanatology of L.N. Tolstoy 1850 –1880-ies: The images and motifs: The dissertation ... Dr. of Philol. Sciences. Volgograd, 2002, 180 p. (in Russian)

28. Smirnov V.A. Literature and folklore tradition: questions of poetics (archetypes «feminine» in Russian literature of XIX–early XX century): Pushkin. Lermontov. Dostoevsky. Bunin. Ivanovo, Yunona, 2001, 310 p. (in Russian)

29. Sobolev A.N. Hereafter around old ideas. Sergiev Posad, Edition bookstore MS Spruce, 1913, p. 208. (in Russian)

30. Stepanov N.L. Velimir Khlebnikov: The Life and Work. Moscow, Sov. writer, 1975, 281 p. (in Russian)

31. Tolstaya S.M. The magical function of negation in the sacred texts, *Image of the world in the text and ritual*. Moscow, Russian Foundation for Education and Science, 2015, pp. 343–348. (in Russian)

32. Trubetskoy E.N. The rise in «other realm» and the long journey into the beyond, *«Another kingdom» and seekers in the Russian folk tale*. Moscow, Type. Borovinskaya-Voldaysk Handicraft and rural-economy Union creativity, 1922, pp. 17–24. (in Russian)

33. Eliade M. Sacred and the secular. Moscow, MGU, 1994, 144 p. (in Russian)

34. Yugay E.F. «Alive» and «dead» in the funerals and memorial wailing in Vologda Region, *Mortality in literature and culture: Coll. scientific. Works*. Moscow, New Literary Review, 2015, pp. 159–172. (in Russian)

Поступила 12.04.2016 г.

УДК 821.161.109
ББК 63.5 (2)

Жиндеева Елена Александровна
доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
jindeeva@mail.ru

Маскаева Светлана Николаевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
maskaeva@mail.ru

Соболева Наталья Николаевна
магистрант 1-го года обучения
направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
soboleva@mail.ru

АВТОРСКИЕ ИНТЕНЦИИ КАК СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ И ПОНИМАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация: Представленная статья посвящена анализу авторских интенций как части стратегического представления автора о формировании у читателя адекватного представления о создаваемом художественном целом. При исследовании субъектно-объектного соотнесения содержания произведения и особенностей расстановки интерпретационных точек в нем особое внимание уделено выявлению дифференциации миропонимания читателя и писателя, что и является основной эмотивной составляющей повествования.

Ключевые слова: автор, стратегия, интенция авторское сознание, проблемно-тематическое своеобразие, читательская практика, интерпретация.

Zhindeeva Elena Aleksandrovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Literature and Methods of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Maskaeva Svetlana Nikolaevna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of native language and literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Soboleva Natalya Nikolaevna
undergraduate of the 1nd year of training
of the direction of preparation 44.04.01 Pedagogical education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

AUTHOR'S INTENTIONS AS STRATEGIES FOR CREATING AND UNDERSTANDING CONTEMPORARY LITERARY TEXT

Abstract: The article analyses the author's intentions as a part of the author's strategic view on the formation of the reader's adequate notion about the literary entity. When researching the subject-object correlation of the contents of a literary work and the characteristics of arranging interpretive points in it, special attention is given to the identification of differentiation between the outlooks of the reader and the writer, that is the main emotive component of storytelling.

Key words: author, strategy, intention, author's consciousness, problem and thematic originality, reader's practice, interpretation.

Современный художественный текст за последнее время уже не раз становился объектом внимания ученых [2; 3; 5 и др.], однако вопрос об авторских интенциях остается вне поля зрения в связи с тем, что само понимание интенции как составляющей авторского начала в повествовательной стратегии, выбранной писателем, является логичным продолжением дискуссии о самостоятельности текста как совокупного феномена писательской и читательской практики.

Если рассматривать текст художественного произведения как самостоятельную систему, замкнутую на изображении некоего мира и общественное функционирование в нем персонажа или группы персонажей, то вопрос интенции писателя переходит в плоскость соотнесения читательского понимания с авторским замыслом. Проблематичность конструирования общего впечатления от прочитанного напрямую зависит, на наш взгляд, от авторской интенции, организующей единую значимую систему произведения в парадигме многочисленных его интерпретаций. Таким образом, сложившаяся взаимообусловленная диспозиция «авторское кодирование информативного поля художественного текста / читательское понимание (раскодирование) авторских интенций» может рассматриваться как основной механизм понимания произведения.

Понимая под авторской интенцией общую концепцию художественного произведения, некий реализованный замысел, мы уверены, что любой художественный текст является результатом рефлексии его создателя. Вместе с тем заложенный посредством букв, слов, синтаксических конструкций, призванных создавать виртуальный мир как кальку конкретного происходящего, смысл произведения является тем переходным явлением, которое несмотря на то, что принадлежит автору, присваивается читателем, адаптируется под его мировоззренческие позиции, поло-ролевые интенции, социально-культурные знания и представляет собой синтетическую конструкцию понимания и усвоения чужого опыта. С таких позиций художественное произведение является объектом внимания не только литературоведения. Взаимоотношения «писатель – читатель» являются актуальными и для таких наук, как психология, культурология, история, философия, социология.

Любая авторская оценка изображаемого всегда связана с поиском адекватных способов выражения, суждения по поводу которых могут быть различными, избирательными для каждого автора и разновидности текста, они мотивированы и целенаправлены. Над выбором этих способов всегда, таким образом, стоит какая-то неречевая задача, реализация которой и создает свою модальность текста. В таком случае интенция может быть рассмотрена как выражение отношения автора к изображаемому в тексте, что и заставляет воспринимать текст не как сумму отдельных единиц, а как цельное произведение.

Общеизвестно, что проблема автора в художественном произведении является одной из основных в современном литературоведении. Существуют различные трактовки понятия «автор», породившие множество ключевых подходов к использованию термина: «автор-творец» (М. М. Бахтин) [1], «голос автора» (В. В. Кожинов) [3] и т. д. Но, в большинстве случаев данные концепции основываются на утверждении об исключительности авторской позиции в художественном произведении как организующего, конструктивного, стилевого либо оценочного компонента структуры. Авторская активность проявляется на таких уровнях поэтики, как сюжет, конфликт, контекст и подтекст, орнаментовка приемами, чья родовая приверженность (принадлежность к эпическому, лирическому или драматическому) позволяет выделить некоторые нюансы в представлении авторской позиции в художественном произведении. Философские знания при этом демонстрируются не только в содержательном плане и не только создателем художественного произведения.

В этом отношении, на наш взгляд, примечательны авторские отступления и комментарии, встречающиеся в той или иной форме в любом художественном произведении, разнообразны по форме и эмоциональной окраске, что позволяет констатировать нюансы адресации читателю информативного авторского начала рассуждений. Это не столько констатация наличия авторской позиции в произведении, сколько фундамент для организации диалоговости в восприятии того или иного характера или явления, нашедшего отображение в создаваемом тексте. Среди основных форм выражения авторского сознания в современном повествовании необходимо выделить следующие: короткий иронический или саркастический комментарий, лирическое отступление и размышление, отступление с привлечением исторического, социального, или литературного контекста. Любой из вышеперечисленных комментариев может содержать прямое либо косвенное обращение к читателю. Одни комментарии довольно объемны и насыщены различными подробностями, другие же по форме и содержанию приближаются к авторским ремаркам. Но и в том, и в другом случае писательская концепция содержит философские сведения и экстраполирует их на читателя, совокупность знаний которого и создает уровень интерпретируемости художественного произведения.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – 286 с.

2. Водясова, Л. П. Описательный текст с ремой динамического состояния в прозе Народного писателя Мордовии К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева, Т. В.Уткина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 8 (50) : в 3 ч. Ч. III. – С. 46–48. – URL : www.gramota.net/editions/2.html.

3. Жиндеева, Е. А. Способы представления авторского сознания как коммуникативная стратегия художественного творчества / Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. № 8 (50) : в 3-х ч. – Ч. 3. – С. 44–46.

4. Кожинов, В. В. Автор – аналитическая филология – авторология [Электронный ресурс] / В. В. Кожинов. – URL : http://lamp.semiotocs.ru/avtorolog.html

5. Налдеева, О. И. Философское освоение действительности современной элегией Мордовии / Е. А. Мартынова, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 100–102.

References

1. Bakhtin M.M. Author and hero in aesthetic activity, Aesthetics of literary creativity. Moscow, Art, 1986, 320 p. (in Russian).

2. Vodyasova L.P., Zhindeeva E.A., Utkina T.V. Descriptive text with rema of dynamic State in the prose of the national writer of Mordovia K. G. Abramov, *Philology. Questions of theory and practice*, 2015, No. 8 (50): 3 h. H. 3, pp. 46–48. (in Russian)

3. Zhindeeva E.A., Vodyasova L.P. Ways of presenting author's consciousness as a communicative strategy of artistic creativity, *Philology. Questions of theory and practice*, 2015, No. 8 (50): 3 h. H. 3, pp. 44–46. (in Russian)

4. Kozhinov V.V. Author-analytical philosophy-authorology [Electronic resource]. URL: http://lamp.semiotocs.ru/avtorolog. html (date: 29.05.2015). (in Russian).

5. Naldeeva O.I., Martynova E.A. Philosophical exploration of contemporary reality by Mordovian elegy, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 100–102. (in Russian)

Поступила 02.04.2016 г.

УДК 821.511.131
ББК 83.3(2Рос.Удм)

Зайцева Татьяна Ивановна
доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой удмуртской литературы и литературы народов России
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,
г. Ижевск, Россия
uawoz@rambler.ru

Павлова Ирина Федоровна
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой мультимедиа и интернет-технологий
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,
г. Ижевск, Россия
irinafedirpav@mail.ru

ИЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УДМУРТИИ В 1941–1945 ГГ.*

Аннотация: В статье рассматривается развитие художественной литературы Удмуртии в годы Великой Отечественной войны. Проанализированы произведения удмуртских писателей с точки зрения их тематического и жанрового своеобразия, национальной специфики. Сделан обзор репертуара книги республики.

Ключевые слова: удмуртская литература, литературный процесс в Удмуртии в 1941–1945 гг., жанр, национальная книга, книгоиздание Удмуртии.

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ, проект 16-14-18005.

Zaytseva Tatyana Ivanovna
Doctor of Philological Sciences, Docent,
Head of the Department of the Udmurt literature and literature of the people of Russia
Udmurt state university, Izhevsk, Russia

Pavlova Irina Fyodorovna
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of multimedia and Internet technologies
Udmurt state university, Izhevsk, Russia

FICTION EDITION IN UDMURTIA IN 1941–1945

Abstract: The article discusses the development of the literature of Udmurtia during the Great Patriotic War. The authors have analyzed works of Udmurt writers in terms of their thematic and genre identity, national identity. A review of the repertoire of the book of the Republic has been made.

Key words: Udmurt literary, literary process in the Udmurt Republic in 1941–1945, the genre, the national book, publishing of Udmurtia.

Военное время кардинальным образом изменило ситуацию в отечественной художественной культуре. В литературе Удмуртии, как и в стране в целом, усиливается публицистическое начало, развиваются малые жанры, активно публикуются произведения героико-патриотического содержания, происходит стремительная жанровая переориентация. Созданные за короткий исторический период произведения крупных жанровых форм (романы «Тяжкое иго» (1929) Кедра Митрея, «Лицо со шрамом» (1933) и «Гаян» (1936) М. Коновалова, трилогия «Лозинское поле» (1932, 1934, 1936) Г. Медведева, трагедии «Эш-Тэрек» (1915) и «Идна Батыр» (1926) Кедра Митрея, драмы «Холодный ключ» (1935) и «Груня Тарасова» (1938) И. Гаврилова, поэмы «Медведи» (1919), «Завод» (1921) Кузебая Герда и др.) уступают место малым и более динамичным, мобильным жанрам лирики, прозы, драмы. Целью национальной художественной литературы стала консолидация народа, понесшего большие потери во время репрессий 1930-х годов (политические процессы в писательской среде, раскулачивание крестьянства).

В литературном процессе первых лет войны ведущее место занимают агитационные стихотворения и песни, базирующиеся на традициях аналогичных фольклорных жанров. Поэты также создают произведения в жанрах, которые, по словам исследователей, были мало известны в удмуртской поэзии предыдущих лет: стихотворное послание, баллада, ода, батальная поэма, стихотворный фельетон [5, с. 127; 7, с. 61]. В прозе на первый план выходит публицистика, направленная на поднятие патриотического духа народа. В самые первые годы войны события описываются в «батальном» варианте очерка и коротком рассказе очеркового типа. Наиболее значимыми произведениями этого ряда стали очерки А. Бутолина и И. Гаврилова, вошедшие в сборник «Ми вормом» («Мы победим!», 1941), рассказы М. Можгина, А. Клабукова, И. Зорина, напечатанные в брошюре «Патриотъёс» («Патриоты», 1943). В этих очерках главным действующим лицом выступают коллектив, батальон, бригада разведчиков и т.д. Чаще описывается один военный эпизод, являющийся своеобразным примером героизма.

Проза 1941–1945 гг. прошла путь от натуралистической и отвлеченно-схематической манеры изображения военной реальности до нравственно-гуманистического осмысления действительности. В изображении людей и событий войны развиваются психологизм, приемы документальности, создаются художественные образы-символы. В середине военных «сороковых» появляются циклы рассказов и очерков. Единство действующих лиц и сквозной образ повествователя формируют циклы «Уй чоже» («За ночь») М. Петрова, «Тыл пырти» («Сквозь огонь») М. Лямина и др. К концу войны проявляется явное тяготение литературы к историзму, расширению временных границ повествования, укрупнению характеров героев. Эта тенденция литературы реализовалась в жанре повести, воссоздающей жизнь тыловой деревни. Наиболее полное раскрытие тема тыла получила в творчестве Т. Архипова. На основе созданной в военные годы повести «Бальзагуртские люди», впоследствии был написан известный роман-дилогия «У реки Лудзинки» (1957–1958) [См. об этом: 1, с. 194].

В удмуртской литературе военных лет сложился обобщенный образ республики как надежного тыла, помогающего фронту продовольствием и оружием. В конце войны литературная критика все сильнее нацеливала писателей на изображение героики труда, поскольку тогда становилась актуальной проблема восстановления народного хозяйства. Председатель Союза

писателей Удмуртии тех лет А. В. Лужанин призывал: «Долг писателя – рассказать в своих произведениях о великом подвиге нашего народа в Отечественной войне, одержавшем, как указывает товарищ Сталин, экономическую победу в своем единоборстве с фашистской Германией и ее сообщниками» [3].

Военный роман и военная повесть в их «чистом» виде в удмуртской литературе рассматриваемого периода не были созданы. На совещании удмуртских писателей, проходившем 9 апреля 1944 г., отмечалось, что за три года войны не создано ни одно крупное эпическое произведение, в котором бы глубоко и масштабно был изображен военный и трудовой подвиг народа [8].

Героико-патриотическая тема нашла своеобразное воплощение и в удмуртской драматургии – И. Гаврилов «Советской Родина понна» («За советскую Родину») и «Витьымтэ куно» («Неожиданный гость»), М. Петров «Улон понна» («За жизнь»), Л. Перевощиков «Удмурт ныл» («Удмуртская девушка») и др. Пьесы, написанные удмуртскими авторами за годы войны и непосредственно освещающие военные события, часто ставились самодеятельными коллективами. В основе этих одноактных пьес – приемы лирики и публицистики, открытой народной драмы. Также создавались пьесы на тему тыла, воспевающие героику труда, беспримерный тыловой энтузиазм народа. Массовость героизма побуждала авторов на создание пьес, обращенных к изображению трудовых и военных будней рядовых людей.

Характерная черта пьес – оптимизм, несокрушимая вера в победу, агитационная направленность. Определяющей стала идея преемственности, не свойственная национальной литературе 1920–1930-х гг., утверждающей новаторские идеи и отрицающей «отсталые», патриархальные устои. Примечательно, что в процессе жанровой переустановки национальной литературы почти исчезают сатирические публикации и другие «обличительные» жанры. В условиях консолидации народа в годы испытаний внутренние противоречия, «домашние» счеты отступают на задний план.

Литературный процесс военных лет находит наглядное воплощение в книгоиздании республики. Представленный в хронологической последовательности книжный репертуар Удмуртии дает возможность продемонстрировать в общих чертах литературную жизнь республики, увидеть взаимосвязь русской и удмуртской литератур в переводных изданиях. Художественная литература «Удмуртгосиздата» в «сороковые» годы занимает второе место после учебной литературы. В первую очередь выходит переводная художественная литература патриотического содержания. В переводе М. Петрова на удмуртский язык в 1941 г. была издана пьеса А. Е. Корнейчука «Украиналэн степьёсаз» («В степях Украины») тиражом 1500 экз. В первый год Великой Отечественной войны «Удгиз» подготовил коллективный сборник «Ми вормом!» («Мы победим!»), книгу стихов А. Бутолина «Пумиськон» («Встреча»), издание исторической драмы на удмуртском и русском языках И. Гаврилова «Камит Усманов». Сборник стихов «Встреча» А. Бутолина хотя и вышел в первой половине 1941 года, однако, вошедшие в него стихи пропитаны предчувствием войны [9, с. 134–135].

Маленькие книжки «Ми вормом!» и «Мы победим!» были подписаны в печать в первые месяцы войны (23 августа 1941 г.), самые трудные для страны. Первая книжка включает в себя стихи П. Чайникова, Т. Шмакова, И. Гаврилова, Г. Туганова, А. Лужанина, И. Зорина, очерки А. Бутолина и И. Гаврилова, пьесу «Советской Родина понна» («За советскую Родину») И. Гаврилова. В сборник включено стихотворение-песня «Священная война» В. Лебедева-Кумача, переведенная на удмуртский язык И. Гавриловым. Поэт, переводя обращение «Вставай, страна огромная» на удмуртский язык, использует настоящее время – «Встает страна огромная, сильная». Поэт и журналист П. Чайников переводит на удмуртский язык другую известную песню В. Лебедева-Кумача «Если завтра война». По мнению популярных в те годы писателей А. Клабукова и А. Писарева, весь этот сборник «отличается единством и целеустремленностью помещенного в нем материала. Поэты были представлены в сборнике стихами, написанными по горячим следам событий» [2, с. 127]. А. Лужанин посвятил свое стихотворение «Кулон овол кышкыт» («Презрение к смерти») подвигу летчика Гастелло. На конкретных боевых материалах основаны очерки «Лейтенант Скворцов» И. Гаврилова и «Востэм Петыр» («Смирный Петр») А. Бутолина. Авторы эмоционально описывают отвагу и мужество рядовых бойцов, отличившихся в боевых буднях. В русской версии сборника «Мы победим!», помимо названных выше произведений, переведенных на русский язык, представлены стихи русских поэтов республики – А. Писарева, В. Семакина, Н. Надеждинского, К. Камского.

В 1941–1945 гг. среди старшеклассников популярной становится книга публицистических рассказов И. Прокофьева «Пограничникъёс Отечественной война дыръя» («Пограничники в Отечественной войне», 1941), вышедшая тиражом 3000 экз. В 25-страничной брошюре И. Прокопьева рассказывается о подвигах пограничников,

которые первыми встретили фашистов и самоотверженно защищали рубежи Родины на земле и на море.

Сборник стихов, рассказов, очерков «Патриотьёс» («Патриоты», 1943) включал произведения Т. И. Шмакова, И. Г. Гаврилова, А. В. Лужанина, М. А. Можгина, П. М. Чайникова, А. С. Бутолина, А. В. Волкова и др. Книга оказывала большое патриотическое и нравственное воздействие на юношество. Под стихотворениями писателей-фронтовиков Т. Шмакова, И. Гаврилова обозначено место написания – «действующая армия». В русской версии сборник вышел под названием «Натиск» (1943). В него вошли переводы произведений оригинального сборника. Центральное место в сборнике «Натиск» занимает поэма А. Бутолина «Верность» в переводе А. Писарева. «Написанная ярко и взволнованно, она передает мысли и чувства рядового бойца, находящегося на передовой линии фронта. Поэма построена в форме переписки солдата с его любимой подругой, выдержавшей тяжелые испытания военного времени. Поэма с начала до конца проникнута глубоким оптимизмом, гордостью за успехи Советской армии, успешно громившей гитлеровцев» [2, с. 130–131].

В 1943–1945 гг. выходят сборники писателей-фронтовиков: М. П. Петров «Уй чоже» («За ночь», 1943), И. Т. Дядюков «Ож» («Война», 1944), А. В. Лужанин «Салют» (1944), С. Широбоков «Ожмаськон лудын» («На поле боя», 1944), Т. И. Шмаков «Мынам пычалэ» («Мое оружие», 1945), М. А. Лямин «Тыл пырти» («Сквозь огонь», 1945).

Предчувствием победы проникнуты стихотворения Т. Шмакова, вошедшие в сборник «Мое оружие». «Для его творчества характерна тема мужества советского человека, смело смотрящего в лицо опасности и не боящегося смерти… И герои произведения Шмакова – снайперы, партизаны, пулеметчики – сражаются до последнего конца. В решительную минуту, когда нет другого выхода, они жертвуют своей жизнью, но не покоряются, не сдаются врагу» [4], – пишет о своем собрате по перу поэт-фронтовик. В августе 1945 года сборник Т. Шмакова был удостоен премии «За лучшее произведение литературы и искусства».

Сборник «На поле боя» С. Широбокова – «взволнованная летопись исторических побед советской армии, освобождающей страну от гитлеровских захватчиков и спасших народы Европы от фашистского гнета. … Где бы не находился поэт – в Болгарии, в Будапеште, на территории вражеской Германии – его сердце бьется в унисон с Отчизной, он вспоминает цветущие равнины и вечно зеленые леса родимого края ...» [4]. Высокую оценку критиков получила вошедшая в эту книгу поэма «Кык вынъёс» («Два брата»). Она была удостоена премии «За лучшее произведение литературы и искусства» в августе 1945 года.

В сборник стихотворений «Салют» А. Лужанина вошла его лирическая поэма о женщине-труженице тыла. Поэма проникнута глубокой верой в могучие силы народа.

В 1944 г. старейший удмуртский поэт И. Дядюков помимо сборника стихов «Война» опубликовал поэму «Пиелэн гожтэтэз» («Письмо сына») в газете «Советской Удмуртия». В прологе поэмы описаны проводы героя в армию, эта часть написана в фольклорных традициях и напоминает народную песню. Вся остальная часть поэмы создана в форме письма героя – молодого воина. В письменном монологе много тепла, искренности, воспоминаний об отчем доме, о расставании с близкими по народному обычаю, т. е. за околицей. Молодой боец вспоминает наказ отца: бить врага, не забывать родной дом. Поэма получила признание читателей и считается, по мнению А. Уварова, одним из лучших произведений И. Дядюкова [7, с. 59].

В начале 1945 г. появился альманах прозы и поэзии «Вормон сюрес» («Победная дорога»). Альманах открывается Гимном Советского Союза, переведенным на удмуртский язык П. Чайниковым. В альманахе напечатаны стихи Ф. Кедрова, присланные с фронта, среди них – известное стихотворение «Мы наступаем». Живые впечатления войны передают стихи М. Петрова, И. Гаврилова, С. Широбокова, Т. Шмакова. В прозаических произведениях, вошедших в альманах, показаны героические будни тружеников тыла. Таковы очерки Т. Архипова «Калык кужым» («Сила народа») и «Анай» («Мать»)». В целом альманах наглядно отражает возросший творческий потенциал удмуртской литературы военных лет.

Вошедшие в сборник «Тыл пырти» («Сквозь огонь», 1945) очерки М. Лямина, по нашим данным, стали выходить с февраля 1944 г. в республиканской газете «Советской Удмуртия». Интересна история рукописи этого сборника, рассказанная А. Н. Клабуковым и А. И. Писаревым: «В одном из боев осколок немецкой бомбы насквозь пробил папку, где она хранилась. Текст рукописи во многом пострадал, но автор восстановил его и направил в Ижевск. Книга была набрана и вышла в свет спустя месяц после окончания войны» [2, с. 137–138].

Несмотря на все трагические события военных лет, по замечанию А. Лужанина, «заметно окреп и возмужал голос удмуртских поэтов. Появился ряд новых имен…» [4].

В годы войны продолжалось издание произведений и для детей. Всего было выпуще-

но 18 книг. Русская литература представлена прозаическими и поэтическими произведениями, переведенными на удмуртский язык: «Рассказы» (1941) Л. Н. Толстого, «Стихи» (1941) М. Ю. Лермонтова, «Басни» (1944) И. А. Крылова, «Детство» (1941) М. Горького. Переводы были осуществлены А. Бутолиным, А. Лужаниным, М. Петровым, Г. Тугановым, П. Чайниковым и др.

Война наложила свой отпечаток и на выбор переводимых произведений [6, с. 118–120]. Прежде всего, это были рассказы о мужестве защитников Родины, их героизме на фронте и в тылу – «Черемыш, геройлэн выныз» («Черемыш, брат героя», 1941) Л. Кассиля, «Нош тон?» («Кто ты?», 1941) А. Введенского, «Трое у щели» (1943) Н. Ляшко.

Для самых маленьких изданы «Пичиослы книга» («Книга для детей», 1941) С. Я. Маршака, четыре книжки стихов «Гöршокъёс но мешокъёс» (1943) и «Горшки и мешки» (1944), «Дрова» (1945) и «Пу» (1945) Я. В. Година на русском и удмуртском языках в виде идентичных изданий. Они представляют собой маленькие книжки-малышки высотой 14 см. и объемом до 8 листов. Общий тираж книжек равнялся 20 тыс. экз.

В этот период вышло всего три издания произведений удмуртских писателей для детей. Такое небольшое количество объясняется тем, что многие писатели находились на фронте. Выходят переиздания «Тютю Макси» (1941) А. Багая, «Улэм потэ» («Жить хочется», 1945) П. А. Блинова, новым «военным» изданием стал сборник «Бадьпуос куашето» («Ивы шумят», 1941) И. Т. Дядюкова.

Военная обстановка предъявила серьезные требования к писателям и издателям художественной литературы Удмуртии. Необходимо было быстро и динамично изменить эмоциональный строй, идейный и сюжетно-тематический диапазон создаваемой и выпускаемой в республике литературы, сделать каждое издание боевым, активным, массовым. Несмотря на весь трагизм эпохи, национальная литература породила замечательную по своей силе и искренности поэзию, суровую прозу, смелую публицистику, острую драматургию.

Список использованных источников

1. История удмуртской советской литературы : в 2 т. Т. 1. – Устинов : Удмуртия, 1987. – 252 с.

2. Клабуков, А. Н. Удмуртская литература в период Великой Отечественной войны / А. Н. Клабуков, А. И. Писарев // Очерки истории удмуртской советской литературы. – Ижевск : Удмурт. кн. изд-во, 1957. – С. 125–140.

3. Лужанин, А. Бегство от важной темы / А. Лужанин // Удмуртская правда. – 1945. – 14 марта.

4. Лужанин, А. Два поэта / А. Лужанин // Удмуртская правда. – 1945. – 6 июня.

5. Налдеева, О. И. Роман в стихах в литературах народов Поволжья и Приуралья / О. И. Налдеева, Т. И. Зайцева // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4 (24). – С. 127–129.

6. Зайцева, Т. И. Переводная детская книга у истоков удмуртской литературы / Т. И. Зайцева, И. Ф. Павлова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 118–120.

7. Уваров, А. Н. Удмуртская поэзия в годы Великой отечественной войны / А. Н. Уваров // Вопросы истории и поэтики удмуртской литературы и фольклора : сб. ст. – Ижевск, 1984. – С. 51–61.

8. Удмуртиысь писательёслэн совещанизы // Советской Удмуртии. – 1944. – 11 апреля. – Перевод заглавия: Совещание удмуртских писателей.

9. Фролова, Г. Д. Удмуртская книга: история книгопечатания, современная книга / Г. Д. Фролова. – Ижевск : Удмуртия, 1982. – 232 с.

References

1. History of the Udmurt Soviet literature: in 2 vols. Vol. 1. Ustinov, Udmurtia, 1987, 252 p. (in Russian)

2. Klabukov A.N., Pisarev A.I. Udmurt literature in the period of the Great Patriotic War, Essays on the History of the Udmurt Soviet literature. Izhevsk, 1957, pp. 125–140. (in Russian)

3. Luzhanin A. Escape from the important theme, *Udmurtskaya pravda*, 1945,14 March. (in Russian)

4. Luzhanin A. Two poets, *Udmurtskaya pravda*, 1945, 6 June. (in Russian)

5. Naldeeva O.I., Zaytseva T.I. Novel in verse in the literatures of the peoples of the Volga and Ural, *The Humanities and Education*, 2015, No. 4 (24), pp. 127–129. (in Russian)

6. Zaytseva T.I., Pavlova I.F. Translated children's book at the origins of the udmurt literature, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 118–120. (in Russian)

7. Uvarov A.N. Udmurt poetry during the Great Patriotic War, *Questions of history and poetics of Udmurt literature and folklore: Sat. articles*. Izhevsk, 1984, pp. 51–61. (in Russian)

8. Meeting of Udmurt writers, *Soviet of Udmurtia*, 1944, 11 April. (in Udmurt)

9. Frolova G.D. Udmurt book: the history of typography, contemporary book. Izhevsk, Udmurtia, 1982, 232 p. (in Russian)

Поступила 24.08.2016 г.

УДК 82-1/-9
ББК 83

Кириллова Ирина Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник
БНУ ЧР «Чувашский государственный институт гуманитарных наук»,
г. Чебоксары, Россия
irinakir1@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ ЖЕНСКИХ ХАРАКТЕРОВ В ДРАМАТУРГИИ Н. ТЕРЕНТЬЕВА

Аннотация: В статье рассмотрен ранний период творчества известного чувашского драматурга Николая Терентьева, проанализированы характеры и конфликты в его первых многоактных пьесах. В своем творчестве 1950–1960-х гг. автор отдает предпочтение женским образам, наделяя их сильными, доминирующими, порой нежными и романтичными чертами характера.

Ключевые слова: чувашская драматургия, женские образы, Николай Терентьев.

Kirillova Irina Yuryevna
Candidate of Philological Sciences, Docent,
Leading Researcher
Chuvash State Institute of humanitarian Sciences, Cheboksary, Russia

TYPOLOGY OF FEMALE CHARACTERS IN THE DRAMATURGY OF N. TERENTYEV

Abstract: The article considers the early period of creativity of the famous Chuvash playwright Nikolay Terentyev, analyzes the characters and conflicts of the first multiple plays. In his work the Author gives preference to female characters, making them strong and dominant, at the same time gentle and romantic.

Key words: Chuvash dramaturgy, female images, Nikolay Terentyev.

С середины 1950-х годов в чувашской драматургии на первый план выдвинулись социально-нравственные и нравственно-психологические драмы, где ведущую роль заняли драматические произведения начинающего автора Николая Терентьева (1925–2014). Они и определили начало новых идейно-художественных и нравственных поисков чувашской драмы второй половины XX в.

В литературу Н.Терентьев пришел с одноактными пьесами «Давние друзья», «Неверный шаг», «Сиреневая аллея», где автор через небольшие действия и простые комические ситуации учится доводить до читателя основную идею пьесы. Начинающего автора волнует духовное становление современной молодежи, он стремится проникнуть в сферу их мыслей, переживаний, настроений, поисков своего места в жизни, и здесь же он находит истоки драматических конфликтов для своих пьес, социально содержательных и философски обобщенных. Его главные герои это чистые и светлые молодые люди, наделенные романтической верой в светлое будущее. Их романтизм заключен в их ощущении себя частицей окружающего мира и желании создать гармонию в нем. Этим они были близки романтическим героям русской драматургии 1950–1960-х годов. Исследователи романтизма 2-й пол. XX в. объясняли его своеобразие тем, что в литературе «произошло возрождение не классического романтизма, а вновь проявился неиссякаемый потенциал романтизма, романтическое мировидение героев, которое было востребовано эпохой и особенно проявилось в драматических произведениях, создаваемых в годы «оттепели» [2, с. 10].

Первыми удачным драматическим произведением Н. Терентьева по праву считается драма «Летать начинают с земли» (1956). Это пьеса о выпускниках сельскохозяйственного института, которые встали перед выбором своего жизненного пути. Володя с Лидой, влюбленные друг в друга, хотят заняться наукой. Но к моменту завязывания действия они стоят на разных позициях по отношению к постижению своей цели. Володя – отличник учебы, рекомендованный к поступлению в аспирантуру, сначала хочет свои знания апробировать в отстающем колхозе. Лида же не видит себя рядовым агрономом, ее привлекает высокое звание ученого. Наметившийся в первой картине конфликт будет присутствовать на протяжении всей драмы и далее перейдет во внутренние противоречия в характере Лиды. Она по своей натуре сильная личность, несколько самоуверенная в своих силах. Проникшись ложными убеждениями, она преследует свои обманчивые цели: окончить аспирантуру, «не зная даже запаха навоза» поднять уровень сельскохо-

зяйственной науки в республике, выйти замуж за легкомысленного, высокопарного поэта Ларина. Заставляя героиню пройти по пути иллюзий и разочарований, Терентьев закаляет ее, самой дает понять свои ошибки и право встать на правильный путь.

Исследователь Г. Я. Хлебников назвал эту драму «первой философско-психологической драмой в чувашской литературе» [3, с. 122], однако анализ пьесы показывает, что она больше тяготит к нравственно-психологической. Имеющиеся в ней философские изречения и лирические отступления, без сомнения, оживили произведение. Однако именно нравственные поиски и духовное становление личности идейно обогащают пьесу, в которой автор психологически точно и жизненно достоверно постигает внутренний мир главной героини, оступившейся в жизни и сумевшей встать на верный путь. Выбранное амплуа героя было типичным для данного периода.

На страницах литературных журналов и газет часто возникали споры по проблеме положительного героя. Так, одни авторы высказываются за героя-человека цельного и сильного, играющего значительную роль, занятого большими делами. Другие же бились за внутреннее развитие образа, роста его сознания, совершенствования характера через какую-нибудь серьезную ошибку персонажа, допущенную им сознательно или несознательно, через неверно сделанный им шаг [1, с. 63].

Из анализа творчества Н. Терентьева видно, что автор все же предпочтение отдает зрелым характерам. В драме «Что же такое счастье» (1957) героиня Надя Дворникова предстает перед зрителем волевой и сильной личностью. С первых же картин она выступает перед зрителями как уверенная в своих силах доярка, которая в поисках областного ветврача для заболевших коров в тридцатиградусный мороз пешком преодолевает 40 км. до города. В следующей сцене она, запряженная в телегу вместо отсутствующих в колхозе лошадей, везет коровам корм. Так, в конкретных действиях раскрывается характер Нади, ее отношение к коллективному труду. И в семье она не дает спуску ни свекрови, ни мужу Эндри, который в целях заработка во время уборочных работ уходит плотничать в соседнюю деревню. Муж любит ее, задабривает деньгами, которых намного больше, чем можно заработать в колхозе, угрожает расправой. Не страшась угроз, она отвечает ему: «Не понимаю я такую любовь, не греет она меня, противна». С ребенком на руках она уходит из семьи.

Героями многих пьес Терентьева оказываются сильные по духу женские характеры, через которые он решает проблемы современности. О них автор пишет с любовью и проникновением, наделяет их целеустремленным характером. В одном ряду с Надей Дворниковой стоят героини следующих психологических драм Галя Зеркалова из «Цветы неувядаемые» (1958) и Катя Серебрякова из «Когда восходит солнце» (1963).

Г а л я: Я никого не боюсь, когда знаю, что права … Я и Вас не боюсь. Хоть я выступила на собрании против Вас, а все равно не боюсь. Потому что я говорила правду. Меня с детства учили этому – говорить и хорошее, и плохое прямо в глаза. И в школе так учили, и дома.

Так отвечает вчерашняя выпускница школы тем, благодаря кому она не поступила в институт. Галя получает заниженную оценку на вступительном экзамене, и на ее место поступает сын известных в городе родителей. Справедливость восстанавливается благодаря Игорю, уступившему Гале место в институте, которое сам того не зная занял незаконно. Молодые люди восстают против взрослых, которые идут по обманному пути ради своей выгоды. Этот глубоко нравственный конфликт автор разрешает через внутренние переживания героев в поисках справедливости, через их борьбу с общественными пороками. И на глазах зрителя происходит их духовное созревание.

Для более полного раскрытия положительных сторон своих героев Н. Терентьев нередко вводит в структуру сюжета образы с отрицательными чертами характера. Антиподом Кати Серебряковой в пьесе «Когда восходит солнце» выступает медсестра Алевтина. Биофизик Катя смертельно облучена во время испытаний новых противоатомных средств в Заполярье, но любовь к мужу Герасиму и сознание своей необходимости людям побеждают смерть. Черствая Алевтина не верит, что она по своей воле поехала на трудную работу в далекий Север. На ее нападки Катя спокойно возражает: «Я счастливее тебя. Потому что я люблю, ты – не любишь. Я всегда старалась, чтобы людям на земле хорошо жилось, а ты – не стараешься». Вместе с ней в больнице без надежды на выздоровление лежит крановщица Оксана, которая спасая детей, падает с крана. Катя и в нее вселяет веру в будущее, заставляет ее преодолеть свою болезнь и встать на ноги. Читателя восхищает ее мужество, ее непреклонность перед болезнью, ее готовность помочь окружающим.

Так, в нравственно-психологических драмах Н. Терентьева мы встречаем героя с новым началом в характере. Это обыкновенные люди, но обладающие нравственными силами, готовые взять на себя ответственность за справедливость, активные и целеустремленные романтики с верой в силу добра. Женские характеры в пьесах чаще всего являются доминирующими, и именно на их столкновении с другими персонажами, а порой и самими собой, автор выстраивает конфликтные линии, которые разрешаются в ситуациях, требующих нравственного выбора.

Список использованных источников

1. Ахмадуллин, А. Г. Горизонты татарской драмы : литературно-критические статьи / А. Г. Ахмадуллин. – Казань : Тат. кн. изд-во, 1983. – 216 с.

2. Денисова, Т. Н. Концепция героя в русской драматургии 2-й половины XX века : автореф. дис. … канд. филол. наук / Татьяна Николаевна Денисова. – Архангельск, 2014. – 24 с.

3. Хлебников, Г. Я. Современная чувашская литература / Г. Я. Хлебников. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1971. – 184 с.

References

1. Akhmadullin A.G. Horizons of Tatar drama: literary-critical articles. Kazan, The Tatar book publishing house, 1983, 216 p. (in Russian)

2. Denisova T.N. The concept of the hero in Russian drama of the 2nd half of the twentieth century: abstract of the thesis… Candidate of Philol. Sc. Arkhangelsk, 2000, 24 p. (in Russian)

3. Khlebnikov G.Ya. Modern Chuvash literature. Cheboksary, Chuvash book publishing house, 1971, 184 p. (in Russian)

Поступила 14.06.2016 г.

УДК 82–14(470. 4) (045)
ББК 83.3 (2)Н23

Налдеева Ольга Ивановна
доктор филологических наук, профессор
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
naldeeva_oi@mail.ru

Дьячкова Елена Николаевна
аспирант
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dyachkova_92@inbox.ru

ВЕНОК СОНЕТОВ В СОВРЕМЕННОЙ МОРДОВСКОЙ ПОЭЗИИ

Аннотация: В статье обозначены основные жанровые признаки сонета, венка сонетов. Прослежены особенности развития и рецепции формы и содержания венка сонетов в мордовской поэзии. Выявлено идейно-художественное своеобразие данного жанра в контексте развития современной национальной поэзии.

Ключевые слова: жанр, сонет, венок сонетов, циклизация, поэтика, лирический герой.

Naldeeva Olga Ivanovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Dyachkova Elena Nikolaevna
Postgraduate
Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

WREATH OF SONNETS IN THE MORDOVIAN POETRY

Abstract: In the article some basic genre signs of sonnet are defined, wreath of sonnets. Features of development and reception of forms of a sonnet and a wreath of sonnets in the Mordovian poetry are traced. The ideologically-art originality of the given genre in the context of development of national poetry is identified in the article. Features of poetics of analyzed texts are considered in the article.

Key words: genre, sonnet, wreath of sonnets, poetics, lyrical hero.

Современная мордовская литература представлена самыми разными жанрами и жанровыми вариациями, о чем убедительно говорится в работах многих исследователей [2; 3; 4; 5; 6; 8]. Особой синтетической формой в поэзии выступает венок сонетов. Его возникновение продиктовано не только стремлением авторов расширить жанровую конфигурацию, но и желанием продемонстрировать мастерство художественного творчества. Так, Р. Бехер, многократно обращавшийся в своих исследованиях к сонетной форме, отмечает, что «венок сонетов – это эксперимент, рассчитанный на виртуозное мастерство поэта и адресованный читателю-знатоку, способному воспринять и оценить искусство его создателя» [1, с. 411].

Венок сонетов строится по определенным правилам: он состоит из 15 стихотворений, при этом в 14 сонетах первый стих каждого повторяет последний стих предыдущего. Заключительный сонет – магистрал – воспроизводит первые строки 14 предыдущих, заключает тематически и композиционно весь венок.

В мордовской поэзии своеобразная циклизация сонетов встречается уже в творчестве М. Бебана. Поэт стремился обогатить жанровый диапазон лирики, усилить культуру поэтического текста и выработать технику письма, именно поэтому он создает оригинальную «сонетса анцяй поэманя» («маленькую поэму в сонете») – «Ошэряй мокшавати» («Городской мокшанке»), объединив все сонеты под общим названием «Вень поезтт» («Ночные поезда»). Его продолжателем, активно разрабатывающим жанровую форму венка сонета, является И. Калинкин. Для венка сонетов автор активно использовал форму посвящения: *«Ине Эрьзянень пшкадема»* («Обращение к великому Эрьзе»), *«Аванень»* («Матери»).

Среди современных авторов, разрабатывающих классическую форму венка сонетов, можно отметить Р. Орлову. Так, в 2007 г. выходит ее сборник стихов, который открывается венком сонетов «… Инксот эрян» («…Тобой живу») [7]. Его главная тема – вечная и неисчерпаемая тема любви. Вероятнее всего, произведение явилось своего рода откликом на явления, пережитые самой поэтессой. Как и в классических сонетах, в сонетах Раи Орловой события подразумеваются и угадываются, но при этом далеко не всегда расшифровываются. С одной стороны, чувства лирической героини открыты перед читателем, с другой стороны, они не всегда однозначны. Глубоко личное, сокровенное, исповедальное чувство присуще лирической героине. Поэтесса сумела воплотить мысль и чувство в диалектическом единстве. Любовь выступает как хрупкая драгоценность и одновременно как могучая сила, способная дать огромную энергию и защиту. Выразить эту идею во многом помогают использованные автором повторы однокоренных слов: *«кельгома»* «любовь», *«кельгомс»* «любить», *«кельгомай»* «любимый» и т. д.

Классический сонет не допускает тавтологии. Рая Орлова сознательно отходит от этой традиции ради усиления художественного воздействия на читателя. Тема любви в венке сонетов тесно переплетается с философской тематикой. Читатель сталкивается со слиянием вселенского бытия с миром мыслей и чувств бытия индивидуального. От повествования о судьбе лирической героини поэтесса переходит к размышлениям о смысле жизни каждого человека: *И сонцень тевонза, и сонцень мороц / Эрь ломантъ. Стане эрьсекшни фалу. / И кодама тят уле вельфке еру, / И кодама прянь идемс валхт тят му, / Тейть сави пандомс сембе цебярть инкса, / Ункстави мельгат сембе тиф афпарсь* [7, с. 16] «Свои дела и своя песня / У каждого человека. Так бывает всегда. / Тебе придется отплатить за все добро, / И будет взвешено тобою сделанное зло») (перевод здесь и далее подстрочный, наш – *О. И., Е. Н.).* Исповедальная манера повествования придает тексту произведения дидактический характер. Поэтесса призывает читателя задуматься о той жизненной дороге, которую он выбирает. Самое главное, подчеркивает автор, *илядомс ломанькс марнек эряфкиса* «оставаться человеком на всем жизненном пути». Благодаря умелому подбору лексического материала сонетам свойствен возвышенный стиль. Поэтесса обращается к Богу, к ангелам, к Божественному слову и страшному суду перед Спасителем.

Венок сонетов «… Инксот эрян» («Тобой живу») создан по всем правилам построения произведений этого жанра. Он включает 14 сонетов и заключительный мадригал, который сложен из первых строк предыдущих сонетов. Все сонеты написаны по английскому типу: три катрена и заключительное двустишие, которое представляет собой комментарий изложенному в предыдущих строфах. Все четверостишия имеют по две самостоятельные рифмы, а строки заключительного двустишия рифмуются между собой. В основном рифма мужская, но в некоторых сонетах рифмовка нарушена (в 10-м сонете нарушены первая и третья строки: *мороц – еру*, в 12-м – пятая и седьмая: *ломанць – эсь кодяпт*, в 13-м – 13-я и 14-я: *вяри – эрян*). Первый сонет представляет собой экспозицию ко всем стихотворениям венка сонетов, а последний – завершающее обобщение. Каждый сонет – законченная микроструктура, завершенный самостоятельный фрагмент общего идейно-поэтического целого.

Совершенно иного плана создает венок сонетов под названием «Явома» («Расставание») В. Кригин. Из всех сложившихся канонов сонетного жанра автор выдерживает лишь особенности внешней формы: четырнадцатистрочный объем, деление на два катрена и два терцета и систему рифмовки – два катрена охватной рифмовки и два терцета (французская схема). К сожалению, форма произведения не соответствует содержанию. Сонет требует «воплощения поэтической мудрости … объединения правдивого и прекрасного» [1, с. 421]. В «Явома» («Расставании») мы не находим высокого настроя поэтической мысли, углубленного психологизма и интеллектуализма. Тема любви низведена автором до бытовых реалий. В качестве изобразительно-выразительных средств используются недопустимые для высокой поэзии сравнения: *тонгить нярьцень, кода пурхцсь сюманцты* «сунула [ты] рыло, как свинья в корыто», *«куркатнень лаца шуди нолган»* «сопливый я, как индюк», *«рахай, мярьгат, сараз кукоряй»* «смеется, словно курица кудахчет» и т. д. По содержанию произведение приближается к эпиграмме. По всей видимости, венок сонетов явился для В. Кригина всего лишь формой для пробы своего технического мастерства.

В заключение отметим, что венок сонетов в современной мордовской поэзии – довольно редкое явление. Тем не менее, это чрезвычайно гибкий жанр, который сохраняет связь с классическими твердыми формами и жанрами. Вместе с тем он образует скрещивания с такими жанрами, как послание, эпиграмма и т. д., что, с одной стороны, снижает чистоту жанра, но, с другой, дает возможность обновления и обогащения спектра изобразительно-выразительных средств. Будучи заимствованным жанром, венок сонетов привлекает внимание мордовских поэтов возможностью создания национальной формы.

Список использованных источников

1. Бехер, И. Р. Философия сонета, или Маленькое наставление по сонету // О литературе и искусстве / И. Р. Бехер. – М. : Просвещение, 1981. – С. 411–435.

2. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX–XX веков / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–91.

3. Мартынова, Е. А. Философское освоение действительности современной элегией Мордовии / Е. А. Мартынова, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 100–102.

4. Налдеева, О. И. Типологическое и национально-обусловленное в становлении и развитии мордовской поэмы / О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 102–104.

5. Налдеева, О. И. Жанровое своеобразие современной лирики Поволжья / О. И. Налдеева, В. В. Шигуров // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 102–104.

6. Налдеева, О. И. Роман в стихах в литературах народов Поволжья и Приуралья / О. И. Налдеева, Т. И. Зайцева // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4 (24). – С. 127–129.

7. Орлова, Р. К. «… Инксот эрян» = …Тобой живу / Р. К. Орлова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2007. – 100 с.

8. Рогачев, В. И. Литературоведческие новинки финно-угорского мира / В. И. Рогачев, О. И. Налдеева, В. М. Макушкин, С. И. Пискунова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 162–163.

References

1. Becher I.R. Philosophy sonnet, or a small manual on sonnet, *About literature and art*. Moscow, Prosveschenie, 1981, pp. 411–435. (in Russian)

2. Vodyasova L.P., Utkina T.V. Concepts of traditional images of people in the work of the Mordovian writers of the late XIX–XX centuries, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)

3. Martynova E.A., Naldeeva O.I. Philosophical exploration of contemporary reality by Mordovian elegy, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 100–102. (in Russian)

4. Naldeeva O.I. Typological and national in the formation and development of Mordovia poem, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 102–104. (in Russian)

5. Naldeeva O.I., Shigurov V.V. Genre originality of contemporary poetry in the Volga region, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 102–104. (in Russian)

6. Naldeeva O.I., Zaytseva T.I. Novel in verse in the literatures of the peoples of the Volga and Ural, *The Humanities and Education*, 2015, No. 4 (24), pp. 127–129. (in Russian)

7. Orlova R.K. Live by you. Saransk, Mordovian Publishing House, 2007, 100 p. (in Moksha-Mordovian)

8. Rogachyov V.I., Naldeeva O.I., Makushkin V.M., Piskunova S.I. Literary novelties of the Finno-Ugric world, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 162–163. (in Russian)

Поступила 25.05.2016 г.

УДК [81.37+81.36]:[81.161.1+811.112.2.]
ББК 81

Павлова Анна Владимировна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра английской филологии и методики преподавания английского языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург, Россия
pavlova_a@bk.ru

СТАТАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЗАЦИЯ СОБЫТИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В рамках когнитивно-дискурсивного подхода статальная категоризация событий рассматривается как процесс и результат отнесения события, осмысленного в его статическом аспекте, к определенной статальной категории, языковые средства которой объединяются на основе интерпретирующей статальной функции.

Ключевые слова: концептуализация, категоризация, интерпретация, статальность, концепт-функция, модусная категория.

Pavlova Anna Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of English philology and methods of teaching
of the English language
Orenburg State University, Orenburg, Russia

STATIVE CATEGORIZATION OF EVENTS IN MODERN ENGLISH

Abstract: Under the cognitive linguistic framework the paper discusses the stative categorization of events as a process and result of matching the event, conceptualized in its static aspect, with some stative category, whose language units are united on the basis of stative interpretative function.

Key words: conceptualization, categorization, interpretation, concept-function, stativity, modus category.

Попытки исследовать, как окружающая человека действительность (т. е. состояние мира по Н. Д. Арутюновой [См. об этом: 6, с. 3]) и ее фрагменты, осмысленные в статическом аспекте, репрезентированы в языке, привели к осознанию необходимости выхода за пределы описательной лингвистики. Принципиально новое решение проблемы репрезентации знаний о различных состояниях в языке становится возможным при рассмотрении состояния как результата интерпретирующей деятельности человеческого сознания с позиции взаимодействия ментальных и языковых структур [1; 2; 3].

По мнению Л. Барсалоу, люди непрерывно познают новые вещи в постоянно меняющемся мире, вследствие чего человеческое знание должно иметь быстро приспосабливаемую к изменениям форму [9]. Такой формой может быть признано состояние как момент устойчивости в изменении. Согласно такому пониманию и процесс, и свойство, и отношение можно определить через состояние. Так, процесс может быть представлен как открытый цикл недискретно сменяемых состояний, свойство – как устойчивое, имманентное состояние, отношение – как состояние, каузируемое объектом и направленное на этот объект. Такого рода интерпретация возможна благодаря тому, что сознание и язык не отражают внешний мир, а интерпретируют его, исходя из наших текущих потребностей [8, с. 64]. Представленные зоны пересечения состояния с процессом, свойством и отношением очерчивают ядерную часть концепта СОСТОЯНИЕ (STATE) в концептуальном пространстве английского языка (см. подробнее в [7]). Суть *статальной концептуализации* заключается в особом способе осмысления события в качестве состояния. На языковом уровне это проявляется в переосмыслении функции языковых объектов с целью формирования статального смысла. Процесс и результат отнесения этих языковых единиц к определенной статальной категории представляет собой суть *статальной категоризации*. Соответственно статальность понимается как языковая категория модусного (интерпретирующего) типа, объектами которой являются единицы различных уровней языка, объединенные на основе интерпретирующей статальной функции языкового сознания. Исследуемая «на стыке коммуникации и когниции», категория статальности предполагает прототипический подход к изучению ее структуры и обнаруживает специфику представления знаний о различных состояниях в языке. Например, события внутреннего мира че-

ловека в результате статальной концептуализации и категоризации могут интерпретироваться как эмоциональные, когнитивные, физические и другие состояния в зависимости от когнитивного контекста, включающего субъекта нереферентной активности и его интегральную характеристику, которая репрезентируется лексикой соответствующей семантической области. Важно заметить, что статальная категоризация событий внутреннего мира человека в современном английском языке обнаруживает социокультурную специфику, проявляющуюся в значительно более высокой степени структурированности и детализированности категории «состояния человека» по сравнению с русским языком [6]. Это реализуется в английском языке за счет освоения терминологической лексики в бытовых коммуникативных практиках, а также за счет перекатегоризации английских акциональных глаголов как результата использования с нетипичным субъектом нереферентной активности, в качестве которого выступает внутренний орган или часть тела человека. Например, *his heart danced in his bosom* [Oxford] интерпретируется как возбужденное эмоциональное состояние человека (excitement), репрезентированное в языке метонимически; формирование соответствующего статального смысла осуществляется в результате когнитивного механизма дефокусирования, заключающегося в выведении из фокуса внимания, подавлении значительной части «индивидуальных, остенсивно воспринимаемых, случайных или преходящих характеристик» и сосредоточении «на чертах, общих для целого класса объектов, а, следовательно, более значимых для осуществления категоризации» [4, с. 83].

Таким образом, категория статальности как результат статальной категоризации событий в современном английском языке, обнаруживая в качестве главной особенности функциональный характер своей концептуальной основы, характеризуется внутриязыковой природой, вторичным статусом и инферентностью.

Список использованных источников

1. Болдырев, Н. Н. О типологии знаний и их репрезентации в языке / Н. Н. Болдырев // Типы знаний и их репрезентация в языке : сб. науч. тр. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2007. – С. 12–28.

2. Болдырев, Н. Н. Интерпретирующая функция языка / Н. Н. Болдырев // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение. – 2011. – № 31. – Вып. 60. – С. 11–16.

3. Болдырев, Н.Н. Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах и категориях/ Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 1. – С. 5–12.

4. Ирисханова, О. К. Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. – М. : Яз. славянской культуры, 2014. – 320 с.

5. Логический анализ языка. Модели действия / Институт языкознания РАН. – М. : Наука, 1992. – 166 с.

6. Нагорная, А. В. Вербальная репрезентация интероцептивных ощущений в современном английском языке : автореф. дис. … д-ра филол. наук / Александра Викторовна Нагорная. – М., 2015. – 51 с.

7. Павлова, А. В. Состояние как формат языкового знания (на материале современного английского языка) / А. В. Павлова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 3. – С. 96–102.

8. Фрумкина, Р. М. «Теории среднего уровня» в современной лингвистике // Вопросы языкознания. 1996. – № 2. – С. 55–67.

9. Barsalou, L. W. Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists / L.W. Barsalou / Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1992. – 410 p.

10. Oxford dictionaries. – URL : http://www.oxforddictionaries.com

References

1. Boldyrev N.N. About knowledge typology and its representation in language, *Types of knowledge and their representation in language*. Tambov, TSU Publishing House, 2007, pp. 12–28. (in Russian)

2. Boldyrev N.N. Interpretative function of language, *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2011, No. 31 (60), pp. 11–16. (in Russian)

3. Boldyrev N.N. Antropocentric nature of language in its functions, units, and categories, *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*, 2015, No. 1, pp. 5–12. (in Russian)

4. Irishanova O.K. Games of focus in language. Semantics, syntax and pragmatics of defocusing. Moscow, Yazyki slavjanskoj kul'tury, 2014, 320 p. (in Russian)

5. Language logic analysis. Motion models / Institute of linguistics of RAS. Moscow, Nauka, 1992, 166 p. (in Russian)

6. Nagornaya A.V. Verbal representation of interoceptive states in modern English: Avtoref. dis. … doct. filol. Sc. Moscow, 2015, 51 p. (in Russian)

7. Pavlova A.V. State as a linguistic knowledge format (based on modern English language), *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*, 2016, No. 3, pp. 96–102. (in Russian)

8. Frumkina R.M. «The theories of middle level» in modern linguistics, *Voprosy jazykoznanija*, 1996, No. 2, pp. 55–67. (in Russian)

9. Barsalou L.W. Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1992, 410 p.

10. Oxford dictionaries. URL: http://www.oxforddictionaries.com.

Поступила 25.05.2016 г.

УДК 82-312.2“19”
ББК Ш33(2=411.2) 6

Сотков Виктор Александрович
аспирант
кафедра русской и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
sotkov_va@mail.ru

СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА СТАРЦА-АСКЕТА В ПУТЕВОМ ОЧЕРКЕ И. С. ШМЕЛЕВА «СТАРЫЙ ВАЛААМ»

Аннотация: В статье рассматриваются способы и приемы создания образа старца-аскета в творчестве И. С. Шмелева. На материале путевого очерка «Старый Валаам» анализируются образы отца Дамаскина, отца Назария, старцев Сергия и Германа. В ходе исследования автор приходит к выводу о том, что отличительными особенностями художественного стиля И. С. Шмелева является документализм, автобиографическая точность, тяготение к бытоописательности. Проведенный анализ позволяет констатировать, что образы, запечатленные в произведении, с одной стороны, соответствуют каноническому представлению о старцах (в рассказах о жизни монахов отмечается их смиренность, чистота помыслов, желание помочь ближним, истинное следование Божьим заповедям). С другой стороны, писатель помимо праведнических характеристик образа подвижника церкви, отмечает и такие качества, как хозяйственность, сила, трудолюбие.

Ключевые слова: старчество, аскетизм, художественное своеобразие, образ, сотериология, очерк, образ повествователя.

Sotkov Viktor Aleksandrovich
Postgraduate
Department of Russian and foreign literature
Mordovia State University, Saransk, Russia

THE IMAGE OF ELDER-ASCETIC IN THE TRIP ESSAY BY I. S. SHMELEV «THE OLD VALAAM»

Abstract: The article deals with the ways and means of creating an image of an ascetic-old man in the works of I. S. Shmelev. On the material of travel essays «Old Valaam» there analyzed the images of father Damascus, father Nazar, elders Sergius and Herman. In the study, the author concludes that the distinctive features of artistic style of I.S. Shmelev is documentalism, autobiographical accuracy, attraction to the description of mode of life. The analysis allows to state that the images captured in the product, on the one hand, correspond to the canonical representation of the elders (in the stories of the life of the monks celebrated their humility, purity of thoughts, a desire to help others, a true follow God’s commandments). On the other hand, the writer apart righteous characteristics of the image of the Church ascetic, notes such qualities as thrift, strength, hard work.

Key words: eldership, asceticism, artistic originality, image, soteriology, sketch, the image of the narrator.

Творчество И. С. Шмелева проникнуто духом сотериологического понимания и жизни, а также сущностью и назначением искусства. Сотериология искусства – учение о спасительной роли искусства, оно приближает человека к ощущению вечности, истинности ценностей духовных и бренности материальных интересов. А важнейшим и наиболее полным выражением православия и сотеориологического понимания жизни является монашество и монастыри как хранители православной культуры и философии. Православный монастырь никогда не являлся замкнутой системой. Его влияние на политическую и экономическую жизнь страны в целом и на людские судьбы в частности было огромным. Монастырское влияние на жизни людей особенно усиливается в период славянского возрождения (XIV в.) и после реформ Петра I, важное место в это время занимает образ монаха-аскета и подвижника церкви. По справедливому утверждению А. М. Любомудрова, «в общество приходят новые идеалы, идеалы отшельническо-аскетические, суть которых состоит в приобщении каждого человека к “божественному свету”. Монастырь плотно и навсегда вошел в жизнь общества. Фигура анахорета-подвижника оказалась не периферийной, но центральной, стержневой в культуре. Беглецы “от мира” взяли на себя задачу говорения миру о мире» [3, с. 40].

И. С. Шмелев за долгие годы своей творческой жизни не единожды обращался к образу монаха-аскета. Удивительная точность и возможность читателем цельно представить того или иного монаха достигается путем документального донесения деталей образа подвижника-праведника. Автобиографичность творчества позволяет сформировать у читателя единый образ монаха-аскета. Особенно изобилует образами монахов, старцев, подвижников церкви очерк «Старый Валаам». Переработку очерка «На скалах Валаама» И. С. Шмелев начал в 1936 году, после выхода в свет путевого очерка другого известного писателя Б. К. Зайцева, который прислал Шмелеву просфору, «землицу», образок и книгу самого Шмелева «На скалах Валаама», хранившуюся в монастырской библиотеке. Шмелев благодарит его в письме от 1935 г.: «Травку с Валаама О. А. (Ольга Александровна. – *В. С.*) вложила в стеклышко рамки со снимками нашего сына, – у меня на столе стоит, смотрит сейчас … Он был с нами на Валааме, – во чреве матери, под сердцем … теперь в сердце, больном.» [4, с. 206].

Следует отметить, что и в 1930-е гг. Валаам видится Шмелеву как неуничтоженная часть России, и весь его очерк пронизывает умиротворенная, но неизжитая грусть о былом, о днях юности, о надеждах, многим из которых не суждено было сбыться. И вместе с тем эта книга – открытие монашеского бытия, которое претворяет скорбь в радость. И здесь рассказ о старцах отводит в сторону рассуждения о монашеском «тунеядстве» и «ханжестве», и очерк пронизывает искреннее удивление автора-повествователя, юного студента, перед тем, что на самом деле представляет собой монашеская жизнь. Повзрослевший Шмелев, познавший тяготы утрат, несчастий, по прошествии почти полувека смотрит на себя – юного полного сил студента: «… я, юный, двадцатилетний студент, “шатнувшийся от Церкви”, избрал для свадебной поездки – случайно или неслучайно – древнюю обитель, Валаамский монастырь» [2, с. 690] – с такого вступления начинается «Старый Валаам».

Данный очерк собрал в себе несколько наиболее ярких образов монахов-аскетов и старцев – отца Дамаскина, отца Назария и других – устроителей и хранителей древней обители. Если в первом очерке – «На скалах Валаама» смысл монашеских обетов, сама вера воспринимается как некая «идея», а предания о подвижниках как сказки или легенды, то и вывод вполне социален: «Пока идея Валаамского монаха жива, он сохранит в себе аскета и валаамская духовная община едва ли выродится в артель, едва ли явит когда общину с социальным устройством» [1, с. 282].

Особенностью повествования в «Старом Валааме» становится то, что обо всех монахах-подвижниках главный герой узнает в пересказе местных иноков, которые своими словами описывают жизнь, духовное становление аскетов и их духовное делание. Слова монахов доносят до автора-повествователя монастырские предания и по мере развертывания повествования обретают силу и качество документального свидетельства. Отсюда и точность фраз, недопущение излишней лирики в описании – характерные черты в изображении старцев автором.

Самым ярким образом по праву следует считать отца Дамаскина. На это есть две причины. Первая связана с исторической значимостью фигуры старца, его заслуги настолько велики, что затмить его след в истории монастыря невозможно. Вторая причина связана с тем, что этот образ отличается тщательностью в изображении, он четко выверен, и в композиционном строении произведения занимает целую главу.

Отец Дамаскин – традиционный старец-аскет, устроитель Валаамской обители: «Это был замечательный хозяин, строитель, строгий подвижник, железный характер. Часовни, кресты, дороги, каналы, скиты, гранитные лестницы, водопровод, корпуса, колодцы, сады, храм великолепный, мастерские, фермы… – все это создано его волей, его умом» [2, с. 759]. Рядом с такой емкой характеристикой настоятеля с точки зрения его хозяйственных и управленческих качеств, автор приводит цитату из текста завещания игумена: «Я всю жизнь любил Валаам, любил каждого из вас. Мое сердце было всегда отверзто для нужд ваших… но я был человек грубый, простой, необразованный – естественно, что искренняя, глубокая моя любовь к вам иногда не находила себе приличных вещных выражений» [2, с. 760]. На контрасте этих двух качеств – строителя, духовного наставника и заботливого отца – выстраивается образ старца.

Дамиан, такое имя имел в миру будущий настоятель, повторяет судьбу многих старцев Руси: рано отправляется странствовать по монастырям в надежде найти себе место душевного усовершенствования. Когда он пришел на Валаам встретился ему на пути монах Феодорит и сказал: «Оставайся-ка у нас. Трудись на послушаниях, в скиту и в пустыне. На, возьми мои четки» [2, с. 760]. А когда он пришел на Валаам встретился ему на пути монах Феодорит и сказал: «Оставайся-ка у нас. Трудись на послушаниях, в скиту и в пустыне. На, возьми мои четки» [2, с. 760]. Самое удивительное из знамений случилось в скиту Всех Святых, когда старец Евфимий «земно поклонился новоприбывшему» [2, с. 760].

Стоит отметить, что Евфимий возьмет молодого человека Дамиана к себе в послушники, с этого момента начнется формирование великого характера отца Дамаскина. И. С. Шмелев четко показывает систему отношений старец-послуш-

ник, где послушник свято верит в необходимость подчинить свою духовную волю, отдать ее в руки старца для очищения души и достижения Божественного просветления. Наставник Дамиана также являет собой яркий образ старца: «Этот старец Евфимий был – или казался только, приняв этот подвиг, – юродивым кланялся и непрестанно плакал «горючими слезами». [2, с. 761]. В архиве монастыря хранится письмо монаха Иллариона, где тот рассказывает, как старец Евфимий явился ему после смерти, что и обещал при жизни.

С документальной точностью описываются автором испытания, которые отец Дамаскин смиренно принимал в монастыре: «Он (Евфимий. – *В.С.*) запретил ему обмывать бренное тело и даже менять белье» [2, с. 761]. Дамиан был удостоен принять иночество и по благословению игумена «водворился за шесть верст от монастыря, в непроходимой глуши лесной, на берегу двух озерков <...> И так – семь долгих лет» [2, с. 761]. Жития изображали святых-старцев мучениками, людьми, которых постоянно искушают бесы. О подобном искушении старца на «старом Валааме» нечистой силой говорит и Шмелев: «Иногда в ночи – говорит его житие – из озерка поднимался кто-то страшный, с растрепанными власами, стучал в окно кельи, ломился в двери. Иногда тьма бесов плясала вокруг кельи, и келья содрогалась, как мельница» [2, с. 761].

Став настоятелем, отец Дамаскин не терял времени и, устроив внутреннее состояние обители, немедленно принялся за ее внешнее благоустройство. В скором времени в разных частях Валаама появились скиты и благолепные храмы, часовни. Отца Игумена Дамаскина справедливо называют строителем Валаама. Эту мысль неоднократно подчеркивает главный герой-повествователь, а также и его проводники по Валааму, местные монахи.

Слушая во время путешествия рассказы о старцах Валаамской обители, герой все больше проникается духом христианства и православной веры. Следующим шагом в исследовании святых мест Валаама стала могила отца Дамаскина, удивительная по своей красоте церковь с византийским сводом и келья старца Назария.

Имя старца Назария Саровского упоминается в произведении часто, сообщается, что он создал устав, по которому следует жить праведному монаху. Целостного образа у читателя не возникает, но создается ощущение масштабности этой фигуры, его особого вклада в сотворение этого небольшого православного Валаамского государства. Во время своего путешествия герой посещает келью отца Назария. В очерке нет развернутого описания этого жилища, читатель узнает лишь о гранитном кресте, стоящем перед ней. Обращение к истории Валаамского монастыря, открывает нам дела старца Назария. До прихода Назария в монастыре не было ни одного иеромонаха, кроме него самого, и отец Назарий около года вынужден был совершать богослужения самостоятельно в полном одиночестве. В то время монастырь пребывал в запустении. Однако благодаря попечению отца Назария обитель Валаамская возродилась из запустения.

Игумен Назарий считал очень важным внешнее строительство монастыря, но вместе с тем обустраивал и внутреннюю жизнь. По воле митрополита Гавриила отец Назарий ввел в монастыре общежительный устав по образцу Саровской пустыни. Именно его стараниями и трудами было введено строгое уставное богослужение. Отныне в монастыре стало три вида монашеской жизни: общежительная, скитская и пустынная. Отшельническая келья игумена Назария находилась на территории монастыря, там он уединялся для сугубой молитвы.

Образ келейника старца Назария Николая Смиренного не противоречит устоявшемуся представлению об образе монаха-аскета, чтившего более всего на земле смирение. Его маленькая избушка, на два-три аршина, старая сосна над ней показывают всю силу характера келейника, его умение сдержать и подавить в себе физические наслаждения: он спал на полу и осенью, когда шли дожди, и зимой, когда падал снег. «В келью нужно почти вползать, – так описывает жилье старца писатель В. И. Немирович-Данченко, – дверь узка и низка. В углу кое-как печка сложена, у печки нара малая… Стол, стул твердый – да больше и поместить нечего… Безлюдье кругом» [5].

Манера ведения путевых заметок позволяет И. С. Шмелеву очень точно и выразительно передавать живую речь и истории, которые рождаются на устах монахов Валаамского монастыря. Например, история встречи отца Николая и императора Александра Первого, который не погнушался трапезничать репкой у батюшки-старца.

Несмотря на скудную информацию, которую дает читателю И. С. Шмелев о Назарии Саровском и схимонахе Николае, можно сделать соответствующие выводы об их великом служении. Несмотря на то, что читатель не видит лица героя, мало знает о его жизни, но возникает единственно верное понимание старца, как человека чистых помыслов, простого и верного Богу.

На протяжении всей своей истории Валаам растил новых старцев-подвижников. Сергий и Герман, иноки, с которыми встретился герой-повествователь, получили наказ отправиться на Дальний Восток на Святое послушание, где они основали Новый Валаам, под наименованием Уссурийский Свято-Троицкий Николаевский монастырь. Рассказ о жизни этих отцов церкви органично вписывается в повествование, путем по-

явления в путевом очерке эпистолярного жанра, письма. Следует обратить внимание, что включение первоисточника, в котором содержится история о старцах Сергие и Германе, служит очередным подтверждением документальности повествования, а соответственно и документальности в изображении образов. Письмо получено было Шмелевым через сорок лет после его первой поездки на Валаам. В нем нет четкого описания старцев, дается лишь краткая характеристика всего ими проделанного. Главной заслугой валаамских иноков стала идеально поставленная обитель, с примерной монашеской дисциплиной, обитель, славившаяся строгостью устава и «своим благотворным влиянием на все окружающее» [2, с. 747]. Святость о. игумена Сергия была признана еще при его жизни: «… о. игумен Сергий, святостью своего подвижнического жития снискал к себе такое уважение, что ему митр. Сергий предлагал сан епископа, но о. Сергий умолил владыку, по своему глубочайшему смирению, оставить его в сущем сане» [2, с. 747].

И. С. Шмелев с чувством глубокой скорби и сожаления говорит о разрушении Уссурийской обители большевиками, подчеркивая, какой вред нанесен не только русской церкви, не только русскому монашеству, но и всей России. Можно сказать, что И. С. Шмелев подводит некий итог, говорит о предназначении старчества как явления и роли монастыря в процессе просветления мирян, ищущих духовной жизни: «Взрастил его старый Валаам – русского молитвенника. Подвиги его неведомы, и, если нельзя нам пока учесть, что он дал малым сим, приходившим на Валаам за духовным хлебом, ясен для нас его личный подвиг: совершенствования духовного – во имя Господа» [2, с. 748].

Отдельное место отводит автор размышлениям о судьбе строителей Нового Валаама: «Крестьянские парни русские, пошли они с Валаама в далекий и дикий край и понесли туда свет Христов. Сколько тягот и лишений приняли, жизни свои отдали Свету, стали историческими русскими подвижниками, продолжателями дела Святителей российских. И в этих подвигах и стараниях сохранили святое, и это святое в них, видимое народу, среди мерзости духовного опустошения, какой же пример и сдержка для окружающих, ободрение и упование для алчущих и жаждущих Правды. Такими жива и будет жива Россия» [2, с. 748]. Это своеобразный вывод, который автор делает, анализируя полученное письмо.

Образы, запечатленные в произведении, соответствуют каноническому представлению о старцах. В рассказах о жизни монахов отмечается их смиренность, чистота помыслов, желание помочь ближним, истинное следование Божьим заповедям. Но помимо этих праведнических характеристик образа подвижника церкви, отмечаются другие качества, на первый взгляд, ничего не имеющие общего с традиционным представлением о старчестве, например, хозяйственность, сила, трудолюбие. И. С. Шмелев сознательно представляет нам монахов не только как людей, проводящих время в молитве, отдающих смиренно свою жизнь Богу, а как людей деятельных, старающихся, создающих, творящих, писатель разрушает главный миф о тунеядстве монахов и их дотационном существовании. Второй причиной столь подробного описания хозяйственных качеств праведников является выбранный жанр путевого очерка, именно он определяет, о чем будет вестись речь в произведении, поэтому чудесные дела, творимые старцами на земле, отходят на задний план, так как глаз путешественника останавливается на вещах материальных: келья, гранитный крест, трубопровод, аккуратные дорожки. И. С. Шмелев одним из первых так ярко показал монашество изнутри, позволил читателю прикоснуться к монашескому укладу, раскрыл образы людей-праведников.

Список использованных источников

1. Шмелев, И. С. Собрание сочинений : в 12 т. / И. С. Шмелев. – М. : Сибирская Благозвонница, 2008. – Т. 12. – 604 с.

2. Шмелев, И. С. Лето Господне. Повести. Рассказы / И. С. Шмелев. – М. : Эксмо, 2010. – 832 с.

3. Любомудров, А. М. Духовный реализм в литературе русского зарубежья (Б. К. Зайцев, И. С. Шмелев) / А. М. Любомудров. – СПб., 2003. – 280 с.

4. Осьминина, Е. А. Иван Шмелев – известный и скрытый / Е. А. Осьминина // Москва. – 1991. – № 4. – С. 200–212.

5. Сайт Валаамского монастыря [Электронный ресурс] // URL : http://valaam.ru/ru/history/399/ (дата обращения : 1.06.2016).

Reference

1. Shmelev I.S. Collected Works: 12 t. Moscow, Sibirskay Blagozvonnitsa, 2008, t. 12, 604 p. (in Russian)

2. Shmelev I.S. Summer of the Lord. Tales. Stories. Moscow, Eksmo, 2010, 832 p. (in Russian)

3. Lyubomudrov A.M. Spiritual realism in Russian literature abroad (B.K. Zaitsev, I.S. Shmelev). St. Petersburg, 2003, 280 p. (in Russian)

4. Osminina E.A. Ivan Shmelev – the known and hidden, *Moscow*, 1991, No. 4, pp. 200–212. (in Russian)

5. Website of the Valaam Monastery [Electronic resource]. URL: http://valaam.ru/ru/history/399/ (date of treatment: 06/01/2016). (in Russian)

Поступила 25.06.2016 г.

УДК 82.02
ББК 81

Эфендиева Айтен Ариф кызы
кандидат филологических наук, доцент
кафедра русской классической литературы
Бакинский славянский университет, г. Баку, Республика Азербайджан
efendieva.ayten@mail.ru

ПОВЕСТЬ М. ГОРЬКОГО «МАТЬ» КАК НОВЫЙ ЭТАП В ПОИСКАХ ГЕРОЯ

Аннотация: В статье исследуется проблема нового героя в творчестве М. Горького. Данная проблема рассматривается в свете новых тенденций историко-литературного процесса рубежа веков. Литературному анализу подвергнута повесть «Мать» М. Горького – вершина и итог творчества писателя конца XIX – начала XX вв. В произведении по-новому решается проблема героя, появляется совершенно новый тип, которого не было ни в предыдущей русской литературе, ни в произведениях Горького, написанных им до повести «Мать». На примере жизненного пути своего героя автор показывает, в чем смысл жизни, каково предназначение человека на этой земле.

Ключевые слова: русская литература, М. Горький, поиски положительного героя, повесть.

Efendiyev Ayten Arif
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Russian classical literature
Baku Slavic University, Baku, Republic of Azerbaijan

STORY «MOTHER» OF M. GORKY AS A NEW STAGE IN SEARCH OF A HERO

Abstract: The article examines the problem of a new hero in the works of M. Gorky. This problem is considered in the light of new trends in historical and literary process at the turn of the century. The story «Mother» by M. Gorky – top and up the creativity of the writer of the late nineteenth – early twentieth century is subjected to literary analysis. In his work the problem of the hero is solved in a new way, there is a completely new type, which was neither in previous Russian literature, nor in the works of Gorky, written before the story «Mother». On the example of way of life of his hero, the author shows the meaning of human life, the destiny of man on this earth.

Keys words: Russian literature, M. Gorky, searches of the hero, the story.

Повесть «Мать» явилась вершиной и итогом творчества М. Горького конца XIX – начала XX вв. В этом произведении по-новому решается проблема героя. В русской литературе в лице Павла Власова появляется совершенно новый тип, которого не было ни в предыдущей русской литературе, ни в произведениях Горького, написанных им до повести «Мать». Это реалистический образ героя-борца, сознательно посвятившего себя борьбе за новую, свободную жизнь и свободный труд. Насколько прав был Горький в своей вере в справедливость и закономерность революционного переворота в социальной жизни, это вопрос другой. Павел Власов – это результат всех предыдущих поисков писателя нового героя. Он коренным образом отличается от героев повестей «Фома Гордеев» и «Трое» тем, что выступает от имени рабочего народа как его представитель и опирается не на свою личную, индивидуальную силу, а на силу всего коллектива.

Личность Павла Власова перекликается с личностью Данко. Как Данко всю силу своей души, весь огонь своего сердца, всю свою любовь отдал спасению своего племени и вывел его из тьмы к свету, так и Павел Власов, уже в реальной жизни, а не в сказке, хочет посвятить себя делу народа, отдать всего себя делу борьбы за свободу народа. Именно в этом произведении Горький подытожил все свои мысли и чаяния о новом типе борца, о революционере-социалисте. Но Горький был прежде всего художником, а не политиком, и хотел художественно обосновать свой выбор ссылкой на саму жизнь, описать своего героя как реально-жизненное, даже нравственно-жизненное явление, которого привела к революции вся история, вся диалектика русской истории и русского национального духа. Поэтому своего нового героя он рассматривал не только как требование истории России, ее социального развития, но и как требование ее духовной жизни. «Русская революция, – писал Н. А. Бердяев, – не есть феномен политический и социальный, это, прежде всего феномен духовного и религиозного порядка. И нельзя излечить и возродить Россию одними политическими сред-

ствами» [2, с. 5]. М. Горький понимал это и своего нового героя хотел представить не только как чистого политика, преследующего только социальные цели, но и как новое нравственное явление, представляющее новую веру. В этом смысле и атеизм Горького – это не просто отрицание Бога и религии, а попытка создания новой религии. Поэтому вполне можно согласиться с Павлом Басинским, который назвал «Мать» Горького «евангелием от Максима» [1, с. 341], где вместо Бога поставлен Человек, где единственной творческой и созидательной силой признается не Бог, а Человек. Еще в поэме «Человек» Горький устами своего героя провозглашал: «Смысл жизни – вижу в творчестве, а творчество безгранично!» [4, IV, с. 9]. Такой творческой силой Горький признавал Человека. Поэтому он подытоживал свою мысль словами: «Все в Человеке – все для Человека!» [4, IV, с. 10]. Чтобы сделать человека вершителем судьбы народа, Горький поставил его в своем учении, в своей вере и в своем творчестве на место Бога и тем самым создал не столько новое учение об истории, сколько новую веру в Человека. Горький понимал, что только так можно достучаться до души русского народа, что русский народ живет верой, а не философским учением. Поэтому своему новому учению о человеке, о герое Горький придал форму новой веры, описал своего героя Павла Власова «не просто коммунистом, но партийным лидером, одним из «апостолов» новой веры. Недаром имя у Власова апостольское – Павел» [1, с. 343].

Павел Власов является героем эпохи, каким его видит Горький, но не он является героем повести. В центре повести «Мать» находится образ Пелагеи Ниловны.

Почему Горький не сделал Павла Власова центральным персонажем повести? Известно, что после «Матери» он собирался написать повесть «Сын», которую так и не написал. Это означает, что образ борца-революционера, которого он вывел в лице Павла Власова, не был знаком Горькому как живое человеческое явление. Писатель знал его со стороны, как нечто постороннее, но привлекательное и интересное. Но образ революционера еще не стал частью души самого писателя. Может быть, этим и объясняется художественная неудача «Матери», которую отмечали и критики и исследователи. Например, З. Гиппиус писала: «Может быть, ослепительно прекрасен будет конец повести Горького «Мать». Я сочту это чудом. Начало ... до жалости наивно. Какая уж это литература! Даже не революция, а русская социал-демократическая партия сжевала Горького без остатка» [6, с. 528]. Повесть «Мать» – одно из слабых в художественном отношении и самых загадочных, с точки рения духовной судьбы, произведений», – пишет современный исследователь [6, с. 341]. Получается, что тенденциозность произведения убила его художественность.

Таким образом, проблема героя, проблема нового человека, способного коренным образом изменить существующую жизнь и вывести народ на борьбу за свободу, решается писателем лишь на идейно-философском, но не на художественно-эстетическом уровне. А то, что не оправдывает свою жизненность и реальность на художественном уровне, не может считаться подлинно существующим, жизненным явлением. Ведь образ отца Павла – Михаила Власова – получился более колоритным, живым, нежели образ сына. А что же касается образа матери – центральной фигуры повести, – несомненно, он убедительнее образа Павла. Это живое лицо со всеми своими переживаниями и страданиями. И то, что материнское сердце приняло и оправдало дело сына, является единственным оправданием этого дела. Его справедливость, то есть справедливость этого дела, Горький как тонкий художник утверждает через материнское отношение к делу Павла. Мать нравственно и сознательно смиряется и соглашается с той жертвой, которую приносит сын во имя той борьбы, которой он посвятил себя. Она сердцем и душой понимает и чувствует, что сын и его товарищи правы, поэтому она смиряется с тем, что они готовы отдать себя в жертву во имя справедливого дела. Это и заставляет ее отдать и себя в жертву во имя этого дела. Более того, хотя она в отличие от сына остается верующей, но «прозревает», и как считает П. Басинский, «меняет она не веру, а взгляд на христианство. Фактически она как бы переходит из одной «концессии» в другую, из православия в «новое христианство», или социализм» [1, с. 343].

Если коренной переворот и перерождение происходит в сознании Павла, то этот же переворот происходит в душе матери. Поэтому идея социализма у Горького, проникая в душу религиозной русской женщины, как бы приобретает статус и силу веры, становится новой религией. Иначе истинно русский человек отдать себя целиком идее и служить ей не может. В этом смысле идея революции для Горького была в какой-то степени новой верой, а его герои-революционеры – служителями этой веры, ее апостолами. Но совершенно другой вопрос – насколько эта новая вера Горького была подлинная вера, способная заменить старую, насколько человек способен принять бразды правления бытием в свои руки и заменить окончательно Бога. Во всяком случае, Горькому в начале XX в. казалось, что его теория, его герои – это порождение самой истории и что идее революции и социализму принадле-

жит будущее. Но история не заставила себя долго ждать, и после революции 1917 года, когда, казалось бы, идея Горького о новом человеке и сотворимом им новом обществе осуществилась на практике, пришло разочарование. Оказалось, что сотворить новую веру, осуществить новый идеал и новую мечту не так-то просто.

Разочарование наступило сразу после революции, и оно нашло свое отражение в очерках Горького «Несвоевременные мысли». Как оказалось впоследствии, это разочарование не было временным, и «на протяжении жизни Горький последовательно разочаровывался во «Власовском сюжете» [1, с. 344]. Идея активного вторжения в дело жизни, в противовес толстовской идее смирения перед ней, не оправдала себя. «Будущих разрушителей России эта повесть, – пишет Басинский, – изображала «апостолами», святыми, на долгие годы «канонизируя» их. Это было первое несомненное духовное поражение Горького, от которого он не смог оправиться до конца жизни. Коготок увяз, всей птичке пропасть» [1, с. 347]. Однако надо было совершиться событиям конца XX вв., чтобы эта идея стала ясной, и чтобы можно было воочию увидеть трагическую ошибку не только Горького, но и всей революционной интеллигенции начала XX вв.

В эпоху торжества социализма новый герой Горького и его повесть «Мать» продолжали оцениваться очень высоко как выражение новой эры в истории человечества. Авторы «Русской литературы XX века» видят в Павле Власове того нового героя, «в котором словно воскрешен сказочный образ Данко» [10, с. 79]. Но вряд ли они правы, когда считают, что «Павел Власов – центральный герой повести» [10, с.80]. На наш взгляд, Павла Власова Горький задумал как главного героя эпохи, героя борьбы за новую жизнь, но главной героиней повести, вокруг которой развертываются все события и с позиции которой они описываются, становится Пелагея Ниловна.

Б. Михайловский и Е. Тагер акцентировали свое внимание на социально-политической, революционной направленности повести «Мать», в которой «развертывается основной классовый конфликт современности, антагонистические силы вступают в активную борьбу» [8, с. 112]. Как пишут авторы, «повесть «Мать» проникнута большевистской партийностью» [8, с.113]. Тут и терминология, и содержание другие, историко-политические, а не литературоведческие. Художественное произведение рассматривается не как образное творение, а как прямое выражение политических идей времени. А тем временем М. Горький пытается не просто изложить основные политические идеи и ситуации эпохи, а создать художественную картину борьбы за новую жизнь, образ героя, взявшего на себя ответственность стать во главе этой борьбы, движения истории по новому направлению и по новым законам. Горький меняет модель мира и ставит в его центре как демиурга новых отношений Человека, выше и дееспособнее которого он не видит никого и ничего. Идея сама по себя соблазнительная, когда Человек Горького чуть ли не берет на себя миссию Бога. Но как говорил А. Блок, «мы стали слишком умны для того, чтобы верить в Бога, и недостаточно сильны, чтобы верить в себя» [4, XVIII, с. 241–247]. Горьковский герой верит в себя и не верит в Бога. Но вопрос в том, способен ли человек заменить Бога и стать на его место? Все противоречия Горького в том, что он не разрешил этого вопроса до конца. От толстовского богоискательства он отказался, но богостроительство Горького не увенчалось успехом.

Б. М. Михайловский в своей работе «Становление социалистического реализма в творчестве А. М. Горького» отмечает: «Пафос «Матери» – утверждение того истинного пути, который открывается перед народом в свете разгорающегося социального сознания» [7, с. 86]. О новом герое Горького ученый пишет так: «Герой Горького вырастает в гордого, сильного духом, сознательно действующего борца за высокие идеалы» [7, с. 90]. В. А. Келдыш пытается связать идею революционной борьбы новых героев не столько с антагонистической, социально несправедливой структурой общества, сколько с «несовместимым противоречием между средой и внутренней сущностью человека, самим его естеством» [5, с. 138]. Тут явно видна попытка перенести проблему социально-политической в, так сказать, естественно-антропологическую плоскость и обосновать свою мысль ссылкой на внутреннюю человеческую сущность. Б. Бялик в своей книге «Судьба Максима Горького», отвечая на вопрос, почему в центре повести не образ Павла Власова, а Пелагеи Ниловны, пишет: «Повесть «Мать» рассказывает не просто о революционной борьбе, а о том, как в процессе этой борьбы, в ее очистительном пламени внутренне преображается человек массы, переживая свое второе рождение» [3, с. 182]. При этом Б. Бялик, сравнивая перерождение человека у Л. Толстого и у М. Горького, отмечает, что если Л. Толстой «понимал «воскресение» человека как его нравственное самосовершенствование», то М. Горький мыслил его как перерождение сознания, как рождение истинного разума, «утверждающего необходимость ниспровержения старого социального устройства» [3, с. 189]. Одним словом, рождение нового героя и нового человек у Горького ученый объясняет

как превращение человека из нравственно-этического существа в существо социально-политическое. Если человек Толстого принадлежал Богу и природе, то человек Горького принадлежит обществу и социуму. Вот такое кардинальное преображение человека приводит его само отчуждению – сила его, способная разрушить старый социальный строй, становится силой само разрушительной, ибо перестав быть нравственным явлением и став чисто социальным феноменом, человек тут же перестает быть самим собой. Горький понимал это и тщетно пытался соединить в своем герое эти несовместимые крайности, соединить в своей революционной теории элементы политики и религии.

А. Овчаренко («О положительном герое в творчестве М. Горького») рассматривает повесть также в чисто политическом аспекте, в свете идей Ленина и Коммунистической партии. «Историческая практика ленинского крыла РСДРП и руководимых им масс, гениальные обобщения, сделанные В. И. Лениным из опыта первой революционной битвы рабочих с классовым врагом, – пишет ученый, – помогли писателю глубже понять характер развития жизни и правдиво отобразить ее в повести» [9, с. 433]. Важную роль в формировании замысла произведения Горького, как считает ученый, «сыграла статья В. И. Ленина «Партийная организация и партийная литература». Отвечая на призыв Ленина, – отмечает он, – Горький создал произведение, в котором подняты основные для своего времени проблемы революционной борьбы пролетариата» [9, с. 446]. Конечно, такое упрощенное и тенденциозное объяснение художественного творения великого писателя не может быть признано научным подходом. История замысла и его реализации гораздо сложнее, нежели простое следование указаниям и идеям Ленина: у Горького речь идет не только о коренном преобразовании социального строя общества, но и о коренном изменении миссии человека в истории общества. Горьковский герой брал на себя миссию не только творца истории, но и единственного творца и созидателя. Это была сверхъестественная задача, которую взял на себя Горький как писатель. Ему предстояло обосновать, притом не только логически, но и художественно обосновать способность Человека заменить собой Бога и стать на его место. Как раз с художественным обоснованием этого вопроса у Горького не получилось, поэтому повесть «Мать», а также образ Павла Власова в художественном отношении получились слабее. Может быть, поэтому Горький сделал центральным лицом повести Пелагею Ниловну, образ которой как бы освещается далеким и сильным светом, исходящим от образа сына. Исходя из этого, мы не согласны с утверждением о том, что «центральным героем повести «Мать» является фабричный коллектив, слободские рабочие, их жены и дети – пролетарская масса ...» [9, с. 433].

Как видно из приведенных мыслей, советские литературоведы акцентировали внимание на социальной направленности повести и пытались определить его место не в историко-литературном процессе, а в истории революционного движения в России.

На наш же взгляд, М. Горький в обрисовке характеров и поведения своих героев больше внимания уделяет социальной, житейской мотивации их поступков, начисто исключая нравственно-этическую и религиозную мотивацию характеров. Например, он описывает жестокое обращение Михаила Власова со своей женой и враждебное отношение его к окружающим, скрытое недовольство самой жизнью и скрытую ненависть Михаила к хозяевам жизни. И чувство неосознанной несправедливости приводит его к враждебному отношению ко всему, что его окружает. Хотя такое поведение Михаила Власова не поощряется автором, но оно также не осуждается, ибо у Горького отсутствует нравственно-религиозное обоснование поступка своего героя. В итоге получается, что Михаил Власов не очень виноват, а виноваты обстоятельства жизни, в которых он оказался. Этими обстоятельствами – несправедливыми и бесчеловечными по своей сущности – также мотивируются характеры и деятельность борцов-революционеров.

Не говоря о том, насколько правильная была революционная идея в России, приходится констатировать, что она попала на благодатную почву, подготовленную бесчеловечными условиями и бессердечными хозяевами жизни, одержимыми страстью к богатству. С обеих сторон социальные мотивы вытеснили нравственные, и идея революции дала свои зловещие всходы. Чтобы каким-то образом нравственно оправдать борьбу детей против существующих порядков, Горький изобразил и оценил эту борьбу через материнское восприятие и тем самым, как справедливо отмечает А. Овчаренко, «великим именем матери он благословляет революционную силу, способную перестроить мир. Принимая правду новых людей, мать освещает ее, освобождает от смерти, ибо, как любил говорить Горький, мать – сердце мира, единственное, перед чем покорно отступает даже смерть» [9, с. 475]. Тут важно не только то, что мать приняла в душу и оправдала революционную идею и борьбу своего сына, но и то, что Пелагея Ниловна была и остается правоверной христианкой, в душе которой любовь к Богу и Божьей истине не отторгла, не отрицала

любви к революционерам и к их правде. В душе матери каким-то образом согласовались и сосуществовали и Божеская, и человеческая истины. Образ матери в каком-то смысле нужен был писателю для оправдания той борьбы, которую начали ее сын и его друзья. Деятельность Павла и пугает и радует мать. С одной стороны, она боится и понимает, что сын вступил на очень опасный путь, на котором его ждут большие испытания и страдания, с другой стороны, она радуется, что сын не стал повторением своего отца, а ведет справедливую борьбу.

Таким образом, в душе матери как бы революционный гуманизм сливается с религиозным гуманизмом в единый симбиоз любви к справедливости и правде. Образ матери как нравственной позиции, с которой оценивается все происходящее в повести, понадобился Горькому даже не столько для того, чтобы вместо веры в Бога, поставить веру в Человека, вместо религии поставить революционную идею, а для того, чтобы примирить революцию с религией, слить революционный гуманизм с религиозным гуманизмом в единое целое.

Список использованных источников

1. Басинский, П. В. Горький / П. В. Басинский. – М. : Молодая гвардия, 2005. – 451 с.

2. Бердяев, Н. А. Судьба России. Опыт по психологии войны и национальности / Н. А. Бердяева. – М. : Мысль, 1990. – 208 с.

3. Бялик, Б. А. Судьба Максима Горького / Б. А. Бялик. – М. : Художественная литература, 1968. – 392 с.

4. Горький, А. М. Собрание сочинений : в 18 т. / А. М. Горький. – М. : ГИХЛ, 1960–1963.

5. Келдыш, В. А. Реалистические течения предреволюционных лет // Русская литература конца XIX – начала XX в. 1901–1907 / В. А. Келдыш. – М. : Наука, 1971. – С. 127–176.

6. Келдыш, В. А. Летопись литературных событий (1901–1907 годы) / В. А. Келдыш, В. А. Максимова // Русская литература конца XIX– начала XX в. 1901–1907. – М. : Наука, 1971. – С. 319–549.

7. Михайловский, Б. В. Становление социалистического реализма в творчестве А. М. Горького // Русская литература конца XIX – начала XX в. 1901–1907 / Б. В. Михайловский. – М. : Наука, 1971. – С. 58–91.

8. Михайловский, Б. В. Творчество М. Горького / Б. В. Михайловский, Е. Тагер. – М. : Просвещение, 1969. – 336 с.

9. Овчаренко, А. И. О положительном герое в творчестве Горького (1892–1907) / А. И. Овчаренко. – М. : Сов. писатель, 1956. – 586 с.

10. Русская литература XX века. Дооктябрьский период. – Л. : Просвещение, 1985. – 334 с.

References

1. Basinskiy P.V. Gorkiy. Moscow, Molodaya gvardiya, 2005, 451 p. (in Russian)

2. Berdyayev N.A. The Fate of Russia. Experience in the psychology of war and nationality. Moscow, Mysl, 1990, 208 p. (in Russian)

3. Byalik B.A. The Fate of Maxim Gorky. Moscow, Art Lit.,1968, 392 p. (in Russian)

4. Gorky A.M. Collected Works. In 18 v. Moscow, GIHL, 1960 – 1963. (in Russian)

5. Keldysh V.A. Chronocle of pre-revolutionary years, *Russian Literature late XIX – early XX century. 1901–1907*. Moscow, Science, 1971, pp. 127–176. (in Russian)

6. Keldysh V.A., Maksimova V.A. Chronicle of literary events (1901 – 1907 years), *Russian literature end of XIX – beginning of the XX century. 1901 – 1907*. Moscow, Nauka, 1971, pp. 319–549. (in Russian)

7. Michaylovskiy B.V. The formation of socialist realism in the works of Gorky, *Russian Literature late XIX – early XX century. 1901 – 1907*. Moscow, Nauka, 1971, pp. 58–91. (in Russian)

8. Michaylovskiy B.V., Tager Ye. Creativity of Gorky. Moscow, Prosveschenie, 1969, 336 p.

9. Ovcharenko A.I. On the positive hero in the works of Gorky (1892 – 1907). Moscow, Sov. writer, 1956, 586 p. (in Russian)

10. Russian literature of the twentieth century. Pre-October period. Leningrad, Prosveschenie, 1985, 334 p. (in Russian)

Поступила 24.06.2016 г.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

УДК 94 (470.345) «17/1917»
ББК 63.3 (2р – 6 Мо) 5

Зеткин Сергей Николаевич
начальник информационно-издательского центра
Саранской и Мордовской епархии, г. Саранск, Россия
serzet@mail.ru

МЕЩАНСКАЯ СЕМЬЯ МОРДОВСКОГО КРАЯ ПОРЕФОРМЕННОГО ПЕРИОДА

***Аннотация*:** В статье рассматривается семья и семейные отношения наиболее значимой категории городского населения пореформенной провинциальной России – русского мещанства. Автор строит исследование на основе современной методологии гуманитарного знания с использованием широкой базы архивных документов и полевых материалов (воспоминаний потомков мещан мордовского края).

Ключевые слова: брачность, людность, мещане, посемейные списки, семья.

Zetkin Sergey Nikolaevich
Chairman of the Information and Publishing Department
in Saransk diocese of the Russian Orthodox Church, Saransk, Russia

MORDOVIA FAMILY OF BURGERS IN THE POST-REFORM PERIOD

Abstract: The article deals with the family and family relations among the most important category of the urban population of Russian burgers in the provincial post-reform Russia. The author builds a research based on modern methodology of humanitarian knowledge and uses broad base of archival documents and field materials (descendants memories of Mordovia burgers).

Key words: marriages, population, burgers, family lists, family.

Усиление внимания историков к семьеведческой проблематике в последние годы связано со значимостью семьи для социальной истории общества [См. напр.: 2; 3]. Прослеживается прямая взаимосвязь процессов урбанизации и индустриализации с изменением его характеристик и состава.

Хронотоп мещанина пореформенного периода определялся прежде всего пространством семьи и семейных отношений, тем, что М. М. Бахтин называл «ремесленно-трудовой семейной идиллией». Культ семьи, по мнению З. М. Кобозевой, наряду с частной жизнью, ведением хозяйства, благоразумием, умеренностью составляли «картину мира» городского сословия [5, с. 32].

Наше исследование мещанских семей губерний, в которые входил Мордовский край, опирается на данные второй половины XIX – начала XX вв. городов Саранска, Краснослободска, Ардатова, Темникова, Инсара. Материал взят из «Посемейных списков мещан» [13] и полевых материалов, собранных автором у потомков мещан (второе, третье поколение после упразднения сословия) мордовского края в форме свободного интервью. «Посемейные списки велись со второй половины XIX в. на податные сословия. В документе содержатся сведения о мужской части семьи (фамилии имена отчества главы семьи, его детей, внуков, проживающих совместно, сведения о рождении) и о женах и дочерях (имена, отчества, даты рождения, смерти, замужества. Ответственность за их ведение была возложена на мещанскую управу и непосредственно на мещанского старосту, которые каждые четыре месяца должны были доставлять городской управе сведения о произошедших в составе общества переменах [1, с. 72].

Б. Н. Миронов отмечал, что к концу XIX века подавляющее число горожан на протяжении своей жизни вступало в брак [7, с. 177–178]. Установки на создание семьи были очень сильны среди всех слоев общества. В менталитете мещан семья представлялась обязательной, непреложной. Сословная мораль императивно настаивала на обязательности брака. У мужчин это связывалось с профессиональным становлением: у мужа появится «ремесло в руках». Но необходимость женитьбы определялась и социальным совершеннолетием. Бирюков (застарелых холостяков) жалели и относились к ним снисходительно, как к социально неполноценным. Стереотип был достаточно прочным и сохранился в социальных кодах потомков мещан, информантов настоящего исследования: «Я из армии пришел в 1967 году. В Севастополе служил. Хоро-

ший город. Хотел вернуться. Бабка моя покойная Елизавета Михайловна говорит:

– Женись, а потом поезжай. Тебе 21 год. Пора гнездо вить. Легко жить хочешь? Оно поначалу хорошо. Потом волком завоешь. У нас в роду пустых мужиков не было.

Род большой был. В Краснослободске все жили. Бабка моя и братья ее Масловы всегда гордились, что городские они. Очень Маяковского не любили. Он про мещан плохо писал. Они себя мещанами считали» [Записано С. Н. Зеткиным в п. Преображенском Краснослободского района Республики Мордовия в 2012 г. от А. П. Андреева, 1946 г. р.].

Вера Петровна Плотникова вспоминала, что дед наставлял ее старших братьев: ««Верка замуж вот-вот выйдет, а вы все еще в женихах ходите. Бирюками хотите прослыть? Перестарками ненужными? Бирючий век без семьи – позор для родни. Вы что, больные или ленивые?»

Братья ленивыми не были. Всю жизнь на железной дороге обходчиками проработали. Но семья подобрала им невест с нашей улицы. Мы испокон веку на Старом базаре жили. Коренные рузаевцы» [Записано С. Н. Зеткиным в г. Рузаевка в 2011 г. от Веры Петровны Плотниковой (урожденной Федоровой), 1941 г. р.]

Взрослых незамужних дочерей стеснялись как обузы, семейного изъяна. Дочерей стремились выдать замуж с 16 лет, в дореформенный период этот возрастной порог был еще ниже. Родители рассматривали замужество дочери как последний акт в устройстве ее жизни: отдать замуж, сбыть с рук на руки. Девушка после 23 лет считалась «старой девой» или «перестарком». Анна Егоровна Кондратьева, дочь краснослободской мещанки Анны Ивановны Горбуновой (1890 года рождения) рассказывала: «Маму сватать стали с 15 лет. Но родители ее не отдавали – она старшая была, а в семье еще пятеро детей. Выдали в 20 лет за вдовца – соседа с двумя детьми. Мамака говорит, что рада была, что выходит замуж, лишь бы за кого, только от стыда засидеться в девках, выйти. А потом ничего, хорошо жили» [Записано С. Н. Зеткиным в г. Краснослободске в 2007 г. от Анны Егоровны Кондратьевой, 1930 г. р.]. Воспоминание дает представление о ситуации, когда повзрослевшую девушку оставляли в хозяйстве для ухода за стариками и работы в хозяйстве, что было чаше характерно в этот период для крестьян.

В историографии проблемы отмечается: «В XIX – начале XX века брак у городского населения основывался на строгом расчете, экономических и престижных соображениях. Право брачного выбора принадлежало не столько лицам, вступавшим в брак, сколько их родителям. Особенно сильно власть родителей проявлялась в отношении дочерей» [8, с. 93].

Отношение к семье как ценности и высокий статус женатого человека детерминировал ряд ограничений брачного выбора у российских горожан: родство до четвертого колена, духовное родство, бытовые традиции. Существенно ограничивался брачный выбор сословной принадлежностью. Браки горожан, как правило, заключались или внутри сословной группы, или между лицами с близким социальным статусом. Существовало традиционное предубеждение против социально-смешанных браков. Но мещанство чаще других сословий вступало в смешанные браки с социально близким городским крестьянством. Заключению браков между мещанами и крестьянами препятствовало различие имущественных отношений. В обычном крестьянском праве женщина не являлась дольщицей недвижимого имущества, сельскохозяйственного инвентаря и тому подобного. В мещанских семьях жена была совладетельницей имущества и наследовала его в случае смерти мужа. Вступая в брак с мещанином, крестьянка должна была принести в дом приданое, которое становилось семейным имуществом. Размеры приданого определялись семьей жениха, и запросы часто превышали возможности крестьянской семьи.

Мещане чаще роднятся с купечеством и проживавшими в городах крестьянами, что не позволяет говорить о них как о замкнутой касте [12; 4, с. 336]. Среди русских мещан возраст вступления в брак и разница в возрасте супругов в этой среде были значительно меньше, чем среди купечества и дворянства. Мещане обычно женились в возрасте 20–24 лет и были старше своих жен на 2–4 года, в то время как среди других городских сословий эти цифры составляли соответственно 27–30 и 8–10 лет.

Одной из важнейших демографических характеристик семей, способной дать значимую информацию, является их людность, т. е. число членов, входящих в состав семьи. Отечественные исследователи установили взаимосвязь количественного состава семейной ячейки с хозяйственной деятельностью семьи, ее социальным положением, образом жизни, внутрисемейными отношениями и другими аспектами семейной жизни. Анализ посемейных списков и метрических книг Ардатова, Инсара, Краснослободска, Саранска и Темникова показал, что подавляющее число семей выборочной совокупности имело в своем составе не более 5–6 человек. На такие семьи приходилось 82 % всех семей в Саранске и 66 % в Темникове. Многодетность в мещанских семьях была редким явлением.

Самую многочисленную группу семей мещан составляли семьи из пяти человек. На их

долю приходилось 18 % от общего числа. Группа семей-одиночек (под которой мы понимали отдельно проживающих лиц мужского или женского пола, записанных в посемейном списке под отдельным номером.) оказалась на втором месте, на их долю приходилось 15 %. На третьем месте по численности оказались семьи из шести человек, составив 13,4 % от общего количества. На долю семей из четырех человек выпало 7,5 %. Семьи из двух, трех и семи человек составили одинаковый процент от выборочной совокупности семей – 6 %. Столько же пришлось на семьи, имеющие в своем составе более 16 человек. На семьи из восьми человек пришлось 4,5 %; на семьи из девяти, одиннадцати, тринадцати и шестнадцати членов соответственно 3 %; из десяти, двенадцати, четырнадцати и пятнадцати человек – 1,5 % [12; 13].

Большой интерес представляет структура семей по характеру родственных отношений. Все семьи были разделены на две основные группы: простых (малых) семей и сложных семей. К простым (малым) семьям относились брачные пары, брачные пары с детьми (родители и дети), один из родителей с детьми. Все перечисленные составы семей при включении других родственников были отнесены к сложным семьям. Наиболее многочисленными среди мещанских семей Саранска в начале XX в. были простые (малые) семьи [13].

Доминирующей группой были семьи, состоящие из супружеской пары и детей. Большинство составляли молодые семьи (возраст мужа до 40 лет). В среднем каждая семья имела около двух детей. Город постоянно испытывал прилив семей, находившихся в стадии становления, обзаведения детьми, то есть простых семей в 1–2 поколения, так как значительная часть переселенцев из деревни, вступающих в мещанство, относились к молодым, недавно отделившимся семьям. В мещанских общностях городов преобладал православный компонент, что также детерминировало простую структуру семьи (в отличие от старообрядческой или иудейской).

Согласно данным переписи 1897 г. в среднем по Европейской России одна крестьянская семья включала 5,8 чел.; духовенства – 4,7 чел.; дворянская – 4,3 чел. и семья городских обывателей – 4,2 чел. [9]. Семья казанского мещанина в среднем состояла из 3,4 чел., барнаульского – из 3,7 чел. Таким образом, средняя численность семьи русских мещан мордовского края (5,4 чел.) превышала указанные цифры и приближалась по своим показателям к крестьянской семье, что объяснялось значительным притоком в сословие выходцев из крестьян.

Рассматривая приведенные данные, следует помнить, что семьи не были статичными, стабильными образованиями. Они находились в непрерывном движении, вследствие чего сменялась их людность, характер родственных связей, поколенные и брачные структуры. Основными факторами этих процессов были: 1) разделы семей, приводившие к увеличению их численности, сокращению людности и упрощению структуры; 2) социальная мобильность, приводившая к исключению как отдельных членов, так и семейных ячеек из мещанского сословия и состава семьи; 3) естественное движение населения (браки, рождения, смерти, разводы), приводившее в конкретных случаях как к разрастанию и усложнению семей, так и к их упрощению.

Основным фактором изменения людности и структуры мещанских семей являлись процессы естественного движения населения: смертность, рождаемость, брачность. Разводы в мещанской среде представляли редкое явление и большого влияния на развитие семьи не оказывали. Показательно, что за двадцать лет в «Симбирских епархиальных ведомостях» (Часть официальная) в разделе «Объявления о разводе» лишь однажды встречается оглашение развода мещанки: «Расторжение брака мещанки Татьяны Ивановны Осиповой с мещанином Николаем Осиповым, пропавшим без вести более пяти лет» [9, с. 24].

В семьях мещан традиционными были патриархально-авторитарные отношения. Глава семьи, «начальник семьи», управлял всем домом, всеми домочадцами: его приказания должны были выполняться беспрекословно, к непослушным и провинившимся применялись наказания, в том числе и физические. Не случайно Н. В. Шелгунов относил мещанство к «полуинтеллигентному слою, придерживающемуся Домостроя» [14]. В русской литературе второй половины XIX – начала XX вв. именно патриархальная сторона жизни мещанской семьи нашла наиболее яркое воплощение (См. напр.: автобиографические повести А. М. Горького, письма и рассказы А. П. Чехова и др.). Саша Черный сатирически представляет «обстановочку» в доме лавочника именно с указания на демонстрацию власти главы семьи: «Ревет сынок. Побит за двойку с плюсом …» («Обстановочка»).

Власть мещанина в супружестве и семье имела три переплетенных друг с другом корня: обязанности и полномочия как гражданина государства, представлявшего свою семью в обществе, отеческие права, «мастерство» (ремесло, торговля и т. д.) обеспечивающее финансовое благополучие семьи.

Общественное положение семьи в городе в значительной мере определялось положением ее главы. Повсеместно важное место в системе семейных ценностей мещан занимали семейные

родственные связи, тяга к патриархальности домашнего уклада и к комфортному социальному окружению, обеспеченному через родственные связи (А. И. Куприянов). Проблемы с незыблемостью патриархальных устоев городской семьи в последней четверти XIX в. обостряются. Об этом косвенно свидетельствуют темы проповедей приходских священников, их заметки из приходов и отчеты «о духовно-нравственном состоянии прихожан». Традиционно речь идет о непочтительном отношении снох к свекрови или зятя к родителям жены, реже о недолжном отношении детей к родителям или супругов друг к другу, о неповиновении жен мужьям [11].

Участие женщин в хозяйственном производстве мещан ограничивалось, в отличие от крестьянских семей, так как в городском быту четко разграничивались домашнее хозяйство и производство (торговля). Мещанка должна была работать по дому, в саду, в огороде, в случае необходимости продавать ремесленные изделия. Однако в пореформенный период в изучаемых городах становится ощутимым влияние женщины на экономическую сторону жизни семьи. Женщины наследовали дома и землю (как М. Е. Шленникова или Н. Ф. Левитова) [11, с. 18]. Мещанки края владели делом, как в случае с типографией Сундуковой, купленной в конце 1890-х гг. темниковским мещанином Кожевниковым; трактиром на Базарной площади, который арендовала В. А. Чуприкова; содержали чайные, швейные мастерские, лавки**,** прачечные, как мещанка А. А. Пичугина на реке Саранке [6, с.135]. Руководили больницами, как Варвара Степановна Травина (1858–1919 гг.) в Темникове, или занимались родовспоможением, как саранская повивальная бабка М. П. Васильева. Архивные данные позволяют нам привести имена собственниц недвижимости из русских мещанок пореформенного мордовского края: Авдотья Зотова, Анисья Колмакова, Екатерина Плеханова, Устинья Погосова и др. [12; 13].

Особенностью внутрисемейных отношений мещан был их публичный характер. Как отмечает Б. Н. Миронов, семьи «не представляли из себя крепости, куда запрещен был вход посторонним лицам» [7, с. 256]. Мещанская семья находилась, с одной стороны, в тесном контакте с родственниками, с другой – с соответствующей корпорацией: мещанским обществом, ремесленным цехом, являлась как бы продолжением профессиональной корпорации.

В пореформенный период устойчивые позиции в системе семейных ценностей мещанства приобретают уважение к знанию, рациональные трезвость и расчет в повседневной жизни. Распространение образования, более либеральные законы способствовали улучшению правового положения женщин и детей в семье. Но гуманизация внутрисемейных отношений в мещанской среде была менее заметной, чем в богатых купеческих семьях [15, с. 25].

Таким образом, изучаемые уездные города были более близки к сельской местности, что обусловливает приближенность структуры мещанских семей к крестьянским. Модернизационные процессы рубежа веков способствовали стиранию правовых и имущественных границ между мещанами и крестьянами, смягчению нравов внутри семей и росту экономической активности женщин.

Список использованных источников

1. Вилейшис, Я. М. Систематический сборник о мещанских управлениях / Я. М. Вилейшис. – СПб. : Типогр. Г. Лисснера и Д. Совко, 1914. – 122 с.

2. Волкова, М. С. К проблеме межличностных отношений в мордовской семье рубежа XIX – начала XX века / М. С. Волкова, И. А. Зеткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 146–150.

3. Жирнова, Г. В. Брак и свадьба русских горожан в прошлом и настоящем / Г. В. Жирнова. – М. : Наука, 1980. – 152 с.

4. Иванов, Л. М. О сословно-классовой структуре городов капиталистической России / Л. М. Иванов // Проблемы социально-экономической истории России : сб. науч. тр. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – С. 312–340.

5. Кобозева, З. М. Мещанское сословие г. Самары в пространстве власти и повседневности (вторая половина XIX – начало XX века), или Рассказ о душе с повинностями / З. М. Кобозева. – Самара : Самарский университет, 2013. – 615 с.

6. Куклин, В. Н. Биографии саранских улиц / В. Н. Куклин – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1990. – 320 с.

7. Миронов, Б. Н. Социальная история России периода империи (XIX – начало XX в.). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства : в 2 т. / Б. Н. Миронов – СПб. : Дмитрий Буланин, 1999. – Т. 1. – 550 с.

8. Очерки городского быта дореволюционного Поволжья. – Ульяновск : Изд-во УГУ, 2000. – 224 с.

9. Первая всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 года. – СПб. : Тип. Санкт-Петебург. Акад. Об-ва печат. писчебумаж. дела в России «Слово», 1904. – Т. XXV. – 131 с.

10. Симбирские епархиальные ведомости. Часть официальная. – 1885. – № 1 и 2. – С. 24–26.

11. Симбирские епархиальные ведомости. Часть официальная. – 1890. – № 1 и 2. – С. 18–20.

12. Центральный Государственный архив республики Мордовия. – Ф. 57. – Оп. 4.

13. Центральный Государственный архив республики Мордовия. – Ф. 75. – Оп. 1.

14. Шелгунов, Л. В. Очерки русской жизни / Л. В. Шелгунов. – СПб. : Типо-литография И. Н. Кушнеревъ, 1845. – 2128 с.

15. Brower, D. R. The Russian City between Tradition and Modernity. 1850–1900 / D. R. Brower. – Los-Angeles – Oxford, 1990. – 186 p.

References

1. Vileyshis Ya.M. Systematic collection of burgess settlement. St.- Petersburg, Publ. House G. and D. Lissner Scoops, 1914, 122 p. (in Russian)

2. Volkova M.S., Zetkina I.A. To the problem of interpersonal relations in Mordovia family in XIX – early XX century, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 146–150. (in Russian)

3. Zhirnova G.V. Marriage and Family of Russian citizens in the past and present. Moscow, Nauka, 1980, 152 p. (in Russian)

4. Ivanov L.M. About caste and class structure cities in capitalist Russia, *Problems of social and economic history of Russia. Coll. scientific. works*. Moscow, Publishing Moscow State University, 1971, pp. 312–340. (in Russian)

5. Kobozeva Z.M. Bourgeois class of Samara in the space of power and everyday life (second half of XIX – early XX century) or the story of the soul of guilt. Samara, Publ. Samara University, 2013, 615 p. (in Russian)

6. Kuklin V.N. Biographies of Saransk streets. 2nd ed. Revised. and ext. Saransk, Mordovian Publishing House, 1990, 320 p. (in Russian)

7. Mironov B.N. Social History of Russian Empire period (XIX – early XX century.). The genesis of the individual, democratic family, civil society and the rule of law: 2 t. St. Petersburg, Publishing house «Dmitry Bulanin», 1999, T. 1, 550 p. (in Russian)

8. Urban life of pre-revolutionary Volga's Sketches. Ulyanovsk, Publishing- into PGAs, 2000, 224 p. (in Russian)

9. The first national census of the Russian Empire in 1897 year. St. Petersburg, Type. St. Petersburg, St. Peteburg. Acad. The Society Archives. pischebumazh. business in Russia, «Word», 1904, T. XHV, 131 p. (in Russian)

10. Statements of Siberians diocesan. Part of the official. 1885, No. 1 and 2, pp. 24–26. (in Russian)

11. Statements of Siberians diocesan. Part of the official. 1890. No. 1 and 2, pp. 18–20. (in Russian)

12. The Central State Archive of the Republic of Mordovia. F. 57. Op. 4. (in Russian)

13. The Central State Archive of the Republic of Mordovia. F. 75. Op.1. (in Russian)

14. Shelgunov L. Sketches of Russian life. St. Petersburg, Tipo-lithography I.N. Kushnerev, 1845, 2128 p. (in Russian).

15. Brower D.R. The Russian City between Tradition and Modernity. 1850 – 1900. Los-Angeles – Oxford, 1990, 186 p.

Поступила 20.06.2015 г.

УДК 39
ББК 63.5

Пашкова Татьяна Владимировна
кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой прибалтийско-финской филологии
ФБГОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Россия
tvp-1979@mail.ru

СРЕДСТВА ЖИВОТНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В КАРЕЛЬСКОЙ НАРОДНОЙ МЕДИЦИНЕ*

Аннотация: Развитие народной медицины карел складывалось с учетом особенностей растительного и животного мира Карелии, а также окружающей среды в целом. В Карелии насчитывается около 61 вида млекопитающих, более 260 видов птиц и более 60 видов рыб. Некоторые из них составляли богатейший резерв лекарственных ресурсов, и активно использовались карелами в лечебном процессе. Целью данного исследования является определение места и значимости средств животного происхождения в карельской народной медицине. В качестве задач были поставлены следующие. Во-первых, обозначить круг используемых средств животного происхождения в лечебном процессе. Во-вторых,

* Работа проводилась в рамках комплекса мероприятий Программы стратегического развития ПетрГУ на 2012–2016 гг.

определить группы заболеваний, которые лечились средствами животного происхождения. В-третьих, сравнить у двух групп карел (собственно-карел и ливвиковских карел) способы лечения заболеваний, используя различные части животных, птиц и рыб. Предметом исследования являются средства животного происхождения, используемые карелами при лечении заболеваний. Представленный в данной статье материал является актуальным, так как подобных исследований на карельском материале ранее не проводилось. В результате проведенного исследования можно абсолютно четко сказать, что карелы активно использовали средства животного происхождения для лечения самых различных заболеваний, что подтверждено как уже опубликованными, так и собранным автором в полевых условиях материалами.

Ключевые слова: народная медицина, карельская культура, фауна Карелии, заболевания, заговоры.

Pashkova Tatyana Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences, Docent,
Head of Department of Baltic and Finnish Philology
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

MEANS OF ANIMAL ORIGIN IN THE KARELIAN TRADITIONAL MEDICINE

Abstract: The development of traditional medicine of Karel was developed with consideration of the peculiarities of flora and fauna of Karelia and the environment in General. In Karelia there are about 61 species of mammals, over 260 species of birds and over 60 species of fish. Some of them were rich reserve of medicinal resources, and were actively used by the Karelians in the treatment process. The aim of this study is to determine the place and significance of substances of animal origin in the Karelian traditional medicine. The considered tasks were the following: firstly, to designate a circle used as substances of animal origin in medicinal purposes. Secondly, to determine the group of illnesses that were treated by means of animal origin. Thirdly, to compare the two groups of the Karelians' (actually-Karel and livvikovskiy Karel) methods of treating diseases using different parts of animals, birds and fish. The subject of the research is the means of animal origin used by the Karelians in the treatment of diseases. Presented in this article material is relevant, since such studies on the Karelian material has not previously been conducted. In the result of the study it is possible to say that Karelia has actively used tools of animal origin for the treatment of various diseases that has been confirmed as already published and collected materials by the author in the field conditions.

Key words: traditional medicine, Karelian culture, fauna of Karelia, disease, conspiracies.

Как известно, окружающая человека естественно-географическая среда является постоянным фактором его материальной жизни и необходимым условием развития всего комплекса традиционных народных знаний. Воздействия на организм человека определенных природных веществ, проверенных длительным опытом, дали толчок к целенаправленному сбору и систематизации сведений о лечебных свойствах физических факторов, средств растительного, животного, минерального происхождения, формированию системы традиционного врачевания. Значительное место в арсенале рациональных лечебных средств у всех народов занимали средства животного происхождения.

Применение лекарств, изготовленных из животных и продуктов их жизнедеятельности, объясняются, с одной стороны, широким спектром лечебного действия на организм человека этих средств, а с другой – традиционными представлениями о болезни и ее этиологии, способах влияния на надприродные силы (болезнь олицетворялась в виде животного – от этого и способы, направленные на реальное и ритуальное ее уничтожение) [8, с. 75]. Архаическая концепция тождества человеческого и животного подтверждается тем, что с одинаковыми частями человеческого и животного организмов связаны сходные представления. Это прослеживается в лечебной практике. Н. Е. Мазалова отмечает: «Некоторые части человеческого тела и животных наделяются особой магической силой, им приписывались лечебные свойства» [4, с. 106].

Животный мир Карелии составлял богатейший резерв лекарственных ресурсов, а средства и продукты животного происхождения занимали значительное место в народной медицине. Карелы для лечения болезней использовали кровь, мясо, шерсть, рога, желудок, половые железы, слюну, кожу, помет, жир и кости различных животных [3, с. 146].

Использование в народной медицине средств животного происхождения в некоторых случаях определялось принципом «подобное лечится подобным». Это было связано, в первую очередь, мифологическими представлениями карел о животных, как «виновниках» заболеваний. В этих случаях люди пытались изгнать болезнь

ее же «носителем»[1]. Так, например, собственно-карелы (д. Каркуярви) на воспалившийся укус собаки привязывали, завернутый в тряпку собачий зуб. Если человека поцарапала кошка, то у нее отрезали когти, сжигали и этим пеплом посыпали царапины [19, с. 99, 243]. Ливвиковские карелы (д. Корбинаволок, д. Лахта) верили, что у человека мог вскочить фурункул (ливв. *kažinkarvu* букв. кошачий волос), если он пнул кошку. Для излечения такого нарыва использовали шерстинку этой кошки, которую продевали в ушко иголки, затем иголку пропускали через чирей, пропуская через него кошачью волосинку [ПМА].

Арсенал врачебных средств у карел был разнообразен. Конечно, он во многом совпадает со средствами других прибалтийско-финских народов. Самым используемым в карельской народной лечебной практике был жир млекопитающих, птиц и рыб. Наиболее распространенным способом лечения ревматизма у карел было натирание или прогревание больных суставов. С этой целью использовали рыбий жир. Во время чистки рыбы (лучше всего для этого подходили судак, лещ или плотва) из нее снимали белые кусочки рыбьего жира, растапливали его на медленном огне или в печи и переливали в банку. Затем этим жиром натирали суставы [ПМА]. У тверских карел самым лучшим средством для лечения трахомы считался жир налима, который добывали следующим образом: вылавливали налима, вешали его на стену на улице. Под палящим солнцем налим начинал вялиться, и с него стекал жир, который собирали в посудину, подложенную заранее. Затем этот жир капали больному в глаза [17, с. 206]. Ливвиковские карелы смазывали царапины рыбьим жиром (д. Ведлозеро) [ПМА]. Среди жира млекопитающих самым эффективным был медвежий. В Северной Карелии нарывы лечили медвежьим жиром, причем особенно полезным считался жир, взятый из медвежьего сердца [5, с. 107; 6, с. 302]. Сямозерские карелы (д. Сямозеро) лечили ссадины медвежьим жиром [11, с. 252], карелы пряжинского района (д. Эссойла) – обрабатывали им ожог [ПМА], тунгудские карелы – грыжу [10, с. 293]. Собственно-карелы карелы (д. Ругозеро) использовали медвежий жир при изготовлении мази для лечения грыжи. Для этого брали около 90 ягод волчье лыко, толкли их в посудине на трех порогах, добавляли жир медведя и вино (или грудное молоко). После этого переливали в бутылку, месяц настаивали и затем мазали пуп ребенку [18, с. 154]. Ливвиковские карелы (д. Эссойла) для лечения чахотки пили растопленный барсучий жир, а также смазывали им мозоли на ступнях [ПМА], а калевальские карелы (п. Калевала) наносили на обожженное место коровий жир [13, с. 61]. Из птичьих жиров использовались гусиный, куриный и утиный. Это было обусловлено тем, что именно этих птиц разводили карелы на протяжении длительного времени. Тверские (д. Васильевское), сегежские (д. Кучозеро) и сямозерские (д. Сямозеро) карелы мазали ожог гусиным жиром, а держанские – жиром курицы [12, с. 227]. Собственно-карелы (например, д. Костомукша) мазали обмороженные места жиром черной утки [19, с. 245].

Шерсть животных в основном использовали как противовоспалительное или прогревающее средство. Тверские карелы (д. Семеновское) макали шерсть в сметану или творог и привязывали к нарыву [9, с. 147]. Тихвинские карелы (д. Коргорка) на загноившуюся натертость прикладывали шерсть, а на следующий день завязывали шерстяными нитками крест-накрест [6, с. 317]. Жители д. Толлорека в данном случае указывали на шерсть черной овцы [18, с. 148]. Карелы Лоухского района на день клали в ухо пучок черной овечьей шерсти, а на ночь снимали (п. Кестеньга) [13, с. 64]. Финны перед этим капали на шерсть камфорное масло [15, с. 180]. Ливвиковские карелы (д. Неккула, д. Рыпушкалица) ввязывали в носки собачью шерсть, чтобы греть больные ноги [11, с. 67].

Карелы считали, что шкурка (шкура) и кожа животных обладает целебной силой. Жители д. Аконлахти собирали змеиную кожу и обвязывали ею собачий укус [18, с. 142]. Олонецкие карелы от грудницы прикладывали к воспаленному месту заячью шкурку, а карелы Пряжинского района (д. Корбинаволок, д. Лахта) – на гнойную рану [ПМА]. Ливвиковские карелы (д. Салми) к нарыву прикладывали кожу бобра [11, с. 257].

Из дождевых червей и шершней карелы готовили мази, которыми впоследствии натирали больные места. Изготовлением мазей занимались все группы карел. Южные карелы лечили рожистое воспаление мазью из дождевых червей: их собирали в бутылку и держали ее в темном месте до тех пор, пока содержимое не превращалось в единую массу, которой и смазывали очаг заболевания [5, с. 108]. Эффективным считалось и намазывание больных мест мазью приготовленной из шершней: живого шершня клали в бутылку, сверху засыпали солью, когда шершень умирал, то его перемешивали тщательно с солью и мазь была готова (д. Аконлахти) [18, с. 149]. По сведениям информантов (д. Кор-

[1] См., например: Пашкова, Т. В. Компонент koiru ‘собака’ в карельских народных названиях болезней / Т. В. Пашкова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 106–110; Пашкова, Т. В. Детская болезнь «щетинка» в языке и культуре карел / Т. В. Пашкова // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2016. – № 3 (156). – С. 81–84.

бинаволок, д. Лахта) для лечения суставов собирали муравьиную кислоту. В пустую бутылку наливали очень густой сладкий сироп, ставили ее в муравейник, когда муравьев набиралось уже много, то бутылку закрывали, заворачивали ее в тесто и пекли в печке. После этого муравьиной кислотой мазали больные места [ПМА]. Тихвинские карелы (д. Коргорка) натирали больные суставы муравьиным маслом, которое изготавливали из муравьев. Муравьев собирали в мешок, парили в печи, затем отжимали, а полученную жидкость сливали в бутылку [6, с. 321].

Выделяемые животными моча и помет наделялись карелами целебными свойствами. Издавна заячья моча считалась лучшим лекарством от многих заболеваний. Ее собирали зимой вместе с кусочками снега (в местах, где заяц помочился, снег был красного цвета) или, убив зайца, вырезали у него мочевой пузырь. Заячьей мочой карелы лечили нагноение в глазах (промывание), отит (закапывание), нарывы (примочки) и т. д. [ПМА] [15, с. 182]. Олонецкие карелы от грудницы мазали грудь лошадиным пометом [7, с. 183], а паданские карелы мазали фурункулы лошадиным или коровьим пометом [1, с. 23]. Сегежские карелы лечили ожог примочками с жареным молоком и бараньим пометом [2, с. 223]. Лечебные свойства обнаруживались и в крови птиц и животных. Карелы калевальского района (д. Мяркяваара) для смазывания вздутия в области пупка использовали кровь собаки. У животного надрезали ухо, капали кровь в чашку и смазывали этой кровью вздувшийся пупок каждый вечер после захода солнца. Выздоровление происходило очень быстро [13, с. 152]. Также использовали кровь сороки для лечения обморожений [2, с. 223; 5, с. 108].

При лечении карелы использовали требушину животных и рыб. Если золотушные раны не заживали и становились язвами, то на них привязывали требушину животных [1, с. 20]. Тихвинские карелы (д. Коргорка) брали желудок от забитой коровы, мыли его и, высушив его, хранили на печке. Для вытягивания жара из нарывов отрезали кусочек желудка, замачивали в кипятке и прикладывали к воспаленному месту. Таким же образом заготавливали кусок прямой кишки. При надобности распаривали в кипятке и, прижав к нарыву (под мышкой или за ушами), накрывали заячьей шкурой и обвязывали красной фланелью. Собственно-карелы смазывали на ночь цыпки молоками окуня и утром их срезали (д. Суднозеро) [18, с. 147].

Зачастую на используемые средства животного происхождения нашептывали заговор или молитву, считая, что это усилит их целебные свойства. Например, паданские карелы лечили укус собаки свиным салом, на которое нашептывали воскресную молитву. Собственно-карелы (д. Оуланка, д. Вокнаволок) терли бородавку старой *костью*, которую находили в / на земле, и говорили: «Kuin tämä lahoaa täällä, niin työkin lahositta!» (‘Как эта сгниет здесь, так и вы сгниете!’) [14, с. 245]. При колотье в груди или боках южные карелы натирали больное место сушеным свиным пятачком и при этом говорили: «počin korza ota kibu!» (‘свиное рыло, возьми боль!’) [5, с. 107].

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что использование средств животного происхождения в лечебной практике было распространено среди всех групп карел. Занимаясь охотой и животноводством, карелы накопили определенные познания по применению животного материала в качестве целительного средства. Доминирование используемых в народной медицине видов животных, птиц или рыб обусловлено, в первую очередь, хозяйственно-бытовым укладом у каждой группы карел. В процессе лечения карелами использовались различные части животных, а также выделяемые ими помет и моча. Наиболее популярным средством животного происхождения считался жир. Им лечили большинство заболеваний как собственно-карелы, так и ливвиковские карелы.

Сокращения

ливв. – ливвиковское наречие карельского языка;
ПМА – полевой материал автора

Список использованных источников

1. Алимов, Т. М. Знахарство в Карелии / Т. М. Алимов // В помощь просвещенцу. – 1929. – № 1. – С. 17–28

2. Бубновский, М. Заговоры карел / М. Бубновский // Известия Архангельского Общества изучения Русского Севера. – 1919. – № 10, 11, 12. – С. 221–223.

3. Карелы Карельской АССР / Ин-т яз., лит. и истории Карел. филиала АН СССР. – Петрозаводск : Карелия, 1983. – 288 с.

4. Мазалова, Н. Е. (Грысык) Народная медицина в современной севернорусской деревне / Н. Е. Мазалова // Этнографическая наука и этнокультурные роцессы. Способы взаимодействия : сб. ст. – СПб. : МАЭ РАН, 1993. – С. 99–112.

5. Никольская, Р. Ф. О карельской народной медицине: рациональное и «иррациональное» в традиционном врачевании / Р. Ф. Никольская, Ю. Ю. Сурхаско // Обряды и верования народов Карелии. – Петрозаводск : КарНЦ РАН, 1994. – С. 103–121.

6. Образцы карельской речи / сост. В. Д. Рягоев. – Л. : Наука, 1980. – 382 с.

7. Петров, К. Болезни простого народа / К. Петров // Олонецкие губернские ведомости. – 1863. – № 48. – С. 183–189.

8. Семенцов, М. В. Использование средств и продуктов животного происхождения в народной медицине кубанских казаков / М. В. Семенцов // Итоги фольклорно-этнографических исследований этнических культур Северного Кавказа за 2002 год. Дикаревские чтения (9) : материалы Региональной науч. конф. – Краснодар : Крайбибколлектор, 2003. – С. 75–90.

9. Слушаю карельский говор / сост. А. В. Пунжина. – Петрозаводск : Периодика, 2001. – 208 с.

10. Степанова, А. С. Устная поэзия тунгудских карел / А. С. Степанова. – Петрозаводск : Периодика, 2000. – 384 с.

11. Karjalan kielen sanakirja = Словарь карельского языка. – Helsinki : SUS, 1968. – Osa I. −576 s.; 1974. – Osa III. – 591 s.; 1997. – Osa V. – 634 s.

12. Norvik, P. Djoržan karjalaisten kansanlääkinnästä = Народная медицина держанских карел / P. Norvik // Kansa parantaa / Toim. Laaksonen P. – Helsinki : SKS, 1983. – S. 225–230

13. Näytteitä karjalan kielestä. I = Образцы карельской речи. I. − Joensuu, Petroskoi : Joensuun yliopiston monistuskeskus, 1994. – 457 s.

14. Pentikäinen, J. Marina Takalon uskonto = Религия Марины Такало / J. Pentikäinen. – Helsinki : SUS, 1971. 388 s.

15. Ruotsalainen, A. Pikkulasten «harjakset» = Детская щетинка / A. Ruotsalainen // Kalevalaseuran vuosikirja. – Porvoo-Helsinki, 1951. – Osa 31. – S. 179–199.

16. Virtaranta, P. Polku sammui = Тропинка погасла / P. Virtaranta. – Vammala : Vammalan Kirjapaino OY, 1972. – 263 s.

17. Virtaranta, P. Tverin karjalaisten entistä elämää = Прежняя жизнь тверских карел / P. Virtaranta. − Porvoo-Helsinki : WSO, 1961. – 271 s.

18. Virtaranta, P. Vienan kansa muistelee = Беломорские карелы вспоминают / P. Virtaranta. − Porvoo-Helsinki : WSOY, 1958. – 804 s.

19. Virtaranta, P. Vienan kyliä kiertämässä = Объезжая деревни Беломорской Карелии / P. Virtaranta. − Porvoo-Helsinki : WSOY, 1978. – 700 s.

References

1. Alimov T.M. Quackery in Karelia, H*elp to Teachers*, 1929, No.1, pp. 17–28. (in Russian)

2. Bubnovskiy M. Spells of the Karelians, *News of the Arkhangelsk Society of studying of the Russian North*, 1919, No.10–11–12, pp. 221–223. (in Russian)

3. The Karelians of Karelian ASSR. Inst lang., Lit. Karel. and history. Branch of the USSR. Petrozavodsk, Karelia, 1983, 288 p. (in Russian)

4. Mazalova (Grisik) N.Ye. Traditional medicine in the modern North Russian village, *Ethnographic science and ethnocultural process. Ways of interaction*. St. Petersburg, MAHE Russian Academy of Sciences, 1993, pp. 99–112. (in Russian)

5. Nikolskaya R.F., Surhasko Yu.Yu. About Karelian traditional medicine: a rational and “irrational” in the traditional doctoring, *Rites and beliefs of people of Karelia. Petrozavodsk, Karelian Research Centre of the Russian Academy of Sciences*, 1994, pp. 103–121. (in Russian)

6. Samples of the Karelian speech. Comp. V.D. Ryagoev. Leningrad, Publishing House of Science, 1980, 382 p. (in Russian)

7. Petrov K. Diseases of the simple people, *Olonets provincial sheets*, 1863, No. 48, pp. 183–189 (in Russian)

8. Sementsov M.V. Use of means and products of animal origin in traditional medicine of the Kuban Cossacks, *Results of folklore and ethnographic researches of ethnic cultures of the North Caucasus in 2002. Dikarevsky readings (9)*. Krasnodar, Kraybibkollektor, 2003, pp. 75–90. (in Russian)

9. Listen to the Karelian dialect. Comp. A.V. Punzhina. Petrozavodsk, Periodicals, 2001, 208 p. (in Russian)

10. Stepanova A.S. Oral poetry of the Tungud Karel. Petrozavodsk, Periodika Publ., 2000, 384 p. (in Russian)

11.Dictionary of Karelian language. Helsinki, SUS, 1968, Part I, 576 p.; 1974, Part III, 591 p.; 1997, Part V, 634 p. (in Karelian)

12. Norvik P. Traditional medicine of derzhans Karelian, *Kansa parantaa. Toim. Laaksonen P.* Helsinki, SKS, 1983, pp. 225–230. (in Finnish)

13. Samples of the Karelian speech. I. Joensuu, Petroskoi, Joensuun yliopiston monistuskeskus, 1994, 457 p. (in Karelian)

14. Pentikäinen J. Marina Takalo’s religion. Helsinki, SUS, 1971, 388 p. (in Finnish)

15. Ruotsalainen A. Children’s bristle, *Kalevalaseuran vuosikirja*. Porvoo, Helsinki, 1951, Part 31, pp. 179–199. (in Finnish)

16. Virtaranta P. The footpath has gone out. Vammala, Vammalan Kirjapaino OY, 1972, 263 p. (in Finnish)

17. Virtaranta P. Former life of Tver Karelian. Porvoo, Helsinki, WSO, 1961, 271 p. (in Finnish)

18. Virtaranta P. White Sea Karelians remember. Porvoo, Helsinki, WSOY, 1958, 804 p. (in Karelian)

19. Virtaranta P. Traveling over villages of White Sea Karelia. Porvoo, Helsinki, WSOY, 1978, 700 p. (in Karelian)

Поступила 03.06.2016 г.

УДК 94(47).084.9
ББК 63.3(2)634

Сидоренко Надежда Семеновна
доктор исторических наук, профессор
кафедра отечественной истории и права
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»,
г. Челябинск, Россия
sidorenkons@cshu.ru

Шувалов Николай Владимирович
аспирант
кафедра отечественной истории и права
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»,
г. Челябинск, Россия
Kolashuv@mail.ru

НЕФОРМАЛЬНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ПЕРЕСТРОЙКИ

Аннотация: В статье анализируется процесс возникновения и развития неформальных объединений в Челябинской области в 1985–1991 гг. и участие в них студенческой молодежи. На основе привлечения архивных источников отражена эволюция их численности, рост от небольших общественно-политических клубов до организаций со своими уставами и программами. Выявлены основные направления их деятельности и причины вовлечения в них обучающихся вузов. Рассмотрены факты создания неформальных объединений непосредственно в вузах Челябинской области. Обосновано, что участие студенческой молодежи в деятельности неформальных объединений являлось следствием, с одной стороны, неудовлетворенности деятельностью традиционной формы общественно-политического объединения – ВЛКСМ, с другой – открывшимися возможностями к более активному участию в жизни общества и решению своих социальных интересов.

Ключевые слова: неформальные объединения, студенчество, Челябинская область, молодежь, перестройка.

Sidorenko Nadezhda Semyonovna
Doctor of Historical Sciences, Professor
Department of World History and Law
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Shuvalov Nikolay Vladimirovich
Postgraduate
Department of World History and Law
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

STUDENT YOUTH INFORMAL ASSOIATIONS OF THE CHELYABINSK REGION IN THE YEARS OF PERESTROYKA

Abstract: The article analyzes the origins and development of informal associations in the Chelyabinsk Region in 1985–1991 and students' participation. Drawing on archival sources reflects the evolution of the number of informal associations, their organizational growth from small social and political clubs to organizations with their statutes and programs. The basic directions of their activity and the reasons for the involvement of students in their schools have been found out. We consider the establishment of informal groups directly in the universities of the Chelyabinsk region. It is proved that the students participation in the activities of informal associations was due dissatisfaction with the traditional form of activity of socio-political association – the Young Communist League, on the one hand and on the other – the opportunities to participate more actively in society and address their social interests.

Key words: informal associations, students, Chelyabinsk region, young people, Perestroyka.

Реформы времен «перестройки» в СССР сказались на подрастающем поколении советской молодежи. Усугубляющийся политический кризис, бездействие ВЛКСМ, экономические проблемы заставили молодежь, прежде всего студентов, как самую незащищенную

часть молодежи, самостоятельно искать выход в сложившейся ситуации. Новым явлением этого противоречивого времени стало появление неформальных объединений молодежи. Научное изучение данного социального явления актуализируется тем, что неформальные институты гораздо в меньшей степени поддаются социальному контролю, однако оказывают существенное влияние на поведение молодежи.

В отечественной научной литературе исследование неформальных движений началось с момента их появления [2]. Основными аспектами изучения стали вопросы причин и природы их возникновения, классификация видов, выявление положительных и негативных моментов деятельности [9]. Наиболее активно тема разрабатывалась на общероссийском материале [4]. К началу 1990-х гг. неформальные объединения СССР были систематизированы и получили подробную классификацию [7]. В постперестроечные годы тема развития неформальных объединений не потеряла своей актуальности благодаря тому, что появились новые объединения [11]. Начали появляться всесторонние и комплексные исследования деятельности неформальных объединений в период перестройки [13]. Однако деятельность неформальных групп в отдельных регионах страны, в том числе на Южном Урале, не получила глубокого и всестороннего исследования. Отдельные стороны темы получили отражение в публикациях В. А. Емельянова [3] и А. А. Левченко [10].

В данной работе предпринята попытка осветить вопрос об участии студенческой молодежи Южного Урала в движении неформалов на материалах Челябинской области, где была сосредоточена значительная часть вузов региона. Основой написания статьи послужили документы из фондов Объединенного Государственного архива Челябинской области (ОГАЧО), материалы вузовских газет и областной периодики, научные труды по исследуемой теме.

Появление неформальных объединений во второй половине 80-х гг. в какой-то степени напоминало «молодежный бунт» против бюрократического механизма, действовавшего в тот период. Это был своего рода протест части молодежи против формализма в комсомоле и других общественных организациях, неудовлетворительной организации досуга, мощной системы подавления ее официально не признанных интересов. Социологические опросы старшеклассников и студентов вузов ряда крупных городов обнаружили, что неформалами или солидарными с ними считали себя от 30 до 70 % опрошенных [15, с. 152].

Неформальное движение находило своих сторонников и в числе студенческой молодежи Челябинской области. Уже в 1985 г. здесь были созданы социально-активные объединения, имевшие прогрессивную направленность. В их числе объединения молодежи по охране природы, историко-культурных памятников, окружающей среды, многочисленные творческие и околотворческие объединения[1].

В 1985–1988 гг. на волне роста общественно-политической активности в молодежной среде в Челябинской области возникает более 20 различных отделов российских объединений политической направленности[2]. Среди них «Инициативная группа» по созданию в городе «Народного фронта», «Общественно-политический союз молодежи», «Федеративно-демократический клуб, группа «Шанс совести», в которых в той или иной степени приняли участие студенты вузов Челябинской области. За три года (1985–1987) количество молодежных неформальных организаций увеличилось в семь раз, а число участников – в 17 [3, с. 65]. Такая активность была вызвана своеобразной формой социально-политического протеста молодежи против проводимой руководством страны внутренней политики, с одной стороны, с другой – открывшейся возможностью создания относительно самостоятельных союзов и объединений. Молодые люди все менее полагались на государство, объединяясь в различные группы для выражения и защиты своих интересов. На решение проблем молодежи должна была быть направлена политика государства, заинтересованного в создании благоприятных условий для развития данной социально-демографической группы. В то же время осуществлявшаяся государственными, партийными и комсомольским органами политика в отношении молодежи была в основном стихийной, традиционной, «инерционной», Эта политика была неэффективной, она вызывала апатию в молодежной среде и порождала протест и рост иждивенчества и негативных процессов в ее среде. Наличие проблем взаимоотношений между обществом и молодежью явилось базой для развития молодежного движения, а неэффективная государственная политика сказывалась на уровне развития этого движения [8, с. 12].

Развитие новых молодежных организационных структур наблюдалось и в вузах области. Лидеры комсомольских комитетов воспринимали это как объективную данность. Так, зам. секретаря комитета ВЛКСМ ЧПИ Ю. Луцюк на страницах вузовской газеты констатировал:

[1] Объединенный Государственный архив Челябинской области (далее – ОГАЧО). – Ф. 288. – Оп. 201. – Д. 1184.

[2] ОГАЧО. – Ф. 485. – Оп. 21. – Д. 30.

«Очевидно, что студенческое движение не вписывается в существующие комсомольские структуры, не может быть реализовано лишь в рамках ВЛКСМ, поскольку спектр интересов студентов гораздо шире политического характера ВЛКСМ. Непонимание этого обстоятельства порой приводит к противопоставлению комсомола и студенческого движения» [13, с. 1–2]. При этом Ю. Луцюк отметил, что студенческое движение, которое набирает силу, по мнению студентов, носит подлинно самодеятельный «неформальный» характер, свободный от заорганизованности. Виктор Касьянов – первый секретарь Центрального РК ВЛКСМ – в интервью газете «Челябинский рабочий» отмечал, что у нас в районе много любительских объединений, и мы им помогаем по мере сил [5, с. 2].

Среди неформальных молодежных объединений следует особо отметить «Общественно-политический клуб аспирантов и преподавателей вузов», созданный непосредственно в среде студенческой молодежи. Он носил четко выраженный политический характер. Главная задача клуба, как ее сформулировал руководитель Вячеслав Лаптев – аспирант ЧИМЭСХ – заключалась в «изучении теоретических основ строительства социализма»[3].

Преподаватель ЧПИ к.и.н. А. В. Алексеев возглавил созданную в 1988 г. организацию «Народный фронт за революционную перестройку в Челябинске». Несколько преподавателей ЧГПИ составили ядро историко-патриотического объединения «Родина», которое было зарегистрировано при областном отделении Фонда культуры [14, с. 37].

Одной из организаций неформального толка, появившейся в ЧГМИ была Ассоциация студентов медиков (АСМ). Это была добровольная общественная организация студентов, ординаторов, аспирантов и врачей, изучающих медицину в рамках высшей школы. Согласно Уставу целью ассоциации была защита прав студентов медиков, содействие подготовке высококвалифицированных медицинских кадров, а также утверждение здорового образа жизни, воспитание гуманистических идеалов будущих врачей. В отличие от комсомольской и профсоюзной организаций в ней не было освобожденных работников, только выборные должности, и раз в год обязательно проводилась конференция [16, с. 4]. В то же время анализ документов ее деятельности свидетельствует о некоторой неопределенности студентов ЧГМИ. Несмотря на то, что подавляющее большинство из них разделяли цели АСМ (87 %), многие поддерживали идею ее создания (65,7 %), все же большая часть выражали сомнение в том, что эта организация может защитить их права и организовать самоуправление в институте (73,9 %) [17, с. 2].

Рост молодежных неформальных организаций поставил перед руководством ВЛКСМ вопрос об отношении к ним. В июле 1988 г. ЦК ВЛКСМ принял «Примерное положение о молодежном центре комитета комсомола» [6, с. 41]. ЦК ВЛКСМ последовательно начал поддерживать неформальные объединения, считая их союзниками в «разбюрокрачивании» комсомола и разгосударствлении молодежного движения. Всесоюзный студенческий форум, состоявшийся в Москве 15–19 ноября 1989 г., подтвердил стремление молодежи к большей самостоятельности [1].

С 1990 г. в стране активизировался процесс развития неформальных молодежных объединений. Основным ядром этих движений являлась студенческая молодежь. В ноябре 1990 г. была создана ассоциация «Демократическая молодежь России» (ДМР), в которую вошли Российская демократическая ассоциация, Союз молодых социал-демократов, молодежное движение Демократической партии России и Комитет за создание партии молодежной солидарности «Эхо», которая насчитывала в своих рядах более 2000 человек и являлась наиболее крупной молодежной организацией, альтернативной комсомолу. На Южном Урале существовали ее региональные структуры, в том числе в г. Челябинске[4].

Следуя установкам ЦК ВЛКСМ, Челябинский обком ВЛКСМ начал полномасштабную работу с неформальными объединениями молодежи[5]. Челябинский ВЛКСМ активно поддержал создание первой молодежной организации Челябинской области – «России нового поколения» (РНП), ставшей наиболее широким объединением, вобравшим в себе представителей всех остальных молодежных организаций, в том числе Челябинскую городскую организацию ВЛКСМ [3, с. 66].

На 1-й областной студенческой конференции 6 декабря 1991 г. был образован «Союз студенческой молодежи Челябинской области» (ССМ ЧО). В него вошли представители различных неформальных организаций студенческой молодежи (АСМ, Союз студентов города Магнитогорска, студенческие коллективы вузов г. Трехгорного, Златоуста, Троицка)[6]. На этой же конференции был принят устав и программа деятельности организации. Основная цель ССМ ЧО – объединение усилий студенческой моло-

[3] ОГАЧО. – Ф. 288. – Оп. 201. – Д. 1184.

[4] ОГАЧО. – Ф. П-485. – Оп. 21. – Д. 342.

[5] ОГАЧО. – Ф. 1130. – Оп. 5. – Д. 862.

[6] ОГАЧО. – Ф. П-739. – Оп. 1. – Д. 11.

дежи области для реализации интересов и прав студенчества, укрепление социальной защищенности в вопросах учебы, досуга, а также создание творческих союзов и ассоциаций.

Таким образом, в годы перестройки в Челябинской области получили распространение неформальные организации различного толка, ядром которых были студенты вузов. Несмотря на свой неформальный характер, острых конфликтов с «формальными» организациями, прежде всего ВЛКСМ, не наблюдалось. После самороспуска СССР в конце 1991 г. часть неформальных объединений, в особенности те, что выступали за перестройку, либо распались ввиду неактуальности программ, либо продолжили свою деятельность, но уже не в неформальных организациях, а в официально разрешенных политических партиях. Студенческие же неформальные организации продолжили свою деятельность по защите прав студентов уже в новой политической реальности в рядах ССМ ЧО на протяжении 90-х гг. 20 марта 2000 г. на собрании актива Челябинской областной общественной организации студенческой молодежи было принято решение о приостановлении деятельности «Союза студенческой молодежи Челябинской области»[7].

Список использованных источников

1. Всесоюзный студенческий форум (1989) [Электронный ресурс]. – URL : http://libinfo.org/index/index.php?id=8538 (дата обращения: 14.10.2015).

2. Громов, А. В. Неформалы: кто есть кто? / А. В. Громов, А. С. Кузин. – М., – Мысль, 1990. – 269 с.

3. Емельянов, В. А. Формальные и неформальные молодежные организации в Челябинской области на закате эпохи СССР / В. А. Емельянов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. – 2012. – № 4. – С. 65–67.

4. Запесоцкий, А. С. Эта непонятная молодежь: Проблемы неформальных молодежных объединений / А. С. Запесоцкий, А. С. Файн. – М. : Профиздат, 1990. – 224 с.

5. Игнатьев, С. Д. Что мы можем? / С. Д. Игнатьев // Челябинский университет. – 1989. – № 31. – С. 2.

6. Информационный бюллетень ЦК ВЛКСМ. – 1988. – № 6. – С. 16.

7. Каталог-справочник неформальных самодеятельных организаций и независимой прессы СССР / под ред. В. Ф. Левичевой. – М. : ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1990. – 307 с.

8. Кулипанова, Н. Г. Молодежное движение в СССР в 1976–1985 гг. (на материалах Пермской, Свердловской, Челябинской областей) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Наталия Георгиевна Кулипанова. – Пермь, 1992. – 19 с.

9. Левичева, В. Ф. Неформальные самодеятельные объединения. Социологический очерк / В. Ф. Левичева. – М., 1989. – 224 с.

10. Левченко, А. А. Формирование многопартийности в Челябинской области (1987–1993) / А. А. Левченко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 11. – С. 201–207.

11. Привалов, Н. Г. Основные общественные и другие некоммерческие организации Урала : справочник. Т. 2: Челябинская область / Н. Г. Привалов. – Екатеринбург, 1998. – 158 с.

12. Сербская, О. В. Общественно-политическое движение в СССР в условиях перестройки (1985–1991 гг.) : автореф. дис. … канд. ист. наук / Ольга Валентиновна Сербская. – М., 2008. – 18 с.

13. Сергеев, М. К. Еще раз о неформалах / М. К. Сергеев // Политехнические кадры. – 1989. – № 30. – С.5.

14. Сибиряков, И. В. Челябинский политехнический институт в годы «перестройки» (1985–1991) / В. И. Сибиряков // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 10. – С. 33–39.

15. Топалов, М. Н. «Формальная» и «неформальная» активность молодежи (состояние и тенденции развития) / М. Н. Топалов // Неформальная волна : сб. науч. тр. – М. : ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1990. – С.152–163.

16. Халтурин, И. Н. Что такое АСМ? / И. Н. Халтурин // Комсомолец. – 1989. – № 11. – С. 5.

17. Щеглов, А. В. Ассоциация медиков – кто «за»? / А. В. Щеглов // За народное здоровье. – 1989. – № 8. – С. 4.

References

1. All-Union Student Forum (1989) [Electronic resource]. URL: http://libinfo.org/index/index.php?id=8538 (date of treatment: 14.10.2015). (in Russian)

2. Gromov A.V., Kuzin A.S. Informal: who is who? Moscow, Mysl, 1990, 269 p. (in Russian)

3. Emelyanov V.A. Formal and informal youth organizations in the Chelyabinsk region in the sunset of the Soviet era, *Bulletin of Sholokhov Moscow State Humanitarian University*, 2012, No. 4, pp. 65–67. (in Russian)

4. Zapesotskiy A.S., Fain A.P. This incomprehensible youth: Problems of youth informal associations. Moscow, Profizdat, 1990, 224 p. (in Russian)

5. Ignatyev S.D. What can we do? *Chelyabinsk University*, 1989, No. 31, p. 2. (in Russian)

6. Newsletter of the Komsomol, 1988, No. 6, p. 16. (in Russian)

7. Business Directory of informal amateur organizations and independent media of the USSR. Ed. V.F. Levicheva. Moscow, 1990, 307 p. (in Russian)

[7] ОГАЧО. – Ф. П-739. – Оп. 1. – Д. 78.

8. Kulipanov N.G. Youth Movement in the USSR in 1976–1985 (on materials of the Perm, Sverdlovsk, Chelyabinsk regions): the author's abstract dis. ... Candidate of Historical Sciences. Perm, 1992, 19 p. (in Russian)

9. Levicheva V.F. Informal amateur associations. A sociological essay. Moscow, 1989, 224 p. (in Russian)

10. Levchenko A. A. Formation of a multiparty system in the Chelyabinsk Region (1987–1993*)*, *Bulletin of the Orenburg State University*, 2006, No. 11, pp. 201–207. (in Russian)

11. Privalov N.G. Main public and other non-profit organizations of the Urals: a handbook . T. 2: Chelyabinsk region. Yekaterinburg, 1998, 158 p. (in Russian)

12. Serbskaya O.V. Social and political movement in the Soviet Union during perestroyka (1985–1991): The author's abstract of a thesis ... Candidate of Historical Sciences. Moscow, 2008, 18 p. (in Russian)

13. Sergeev M.K. Again on the informals, *Polytechnic staff*, 1989, No. 30, p. 5. (in Russian)

14. Siberyakov I.V. Chelyabinsk Polytechnic Institute in the years of "perestroyka" (1985–1991), *Herald of SUSU*, 2012, No. 10, pp. 33–39. (in Russian)

15. Topalov M.N. «Formal» and «informal» youth activity (status and trends), *Informal wave: Coll. scientific papers*. Moscow, ESC of the Central Committee of Komsomol, 1990, pp.152–163. (in Russian)

16. Halturin I.N. What is AFM? *Komsomolets*, 1989, No. 11, p. 5. (in Russian)

17. Shcheglov A.V. Medical association – who is «for»? *For public health*, 1989, No. 8, p. 4. (in Russian)

Поступила 12.05.2016 г.

УДК 94"19/20"(410.345)
ББК 63.3(0)6

Фомин Андрей Викторович
соискатель
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rus_history@mordgpi.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ДВИЖЕНИЯ И ВЛАСТЬ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ В НАЧАЛЕ XXI СТОЛЕТИЯ

Аннотация: В статье дана оценка состояния национально-культурных движений на территории Республики Мордовия в начале XXI столетия. Проанализированы основные направления их деятельности, проблемы и перспективы дальнейшей работы по возрождению, сохранению, развитию и преемственному наследованию национальной культуры, традиций, обычаев и языка.

Ключевые слова: национальная политика, Республика Мордовия, национально-культурные движения, социальное партнерство, этнополитическая стабильность.

Fomin Andrey Viktorovich
The applicant
Department of national history and ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

NATIONAL AND CULTURAL MOVEMENTS AND AUTHORITY IN THE REPUBLIC OF MORDOVIA IN THE EARLY XXI CENTURY

Abstact: The article assesses the condition of national and cultural movements in the territory of the Republic of Mordovia at the beginning of the XXI century. The main directions of their activity, problems and prospects of further work on revival, preservation, development and successive inheritance of national culture, traditions, customs and language are analyzed.

Key words: Republic of Mordovia, confessional history, historiography, Russian Orthodox Church, Muslim Ummah, religious minorities.

Рубеж XX–XXI вв. характеризуется небывалым всплеском национального самосознания народов, возникновением в регионах этнополитических движений и ростом их влияния на общественно-политическое развитие распадающегося СССР и формирующегося гражданского общества новой России [6, с. 55–59]. В полной мере это относится и к Республике Мордовия (РМ), которая традиционно является одним из полиэтничных и поликонфессиональных регионов Среднего Поволжья. Так, по данным Всероссийской переписи населения 2010 г., численность постоянного населения РМ составила более 834 тыс. чел. Согласно указанной переписи, на территории РМ проживают представители 119 национальностей, при этом наиболее многочисленными этническими группами республики являются русские – 53,16 %, мордва (эрзя и мокша) – 39,91 %, татары – 5,20 %; украинцы – 0,38 %, армяне 0,16 %, чуваши – 0,10 %, белорусы – 0,10%; азербайджанцы – 0,08 % и пр. [8].

Не менее разнообразен конфессиональный ландшафт республики: к Русской православной церкви Московского патриархата относят себя 91,2 % населения; к исламу суннитского толка (ханифитского мазхаба) – 6,8 %; к протестантам (баптисты, лютеране, пятидесятники и т. д.) – 0,3 % [7, с. 55; 3, с. 146–149; 4, с. 139–140]. Кроме того, в Мордовии есть немногочисленные группы иудаистов, кришнаитов, бахаи, сторонников языческой религии эрзян и мокшан, езидов (курдов-зороастрийцев) и др. Если в 2008 г. верующими считали себя 57,3 % граждан РМ, то в 2012 г. – уже 77,4 % [7, с. 55].

Основополагающие принципы, регулирующие вопросы межнациональных и межрелигиозных отношений, заложены в Конституции Республики Мордовия, а также в следующих законодательных актах: Закон РМ от 6 мая 1998 г. № 19-З «О государственных языках Республики Мордовия»; Закон РМ от 30 ноября 1998 г. № 48-З «Об образовании в Республике Мордовия»; Закон РМ от 12 ноября 2001 г. № 44-З «О государственной поддержке сферы культуры»; Закон РМ от 14 июня 2000 г. № 28-З «О народных художественных промыслах и народных ремеслах в Республике Мордовия»; Закон РМ от 1 декабря 2004 г. № 93-З «О государственной поддержке национально-культурных автономий»; Закон РМ от 20 февраля 2006 г. №7-З «Об Общественной палате Республики Мордовия» [5]. Указанные нормативно-правовые документы Республики Мордовия отражают основные принципы и аспекты этноконфессиональной политики Российской Федерации, такие как: свобода вероисповедания; единство федерального этнокультурного пространства; равные права всех национальных культур на сохранение и развитие; защита государством национальных культур, обеспечение их прав на развитие; запрет на дискриминацию по национальному, языковому или религиозному признаку; господдержка образовательных учреждений с обучением на национальных языках; учет органами государственной власти и системой образования местной языковой, этнокультурной и конфессиональной специфики.

Необходимо отметить, что для Республики Мордовии по-прежнему характерен высокий уровень межэтнической и межрелигиозной толерантности, этноконфессиональной стабильности, основанный на многовековом совместном проживании народов, составляющих основную часть ее населения. Так, с 1990-х гг. и по настоящее время в республике действует целый ряд этнокультурных движений, в том числе: Общероссийское общественное движение «Ассоциация финно-угорских народов Российской Федерации»; Межрегиональное общественное движение мордовского (эрзянского и мокшанского) народа; Мордовское региональное отделение Ассамблеи народов Российской Федерации; Региональная национально-культурная автономия татар Республики Мордовия «Якташлар»; Местная национально-культурная автономия украинцев г. Саранска Республики Мордовия; Региональное отделение Общероссийской общественной организации «Союз армян России» в Республике Мордовия; Региональное отделение Общероссийской общественной организации «Всероссийский азербайджанский конгресс» по Республике Мордовия; Молодежное общественное движение мордовского народа Республики Мордовия; Мордовский региональный финно-угорский общественный фонд культурного и экономического сотрудничества «Масторава»; Мордовский республиканский общественный Фонд спасения эрзянского языка; Ассоциация мокшанских женщин «Юрхтава»; Союз эрзянских женщин «Литова»; Мордовская региональная общественная организация татарских женщин «Чулпан» и др. Причем численность этнокультурных организаций в РМ продолжает расти. Указанные выше организации в абсолютном большинстве своем настроены на социальное партнерство и конструктивное сотрудничество с властями в сфере развития национальных культур.

Об этом же свидетельствуют данные социологического исследования «Мониторинг межэтнических и межконфессиональных отношений в Республике Мордовия», проведенного еще в 2009 г. по заказу Правительства РМ НИИ регионологии МГУ им. Н. П. Огарева и Министерством по национальной политике РМ. Всего было отпрошено 1000 чел. в возрасте от 18 лет и старше. Оценивая характер межнациональных отношений в своем городе или селе, 81,6 %

опрошенных, в том числе 77,7 % русских, 88,0 % мордвы, 88,9 % татар, выбрали вариант ответа «Межнациональные отношения стабильные, добрососедские». На вопрос «Как часто приходилось Вам за последние 12 месяцев сталкиваться с негативным отношением к представителям вашей национальности?» отрицательный ответ дали 83,0 % респондентов. Более 90 % опрошенных отнеслись «хорошо» или «очень хорошо» к религиям, традиционно исповедуемых представителями их национальности – православному христианству (русские и мордва) и исламу (татары) [2, с. 78–88].

В связи с вышесказанным, справедливой представляется общая оценка этнокультурных процессов в РМ, данная политологом Р. Н. Абрамовым: «Республика Мордовия демонстрирует, что акцентуация национального многообразия на уровне региональной политики может способствовать как поддержанию этнических различий, так и относительно гармоничной межэтнической интеграции. /…/ Символическое обозначение этнической специфики Мордовии, а также символическое повышение престижа мордовской этничности в этой модели национальной политики достигаются в числе прочих средств постоянным напоминанием о российской макроидентичности и лояльности республики, которое реализуется, в частности, в ходе празднования различных событий и дат, связанных с интеграцией мордовского народа в состав Российского государства» [1, с. 154–155].

Таким образом, опыт Республики Мордовии показывает, что в итоге всем заинтересованным в устойчивом развитии республики удалось преодолеть существовавшие противоречия, что способствовало экономическому росту, сохранению этнополитической стабильности и укреплению культурных связей между проживающими здесь народами. Именно подобные ей национальные республики играют важную роль в сохранении культурного многообразия страны и внутренней интеграции этнических общностей в современной России.

Список использованных источников

1. Абрамов, Р. Н. Национальная политика Российской Федерации в условиях политической модернизации : дис. ... канд. полит. наук / Руслан Николаевич Абрамов. – Саранск, 2013. – 183 с.

2. Богатова, О. А. Мониторинг межэтнических и межконфессиональных отношений в Республике Мордовия / О. А. Богатова, А. И. Карьгин // Финно-угорский мир. – 2010. – № 1. – С. 78–88.

3. Власенко, Д. В. Организационный раскол в умме Республики Мордовия в 2000–2014 гг.: причины, деструктивный потенциал, последствия / Д. В. Власенко, А. В. Мартыненко // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3(19). – С. 146–149.

4. Власенко, Д. В. Протестантизм в Республике Мордовия в 1990-е – начале 2000-х гг. / Д. В. Власенко // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 139–140.

5. Государственное Собрание Республики Мордовия. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. – URL : gsrm.ru (дата обращения: 29.05.2015).

6. Кадакин, В. В. Культурное измерение гражданского общества и парламентаризма / В. В. Кадакин, Е. А. Мартынова, Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2(14). – С. 55–59.

7. Общественная палата Республики Мордовия. Состояние гражданского общества в Республике Мордовия. Аналитический доклад / под ред. В. А. Юрченкова. – Саранск, 2012. – 69 с.

8. Республика Мордовия. Официальный сервер органов государственной власти Республики Мордовия. [Электронный ресурс]. – URL : e-mordovia.ru (дата обращения 29.05.2015).

References

1. Abramov R.N. National policy of the Russian Federation in the conditions of political modernization : thesis… candidate of political sciences. Saransk, 2013, 183 p. (in Russian)

2. Bogatova O.A., Kargin A. I. Monitoring of the interethnic and interfaith relations in the Republic of Mordovia, *Finno-Ugrian World*, 2010, No.1, pp. 78–88. (in Russian)

3. Vlasenko D.V., Martynenko A.V. Organizational split in mind of the Republic of Mordovia in 2000–2014: reasons, destructive potential, consequences, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 146–149. (in Russian)

4. Vlasenko D. V. Protestantism in the Republic of Mordovia in the 1990th – the beginning of the 2000th, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 139–140. (in Russian)

5. State Meeting of the Republic of Mordovia. Official site [Electronic resource]. URL: gsrm.ru (date of the address: 29.05.2015). (in Russian)

6. Kadakin V.V., Martynova E.A., Zeynalov G.G. Cultural measurement of civil society and parliamentary, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 55–59. (in Russian)

7. Civic chamber of the Republic of Mordovia. A condition of civil society in the Republic of Mordovia. Analytical report. Ed. V.A. Yurchyonkov. Saransk, 2012, 69 p. (in Russian)

8. Republic of Mordovia. Official server of public authorities of the Republic of Mordovia [Electronic resource]. URL: e-mordovia.ru (date of the address: 29.05.2015). (in Russian)

Поступила 20.04.2016 г.

УДК 94(470.345)»1941/1945(045)
ББК 63.3(2р-6Мо)

Kechaykina Elena Mikhaylovna
Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of Socio-Economic Disciplines
ANOO VO CA Federation «Russian University Cooperation»
Saransk Cooperative Institute (branch), Saransk, Russia
e.kechaykina@mail.ru

Boyarkina Lyudmila Mikhaylovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Linguistics and Translation
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
boyarkina82@mail.ru

ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF THE INTERNAL AFFAIRS AUTHORITIES DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (the republic of Mordovia as an example)

Abstract: The article examines the problems of institutionalization and the role of reorganization in the system of the People's Commissariats of Internal Affairs in Mordovia. During the Great Patriotic War the Soviet internal affairs authorities did not undergo significant structural reorganizations. The efforts of the agency management were not aimed at modernization, but on the strengthening and expansion of operational services. Herewith, the centralization process of management increased. In aggregate, the efficiency of services' activity in the urgent task of implementing the rule of law and the fight against crime was achieved.

Key words: The Great Patriotic War, internal affairs authorities, Mordovia militia, organizational structure, fight against crime.

Кечайкина Елена Михайловна
кандидат исторических наук, доцент
кафедра социально-экономических дисциплин
Саранского кооперативного института (филиала) АНОО ВО
Центросоюза РФ «Российский университет кооперации»,
г. Саранск, Россия

Бояркина Людмила Михайловна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра лингвистики и перевода
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (на примере Мордовии)

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы организационного оформления и роль преобразований в системе наркомата внутренних дел на примере Мордовии. В годы Великой Отечественной войны советские органы внутренних дел не претерпевают существенных структурных реорганизаций. Усилия руководства ведомства были направлены не на модернизацию, а на укрепление и расширение оперативных служб. При этом усиливается процесс централизации управления. В совокупности это обеспечило эффективность деятельности служб при решении задач обеспечения правопорядка и борьбы с преступностью.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, органы внутренних дел, милиция Мордовии, организационная структура, борьба с преступностью.

During the Great Patriotic War (1941–1945) the new and formidable challenges were set for the Soviet state. It was necessary to defend the integrity and independence of the country, to destroy fascist aggression. Objectively, the functions of the defence of the country were elevated to the top, and

the state and law adopted a special regime in its development.

During the reporting period, the system structure of internal affairs authorities was formed. In 1941–1945, it did not undergo radical changes, but were organized new units in the NKVD. This was objectively due to the expansion of the functions of this institution of power.

By early 40-ies of XX century the NKVD of the USSR figured prominently in the mechanism of State governance mechanism. It supervised the main directions of people's activities, society and the State as a whole. The dynamics of growth in the number of agents in its Central office shows the extent of the agency. In 1935 there were 8 211 agents, on January 1, 1940 there were 32 624 agents [1]. An analysis of the structure of the NKVD leads to the conclusion that the People's Commissariat of Internal Affairs was into line with the largest economic People's Commissariats. It was one of the main vehicles of criminal legal policy of the State.

The study of organizational and structural changes in the system of internal Affairs authorities, the militia in particular, was impossible without consideration of the processes of fission - fusion of NKVD – NKGB in 1941 to 1943. In February 1941 the first separation of the people's commissariats occurred. The NKGB was separated from the NKVD of the USSR. However, the treacherous attack of fascist Germany on the USSR prevented to complete the initiated reforms. In this connection, on 20 July 1941 the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR issued the Decree «On unification of the NKVD and NKGB into the NKVD of the USSR». It had new functions to ensure state security. On April 14 1943 objective factors led to the merging of the People's Commissariats (Narkomat). By decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR NKGB was separated from the NKVD again [3].

During the reorganization of the system the internal Affairs the militia was under the jurisdiction of the NKVD of the USSR. Systematically, the militia functioned virtually unchanged, despite the changes in the military and operational environment, criminal policy of the State.

During the Great Patriotic War the highest authority of the militia was the headquarters of the militia composed of the Republican NKVD of the USSR. The Republican, territorial, regional departments of militia acted in the people's commissariats of internal Affairs of the Union republics, directorates of the NKVD of territories and regions. District departments of militia acted in district departments of the NKVD. Chiefs of the militia all of these levels were also appointed as deputy the People's Commissariats (heads) of the relevant NKVD, UNKVD, RO NKVD. In fact, the 1st and 2nd city departments of the militia functioned in Saransk, the capital of the autonomous region of Mordovia.

Departmental militia was presented by independent offices for the protection of buildings of Party and Soviet organs, state banks, and archival institutions. They were located in the largest administrative and industrial centers of the country. In Mordovia there were such departments in Saransk, Ruzaevka and Zubova Polyana. There were also the Convoy Guard units which transferred to the militia [4].

The main management units of the transport militia were traffic departments and the line militia stations. The line militia departments were located at major railway junctions. Such departments were grass-roots parts of the militia. Traffic militia departments were located in the capitals of the Union republics and in relation to line militia stations acted as governing bodies. They were under the traffic department of the Chief Directorate of the Militia of the USSR but operationally they were part of the Union republics of the NKVD [2; 5].

In spring 1941 it was decided to transfer a number of units from the system of the militia to the units of the NKVD. It allowed to eliminate simultaneously acting functional services in a single system of the NKVD. It optimized and increased the efficiency of the militia for the prevention, disclosure and suppression of crimes. Simultaneously the operational divisions (branches) were established in the Regional Directorates of the militia. For instance, in 1941 the strength of officers of OBKhSS was increased to intensify the fight against theft of socialist property (for the whole country it increased by 30.7 %). This allowed the organization of the major departments of OBKhSS in the regional Directorates of the Militia, and it was composed of the departments fighting against speculation [3; 6]. The Criminal Investigation Departments and departments of Training were strengthened as a necessary measure in wartime emergency situations.

Thus, the organizational change in the organs of Soviet militia in 1941 to 1945 was carried out in two main directions. Policy for strengthening operational services and subordination of the functional units of the militia to the People's Commissariat of Internal Affairs were conducted. Cumulatively this allowed fulfilling the aims of the security forces to mobilize the resources of the country, to ensure its national security and to maintain law and order throughout the Soviet State.

References

1. Archives of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Mordovia. F.33. Inv. list 1. D. 1. P. 57. (in Russian)

2. Goldman V.S. The police on the Volga highway. Volgograd, 1985, p. 24. (in Russian)

3. History of the Soviet militia: In 2 vol. V. 2. Moscow, 1977, p. 59. (in Russian)

4. Kechaykina E.M. Militia of Mordovia during the Great Patriotic War in 194–1945: Dis. … Cand. of Hist. Sciences. Saransk, 2003,179 p. (in Russian)

5. Fedin S.A. From the history of activity of law enforcement of the Lower Volga countering theft of bread in the second half of the 1940s, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 94–98. (in Russian)

6. Miroshkin V.V. To the question of transformation of custom of mutual aid in the mordovian peasant community in the years of the soviet power, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 157–159.

Список использованных источников

1. Архив МВД РМ. – Ф. 33. – Оп. 1. – Д. 35. – Л. 57.

2. Гольдман, В. С. Милиция на Приволжской магистрали / В. С. Гольдман. – Волгоград, 1985. – 127 с.

3. История советской милиции : в 2 т. – М., 1977. – Т. 2. – 338 с.

4. Кечайкина, Е. М. Милиция Мордовии в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : дис. … канд. ист. наук / Елена Михайловна Кечайкина. – Саранск, 2003. – 179 с.

5. Федин, С. А. Из истории деятельности правоохранительных органов Нижнего Поволжья по противодействию хищениям хлеба во второй половине 1940-х годов / С. А. Федин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 94–98.

6. Miroshkin V.V. To the question of transformation of custom of mutual aid in the mordovian peasant community in the years of the soviet power // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – No. 3 (23). – Pp. 157–159.

Поступила 14.03.2016 г.

УДК 39(=511.152)(045)
ББК 63.5(2р-6Мо)

Miroshkin Vladimir Vyacheslavovich
Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
miroshkinv@yandex.ru

JUDICIAL DUTY OF THE COMMUNITY AND ITS ROLE IN MAINTAINING VITALITY OF COMMUNAL TRADITIONS (by the example of the Mordvins)

Abstract: In the context of this article judicial duty of a community of the Mordvins as an element of the mechanism of maintaining vitality of communal traditions is investigated. Results of research can be in demand for settlement of social and moral and legal problems, during social forecasting, and also in educational process.

Key words: the Mordvin community, peasants, tradition, judicial duty.

Мирошкин Владимир Вячеславович
кандидат исторических наук, доцент
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

СУДЕБНАЯ ФУНКЦИЯ ОБЩИНЫ И ЕЕ РОЛЬ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ВИТАЛЬНОСТИ ОБЩИННЫХ ТРАДИЦИЙ (на примере мордвы)

Аннотация: В рамках данной статьи исследована судебная функция общины мордвы как элемент механизма обеспечения витальности общинных традиций. Результаты исследования могут быть востребованы при урегулировании социально-нравственных и правовых проблем, в ходе социального прогнозирования, а также в образовательном процессе.

Ключевые слова: мордовская община, крестьянство, традиция, судебная функция.

In research and comprehension of the historical evidence of functioning of traditional institutes of socialization of the personality is situated the understanding of deep mechanisms of modern social and economic and ethnocultural processes.

In the context of this article on the example of the Mordvins will be analysed judicial duty of a community as an element of the mechanism of maintaining vitality of communal traditions. Results of research can be in demand for effective settlement of social and moral and legal problems, formation of the corresponding values and ideals in modern society.

According to «The general provision on peasants» of 1861 the first authorized judicial instance for peasants was admitted the volost court which had the right to pronounce judgment on the basis of the local customs and rules accepted in country life. But the Mordvins, in general, related skeptically to the official volost court. So V. Maynov indicated: «Address cases... directly in the volost court are extremely rare as nobody will want to wash the dirty linen in public or "to brag of a pot full of holes"» [1, p. 123]. Therefore though de jure communal judicial duties were limited to hearing of small civil suits and the right of punishment for some offenses, de facto the majority of the intra communal conflicts, which are keeping within the sphere of actions of norms of a common law, inquired at the Mordvins into a community. In particular, issues of land tenure and land use, the family and marriage relations, inheritance, guardianship, a liability law (traditional contracts on exchange, employment), some torts, etc. were solved there [4, pp. 106–108; 3, p. 150]. V. Maynov emphasized that if the Mordvins «carefully escapes» the volost court, then the volost and worldly gathering "extremely is respected by her" [1, pp. 123, 176]. This respect is also recorded by folklore tradition. Not casually in the compositions of the Mordovian oral folk arts violators of traditional standards of behavior are afraid of censure and punishments of them. So, in the song «Mitryuzh» the Erzya guy, who has left mother in a ravine to the mercy of fate, asks a horse not to deliver up him to a rural meeting [6, pp. 198–199]. About the preference by the Mordvins as judicial instance of a worldly gathering is demonstrated also collected field data [5].

At the Mordovian peasantry judicial duties were executed by the head, council of old men, a village assembly. The most simple form of judicial proceedings was considered the court of the head. The head, as the official person, resolved issues of small land claims and disputes, of imposing of sanctions on defaulters of taxes, defaulters, sometimes resolved family disputes, etc. Judicial duties of the head in the Mordovian folklore haven't received a flatter assessment. The cause was proximity to the power, one-man management in decision-making, and hence a possibility of personal interest. Rather bright image of such vicious representative of communal administration is pictured in the Mordovian song «Baymakon Glavas» [7, p. 232]. It is remarkable that in consciousness of the Mordovian peasantry the village assembly and council of old men appear as the impartial judges which are able to investigate thoroughly all facts of the case and to return a fair verdict [6, pp. 198–199].

In archival documents we didn't find out any materials about the great importance and a role of institute of «court of old men» in the Mordovian community at the beginning of the 20th century. However the reductions of pre-revolutionary authors and field ethnographic materials allow speaking about its existing in the environment of the Mordovian communal peasantry and within the prescribed period [4, p. 109]. The main range of solvable by them questions made moral and ethical and some family and household cases [5].

Thus, at the beginning of the 20th century mainly duties of communal court executed village assembly. In the summer it was held directly on the street, and in the winter it was in the communal house: puromks (wielen) kood (moksha), promks kudo (erzya). Depending on degree of importance of business, at such gathering everyone or only householders could be there. In the event that trial concerned interests of certain community members, on court even not all heads of farms could be. According to norms of a common law each of the parties could express freely their opinion on the merits of the case, produce the collected evidence of own correctness and fault of the opponent in court. Guilt of the person was proved in cases of recognition of the defendant, mainour and the witness statements. If the suspected offender didn’t admit in commission of act, it was resorted to an interrogation of witnesses. Procuring evidence included various tests: by bread, blood, earth, fortunetelling, and also depending on complexity of business of an oath [5]. The punishment measures, which were applied by communal court, directly depended on a type of a crime. It could be the fine, corporal punishment in front of everybody, dehiring, extraordinary appointment to corrective work, confinement under guard at volost board, an excommunication from prayers, court-ordered expulsion to Siberia or an exclusion from a village. For the crimes, which are beyond a common law (e.g. arsons, a horse stealing) the mob punishment could be.

Judicial powers of a community were supplemented with the mechanism of public opinion [2, p. 92]. According to informants people, who didn't keep the word, weren't held in the village in respect. Nobody ever invited them as the arbitration judge, called them in witnesses. The opinion of such per-

son was ignored at hearing of important worldly issue, and they were not able to admit to Wielen puromks (promks) at all [5].

Thus, discussion at a village assembly of this or that community member depended on his reputation, and it was defined by commitment to "code of laws" of country morals. On the public opinion influenced also in a great measure extent of possession of labor skills by the delinquent and his age. Efficiency of influence of public opinion was explained by the fact that the great value in the Mordovian village was attached to preservation of faultlessness of a name, honor of a family. Otherwise simply it also couldn't be: here all knew not only about each other, but also about affairs of forefathers. Acts of the certain community member made impact on reputation of a family which was passed on from generation to generation. Therefore fear to shame itself and the family in the public's eyes at the Mordvins encouraged much more effective incentive of proper performance of communal rules and norms, than threat of violence and physical attack.

Thus, pre-revolutionary community, based on norms of a common law and public opinion, bore responsibility for observance of a rural system of justice, participated in formation of legal culture, specific sense of justice, standards of morals and valuable reference points. Among priority tasks of communal court of the Mordvins were: conciliation of parties, reimbursement of injured person and permission of conflict situations on justice. Effectiveness of the communal judicial mechanism has in many respects provided stability of communal traditions at the Mordvins. At the same time thanks to stable functioning of rules of customary law in consciousness of the Mordovian peasantry has taken roots skepticism concerning the state justice.

References

1. Mainov V. The article of legal everyday life of the Mordvins. St. Petersburg, 1885, 267 p. (in Russian)

2. Miroshkin V.V. «Domestic» orthodoxy as an element of the Mordva ethnic identity in the first third of the XXth century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 90–93. (in Russian)

3. Miroshkin V.V. The role of the peasant communal institute in regulation of family relations (on the example of the Mordovian nation), *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 149–153. (in Russian)

4. Miroshkin V.V. The structure of the Mordovian peasant community at the beginning of the 20th century, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 105–109. (in Russian)

5. Field materials of the author, Ruzayevsky district, Insarsky district, 2004; Kochkurovsky district, 2005; Kovylkinsky district, 2006.

6. Oral and Poetic Creativity of the Mordovian People. V. 1. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1963, 400 p. (in Russian)

7. Oral and Poetic Creativity of the Mordovian People. V. 2. Saransk, Mordovian Book Publishing House, 1965, 372 p. (in Russian)

Список использованных источников

1. Майнов, В. Очерк юридического быта мордвы / В. Майнов. – Спб, 1885. – 267 с.

2. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–93.

3. Мирошкин, В. В. Роль крестьянского общинного института в регулировании семейных отношений (на примере мордвы) / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 149–153.

4. Мирошкин, В. В. Структура мордовской крестьянской общины в начале XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 105–109.

5. Полевые материалы автора, Рузаевский район, Инсарский район, 2004 г.; Кочкуровский район, 2005 г.; Ковылкинский район, 2006 г.

6. Устно-поэтическое творчество мордовского народа (УПТМН). – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1963. – Т. 1. – 400 с.

7. УПТМН. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1965. – Т. 2. – 372 с.

Поступила 25.04.2016 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогические науки;
– Филологические науки;
– Исторические науки и археология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5; поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

– автор(ы);
– название статьи;
– адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
– аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
– ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) – на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php.; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal "The Humanities and Education" accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogical sciences;
– Philological sciences;
– Historical sciences and archeology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial council.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of "The Humanities and Education" urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase "published for the first time". It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate's degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

– the name(s) of the author(s);
– the title of the article;
– the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
– the abstract of 100 to 250 words;
– key words.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors' names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, key words, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. 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: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 384 руб. 22 коп.

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
№ 3 (27)

Ответственный за выпуск *И. Б. Буянова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
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 20.09.2016 г. Дата выхода в свет 28.09.2016 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 18,6. Тираж 1000 экз. Заказ № 85.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13