Научно-методический журнал

№ 1 (17) (январь – март) 2014

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:
ФГБОУ ВПО «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, 11а, каб. 109

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

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 03279

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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 РЕДКОЛЛЕГИИ

Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор
А. А. Ветошкин – кандидат филологических наук, доцент
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор
В. И. Лаптун – кандидат исторических наук, доцент
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, профессор
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
С. И. Пискунова – доктор философских наук, профессор
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, профессор
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, профессор
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор (Республика Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор, (Россия, Саранск)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук (Финляндия, Рованиеми)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор, (Россия, Саранск)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор (Финляндия, Хельсинки)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Пенза)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор (Республика Болгария, г. Велико-Тырново)
В. А. Юрченков – доктор исторических 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», 2014

Scientific and methodological journal

№ 1 (17) (January – March) 2014

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHPE "Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev"

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 109, 11a
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:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Website:
http://he.mordgpi.ru

Subscription index in the catalogue "The Press of Russia" 03279

EDITORIAL BOARD

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

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
A. A. Vetoshkin – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor
I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor
G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
V. I. Laptun – Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor
E. A. Martynova – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
S. I. Piskunova – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Professor
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL

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)
V. P. Grebenuk – Doctor of Philological Sciences (Moscow, Russia)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philology, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)
V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)
B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Helsinki, Finland)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
L. M. Tsoneva – candidate of Philological Sciences, Professor (Bulgaria, Veliko Tarnovo)
V. A. Yurchenkov – Doctor of Historical Sciences, Professor (Saransk, Russia).

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", 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

М. М. Бугрова
Интеграция нейро-лингвистического программирования в педагогический процесс подготовки к конкурсам и соревнованиям танцоров спортивно-бальных танцев..... 7

С. И. Васенина, Е. С. Ошкина
Психолого-педагогическая практика как условие профессионально-педагогической подготовки педагога дошкольного образования в соответствии с ФГОС ВПО..... 10

Н. В. Вершинина, О. И. Чиранова
Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математической речи младших школьников..... 14

Н. А. Вдовина, С. В. Сергунина
Развитие социального мышления и профессионально-ценностных ориентаций бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе изучения курсов по выбору.... 20

С. Е. Иневаткина
Особенности внутренней материнской позиции и ее влияние на качество детско-родительского взаимодействия..... 25

Ю. М. Каминский
Условия повышения работоспособности лыжников-спринтеров в соревновательной деятельности..... 28

С. В. Кахнович
Формирование культуры межличностных отношений дошкольников в контексте социальной компетентности культурно-толерантной личности..... 33

П. А. Кисляков
Психологическая модель развития социальной безопасности студента – будущего педагога..... 37

Н. В. Кондрашова
Подготовка педагогов дошкольного образования в Мордовии с 1913 по 2013 гг. 43

Н. Н. Кузьмина
Моделирование артпедагогических технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования..... 46

С. В. Летуновская
Обзор современных зарубежных исследований по проблеме самосохранительного поведения у людей с ограниченными интеллектуальными возможностями.... 50

Н. Г. Минаева
Формирование готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к решению проблем их образования..... 57

Н. В. Саратовцева
К вопросу о патриотическом воспитании современной российской молодежи..... 61

В. И. Сафонов
Методические цели использования методов информатики и ИКТ в изучении математики..... 64

Л. Ю. Сироткин
Общение в духовном становлении школьников..... 68

М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина
Этнокультурное образование в контексте различных научных подходов..... 71

А. Н. Яшкова
Метапредметные универсальные учебные действия как новый предмет изучения практической психологии образования..... 75

N. M. Belenkova, O. N. Zhivajkina
Assessment and self assessment of ba students' foreifn language speaking skills development level..... 78

ФИЛОСОФИЯ

А. И. Белкин, С. Н. Конторович, Л. П. Тропина
Религиозное воспитание как средство преодоления религиозной нетерпимости
(о некоторых противоречиях духовно-нравственного становления современной молодежи)..... 82

Е. А. Коваль
Визуализация нормативности экологической ответственности..... 88

С. В. Лещёв, Н. Б. Миронова
Умный интерфейс, разумная среда, искусственный интеллект:
метафоры ментализма и энвайронментализма..... 91

С. Н. Сайгушева
Элита как социальная реальность и феномен культуры..... 97

А. А. Сычев, К. К. Курмаева
Эволюция принципа предосторожности в экологической этике..... 100

G. G. Zeynalov, T. V. Kulikova, A. M. Palamarchuk
«Being on the border» as the anthropological problem..... 103

ФИЛОЛОГИЯ

Н. Ш. Бариева
Ассоциативная составляющая концепта «мечта» в английском и татарском языках..... 109

А. А. Беляцкая
Лингвокультурологический анализ текста в аспекте межкультурной коммуникации..... 111

Н. Л. Васильев
Творческие связи Д. Ю. Струйского и М. И. Глинки..... 114

Т. И. Зайцева, И. Ф. Павлова
Переводная детская книга у истоков удмуртской литературы..... 118

Д. А. Салимова
Названия улиц города с точки зрения его жителей..... 120

ИСТОРИЯ

Р. Н. Каукина
Становление кинематографа в дореволюционной России (1896–1917 гг.)..... 125

Т. А. Козлова
Дохристианские покровители двора и хозяйственных построек в мордовском фольклоре..... 128

А. С. Тувин, Т. П. Жуткина
Из истории основания райцентра Республики Мордовия – села Старое Шайгово..... 131

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

С. Г. Ибрагимова
Охрана труда в Азербайджанской Республике..... 137

А. Ю. Куприянов
Правовое образование как элемент цивилизационной специфики общества
в контексте устойчиво развивающего социума..... 141

М. А. Яворский
Противодействие экстремизму на современном этапе:
критический анализ и направления интенсификации..... 144

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 148

CONTENTS

PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

M. M. Bugrova
Integration of neuro-linguistic programming into the education process
of preparation of sport ballroom dancers for competitions..... 7

S. I. Vasenina, E. S. Oshkina
Psycho-pedagogical practice as a condition for professional pedagogical training
of a teacher of preschool education in accordance with FSES HPE..... 10

N. V. Vershinina, O. I. Chiranova
Communication and speech competence as the basis
for development of mathematical speech of junior schoolchildren..... 14

N. A. Vdovina, S. V. Sergunina
Development of social thinking and professional value orientations of bachelors
in the direction of teacher education in the process of studying elective courses..... 20

S. E. Inevatkina
Features of inner maternal positioning and its influence
on the quality of parent-child interaction..... 25

Yu. V. Kaminskiy
Conditions for the improvement of working capacity
of ski sprinters in their competitive activity..... 28

S. V. Kahnovich
Formation of the preschoolers' culture of interpersonal relations
in the context of social competency of the cultural and tolerant personality..... 33

P. A. Kislyakov
Psychological model of development of social safety of an intending teacher..... 37

N. V. Kondrashova
Training of preschool teachers in Mordovia from 1913 to 2013..... 43

N. N. Kuzmina
Modeling of art pedagogical technologies
in psycho-pedagogical support to children in inclusive education..... 46

S. V. Letunovskaya
Overview of modern foreign research
on heath-preserving behaviour of people with intellectual disabilities..... 50

N. G. Minayeva
Formation of readiness of parents of children with disabilities
for their education problems solution..... 57

N. V. Saratovtseva
On the question of patriotic education of the modern russian youth..... 61

V. I. Safonov
Methodical purposes of use of informatics methods and ict in studying mathematics..... 64

L. Yu. Sirotkin
Communication in the spiritual development of schoolchildren..... 68

M. A. Yakunchev, S. N. Gorshenina
Ethnocultural education within various scientific approaches..... 71

A. N. Yashkova
Universal meta-subject learning as a new subject of study of practical psychology of education..... 75

Н. М. Беленкова, О. Н. Живайкина
Оценка и самооценка уровня развития умений
говорения на иностранном языке у студентов бакалавров..... 78

PHILOSOPHY

A. I. Belkin, S. N. Kontorovich, L. P. Tropina
Religious education as a means of overcoming religious intolerance
(on some contradictions in spiritual and moral formation of the modern youth)..... 82

E. A. Koval
Visualization of normativity of environmental responsibility..... 88

S. V. Leshchyov, N. B. Mironova
Adaptive interface, smart environment, artificial intelligence:
mentalism and environmentalism metaphors..... 91

S. N. Saygusheva
Elite as a social reality and cultural phenomenon..... 97

A. A. Sychyov, K. K. Kurmayeva
Evolution of the precautionary principle in environmental ethics..... 100

Г. Г. Зейналов, Т. В. Куликова , А. М. Паламарчук
«Бытие на границе» как антропологическая проблема..... 103

PHILOLOGY

N. S. Bariyeva
Associative characteristics of the concept ‘dream’ in the english and the tatar languages..... 109

A. A. Belyatskaya
Linguocultural text analysis: intercultural communication aspect..... 111

N. L. Vasilyev
Creative relations between D. Yu. Struysky and M. I. Glinka..... 114

T. I. Zaytseva, I. F. Pavlova
Translated children’s book at the origins of the udmurt literature..... 118

D. A. Salimova
Names of streets from the perspective of the town inhabitants..... 120

HISTORY

R. N. Kaukina
Formation of cinematography in pre-revolutionary Russia (1896–1917)..... 125

T. A. Kozlova
Pre-christian patrons of the courtyard and domestic buildings in mordovian folklore..... 128

A. S. Tuvin, T. P. Zhutkina
The history of the foundation of the mordovian district center Staroye Shaygovo..... 131

JURISPRUDENCE

S. H. Ibragimova
Labor protection in the republic of Azerbaijan..... 137

A. Yu. Kupriyanov
Legal education as an element of civilizational specifics
of society in the context of the steadily developing society..... 141

M. A. Yavorskiy
Counteraction to extremism at the present stage:
critical analysis and intensification directions..... 144

ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS..... 148

УДК 378
ББК 74.58

Бугрова Мария Михайловна
аспирант
кафедра культурно-досуговой деятельности
Московский государственный университет культуры и искусств,
г. Москва, Россия
mariabugrova@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ НЕЙРО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ К КОНКУРСАМ И СОРЕВНОВАНИЯМ ТАНЦОРОВ СПОРТИВНО-БАЛЬНЫХ ТАНЦЕВ

Анотация: В статье представлены методы, заимствованные из нейро-лингвистического программирования, для определения восприятия личности исполнителя спортивно-бальных танцев, а также пояснение, как полученную информацию можно использовать в педагогическом процессе.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, спортивно-бальные танцы, нейро-лингвистическое программирование, подготовка к конкурсам.

Bugrova Mariya Mikhaylovna
Post-graduate student
Department of Cultural and Leisure Activity
Moscow State University of Culture and Arts, Moscow, Russia

INTEGRATION OF NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING INTO THE EDUCATION PROCESS OF PREPARATION OF SPORT BALLROOM DANCERS FOR COMPETITIONS

Abstract: The article considers the methods taken from neuro-linguistic programming, those used to define the perception of the individuality of the sport ballroom dancer. It also gives an explanation of how to use the received information in the education process.

Key words: cultural and leisure activity, sport ballroom dances, neuro-linguistic programming, preparation for competitions.

Педагогический процесс является важной основой подготовки танцоров спортивно-бальных танцев к конкурсам и соревнованиям. Педагог передает знание, направляет, помогает учащемуся, чтобы он смог улучшить свои знания, стать успешным в своей деятельности.

Для улучшения эффективности восприятия учебного материала рассмотрим возможность использования некоторых методик нейро-лингвистического программирования по выявлению особенностей восприятия человека, которые можно применить в педагогическом процессе.

Нейро-лингвистическое программирование – это самостоятельная область знаний, основанная на трудах выдающихся психотерапевтов (Вирджиния Сатир, Милтон Эриксон), изучающая особенности человеческого восприятия, стратегии поведения, управление эмоциями. Что касается функционирования нейро-лингвистического программирования, то это происходит путем воздействия специалиста на человека, который пришел с целью развития и хотел бы изменить что-то в своем поведении, понимании определенного процесса или ситуации, стать более эффективным в своей деятельности.

Анализируя это, можно провести явную параллель между педагогикой и нейро-лингвистическим программированием: во-первых, поскольку в них обоих необходимо наличие специалиста и приемника, во-вторых, цели этих областей направлены на улучшение деятельности обучаемого, перевода его на более высший уровень осознания своей деятельности. Исходя из этого разумным представляется интеграция нейро-лингвистического программирования в педагогический процесс.

Ричард Бендлер, один из основоположников нейро-лингвистического программирования, отмечает, что «одна из особенностей, которые делают нейро-лингвистическое программирование столь уникальным, – это способность

понять структуру внутреннего опыта человека. Под этой структурой я подразумеваю образы, или визуализации, а также звуки и кинестетические ощущения человека, которые создают его внутренний опыт и влияют на внешнее поведение» [1, с. 41]. Специфика педагогического воздействия нейро-лингвистического программирования на танцоров спортивно-бальных танцев определяется в возможности становления процесса обучения более эффективным за непродолжительное время. Поэтому педагогу будет необходимо провести соответствующее анкетирование, результатом которого будет выявление личностных особенностей танцора, что впоследствии поможет в построении эффективного педагогического процесса.

Педагог может построить ознакомительное занятие по принципу беседы. Учащемуся предлагается в дружеской обстановке рассказать про один из дней на выступлении, о конкурсе, подготовке, о том, что бы ему хотелось вспомнить из своей биографии или о его планах на будущее, или о том, чем он занят в настоящий момент. Важно, чтобы танцор сам выбрал. Педагог может подготовить диктофон для записи и в дальнейшем использовать полученную информацию для более детальной ее проработки, а также специальную таблицу, приведенную для ознакомления ниже, делая пометки во время рассказа танцора.

Таблица 1

Метапрограмма	**Наличие у танцора**	**Метапрограмма (противоположная особенность)**	**Наличие у танцора**
Активный		Рефлексивный (пассивный)	
Мотивация ОТ		Мотивация К	
Внутренняя референция		Внешняя референция	
Обобщение		Детализация	
Возможности		Процедуры	
Время включенное		Время диссоциированное	

Данные категории, выделенные в таблице, заимствованы из нейро-лингвистического программирования, где используется термин «метапрограммы» для описания данных признаков. «Метапрограммы – это привычные фильтры или цензоры, которые мы применяем ко всему, что видим, слышим, чувствуем, обоняем и чувствуем на вкус. Эти программы предварительно отбирают то, что будет представлено сознанию прежде, чем оно достигнет сознания. Информация сканируется на предмет смысла, который в первую очередь должен достигнуть порога нашего внимания», – анализируя это описание термина Института НЛП в методическом материале курса НЛП-Мастер, можно заключить, что метапрограммы – это признаки, которые определяют поведение, понимание человека, другими словами, это фильтры восприятия человека. По этим признакам мы сможем с достоверностью понять, как в лучшей степени построить педагогический процесс, в каком виде преподнести образовательный материал, чтобы добиться абсолютного понимания у танцора и эффективной последующей работы.

Всю информацию можно собрать в беседе. Для облегчения понимания пройдемся по порядку по каждому пункту, опишем его более детально. В таблице 1 представлены метапрограммы, которые делятся на противоположные по смыслу и значению.

Институт НЛП в методических материалах к курсу НЛП-Мастер определяет их следующим образом: «Метапрограмма «активность/рефлексия» характеризует отношение человека к действиям. Некоторые люди принимаются за дело сразу. Другие предпочитают обдумать, прежде чем браться или не браться за дело».

С этим нельзя не согласиться. При наблюдении, например, легко заметить, что *активный* человек рассказывает быстро, в позе будет некое движение вперед корпусом. В речи звучат подтверждения его активного участия в процессе. Быстро реагирует, быстро принимает решения. Для такого танцора важно влиять на происходящее, в речи чаще встречаются утверждения, а не вопросы. *Рефлексивный* человек медлителен, ему свойственна необходимость обдумывания, анализа, понимания перед тем, как принять решение. Поза такого человека при общении спокойна, он чаще задает вопросы, подождет до тех пор, пока не поймет ситуацию.

Показатель *мотивации «К»* у танцора будет соответствовать его направленному движению к цели, т. е. он делает что-то, чтобы «было лучше», «достичь результата», «быть первым» и т. д., в противоположность *мотивации «ОТ»*, где мотивируемые действия по достижению целей и задач танцора будут зависеть от обстоятельств, которых он хочет избежать, уклониться. Например, «я много тренируюсь в зале, чтобы не отставать от других», «я буду профессионалом, чтобы не остаться неудачником» и т. п.

Танцор с *внутренней референцией* принимает решения, делает выводы исходя из собственных убеждений. Танцор с *внешней референцией* больше полагается на мнение других, т. е. большей оценкой его работы будет похвала и признание других людей, чем собственное ощущение от завершенного дела.

Заметить признак *обобщения* у танцора просто, ему свойственно будет рассказывать в общем, обрисовывать ситуацию в целом, выделяя главные этапы или элементы – этот признак со-

ответствует индукции. Что касается признака *детализации*, который соответствует дедуктивному методу, то в этом случае при беседе вы услышите множество деталей, уточнений, перечисление мелочей. Например: обобщение – «Мы сшили мне красивый костюм, отличная ткань, хорошо сидит». Детализация – «Мы сшили костюм из стреч-атласа голубого цвета, использовали тесьму со стразами того же оттенка, ее мы купили в магазине «Аврора» в центре города на ул. Мира».

Танцор с метапрограммой «*возможности*» часто будет использовать в словарном запасе слово «можно» и его производные, смысл этого признака во множестве вариантов событий и возможных исходов ситуации. Действия в рассказе могут иметь хаотичный порядок, не иметь последовательного алгоритма, в то время как танцор с метапрограммой «*процедуры*» наоборот будет рассказывать последовательно, используя в построении фраз слова «сначала», «потом». Его мотивирует необходимость, он следует проверенным процедурам. Есть определенная четкая схема, по которой действует такой человек. Например, если вы зададите вопрос о том, как танцор выбрал данный стиль, школу и т. д., вы услышите следующие ответы. Танцор с «возможностями» ответит о возможно спонтанном решении, о появлении новой возможности, а танцор с «процедурами» расскажет о последовательности шагов, приведших его к этому решению: «сначала ,.. потом ...».

Время *включенное (ассоциированное)*. Восприятие времени ощущается как непосредственное участие в процессе, т. е. время не ощущается как строго разделенные периоды. Танцор со включенным временем настолько затягивается в выполнение, что может не понимать сколько прошло времени. По прошествии какого-то временного промежутка может с легкостью ощутить себя внутри прошедшей ситуации, будто это происходит с ним сейчас, включиться в воспоминание. Такому человеку тяжело планировать свои действия по времени.

Время *диссоциированное (сквозное)*, противоположное ассоциированному (включенному). Танцор с данной метапрограммой воспринимает временные отрезки как четкие отдельные события. Такой человек хорошо планирует, осознает продолжительность времени, но ему тяжелее включиться в процесс, в отличие от танцора с ассоциированным временем, ощутить себя внутри происходящего, так как чаще всего диссоциированное время – это наблюдение за процессом со стороны: можно точно рассчитать, сколько нужно для окончания дела, через сколько начнется следующий процесс.

При анализе данной таблицы можно сделать определенные выводы. Например: если танцор активный, значит, ему будет свойственно быстрое принятие решения, быстрое действие, другими словами, «сейчас», поэтому он может приступить к выполнению заданий педагога незамедлительно. Такой танцор будет лучше воспринимать быструю речь, чем протяжные, с большими паузами слова. Если человек обстоятельный, педагогический материал можно дополнить деталями, уточнениями. Танцора с метапрограммой «Возможности» нельзя ограничивать рамками алгоритма и плана, ему лучше предложить этот план в иной подаче, например: «Можно попробовать сделать первое, а потом можно второе».

В заключение хотелось бы добавить, что все показатели метапрограмм не делятся на плохие или хорошие. Они могут лишь соответствовать данному танцору или нет, позволяют наилучшим образом в индивидуальным подходе понять особенности восприятия, обучения и поведения человека. Используя эту информацию в дальнейшем, можно построить действительно эффективный и продуктивный процесс педагогического обучения. Методы нейро-лингвистического программирования, направленные на изучение особенностей восприятия танцоров, продемонстрированные в данной статье, показывают, как за непродолжительное время можно выявить личностные особенности человека. После иллюстрации примеров меттапрограмм понятно, каким образом лучше строить педагогическую работу с анкетируемым танцором, исходя из его индивидуальных фокусов восприятия. На основе диагностики восприятия танцоров создаются методики педагогического воздействия для успешной индивидуальной работы педагога и ученика.

Список использованных источников

1. Бэндлер, Р. НЛП в действии. Лучшие экспресс-техники НЛП для психологов, консультантов и психотерапевтов / Ричард Бэндлер. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 41 с.

2. Яшкова, А. Н. Субъектность как психологическая предпосылка развития карьерной компетентности / А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 116–119.

References

1. Bandler R. NLP in action. The best express techniques of NLP for psychologists, consultants and psychotherapists. St. Petersburg, Prime-EVROZNAK, 2008, 41 p. (in Russian)

2. Yashkova A.N. Subjectivity as a psychological prerequisite for career competency development, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 116–119. (in Russian).

Поступила 21.12.2013 г.

УДК 373.2 (045)
ББК 74.1

Васенина Светлана Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
svetavasenina@yandex.ru

Ошкина Елена Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
oshkina-elena@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ВПО*

Аннотация: В статье обосновываются новые подходы к организации психолого-педагогической практики бакалавров, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», раскрываются ее содержательный и технологический аспекты в соответствии с новыми ФГОС ВПО, предлагаются пути интенсификации деятельности бакалавров в период собственной практической деятельности.

Ключевые слова: производственная педагогическая практика, профессиональная компетентность, практическая подготовка студентов.

Vasenina Svetlana Ivanovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Teaching Methods in Preschool and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Oshkina Elena Sergeevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Teaching Methods in Preschool and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PSYCHO-PEDAGOGICAL PRACTICE AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF A TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION IN ACCORDANCE WITH FSES HPE

Abstract: The article substantiates new approaches to psychological and pedagogical practice for bachelors in “Preschool Education”. It discloses its contents and teaching techniques in accordance with the new FSES HPE. The authors also offer ways of intensifying bachelors’ activity during their teaching practice.

Key words: teaching practice, professional competence, practical training of students.

Педагогическая практика на современном этапе развития педагогического образования позволяет выявить уровень способностей студентов трансформировать теоретическое знание в практическую деятельность, формировать первичный опыт обучения и воспитания подрастающего поколения, поэтому в качестве важнейшего условия реализации профессионально-педагогической подготовки специалистов и бакалавров дошкольного профиля можно рассматривать педагогическую практику как специально организованную деятельность, в процессе которой проверяется степень теоретической и практической готовности студента к самостоятельной работе, создаются широкие возможности для раскрытия, развития и обогащения творческого потенциала студента.

Профессиональная педагогическая практика носит непрерывный характер, акцент делается на практической подготовке. Обучение

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

моделирует будущую профессиональную деятельность студента, на педагогической практике он непосредственно включается в эту деятельность, выступая носителем новых идей, теорий и технологий, к которым приобщаются в процессе обучения.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами ВПО на протяжении всего периода обучения предусмотрено проведение разных видов педагогических практик (учебных, производственных). Сменяющие и дополняющие друг друга, они являются составной частью целостного образовательного процесса, направленного на формирование педагога дошкольного образования.

Структура и содержание практики в подготовке бакалавра дошкольного образования ориентированы на формирование личности будущего выпускника как профессионала, компетентного педагога, конкурентного на рынке труда, и предусматривает различные виды практик в зависимости от ведущего вида деятельности студентов: увеличено количество производственных практик (введена «Психолого-педагогическая практика в дошкольных образовательных учреждениях (ранний возраст, младшие группы)», отдельно выделена практика в подготовительной группе (проблема предшкольного образования является очень актуальной на сегодняшний день) [4].

Увеличение количества практик и их ориентация на каждую возрастную группу дошкольного образовательного учреждения продиктовано необходимостью ознакомления студентов со спецификой образовательно-воспитательного процесса во всех возрастных группах (ранний возраст, младшие группы, средняя, старшая, подготовительная к школе группы) и овладением методикой работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

В общем виде цель практик как важнейшего компонента подготовки бакалавра по профилю «Дошкольное образование» заключается в содействии становлению компетентности бакалавров в области решения профессиональных задач в условиях избранной профессиональной деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте ВПО определены основные профессионально-педагогические компетенции, которые «… в обобщенном виде представлены умениями реализовывать образовательные программы, применять современные технологии и методики обучения и воспитания» [2].

Центр продленного дня для детей дошкольного и младшего школьного возраста, являющийся инновационным структурным подразделением Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, позволяет выделить, проверить и реализовать наиболее эффективные условия, подходы и технологии формирования профессионально-педагогических компетенций у студентов-бакалавров в период всех видов практик. Наличие данного Центра при вузе и реализуемая преподавателями практико-ориентированная подготовка позволяют активизировать работу обучающихся, организовав управление их познавательной деятельностью [1; 5; 7].

В процессе производственной педагогической практики бакалавр решает профессиональные педагогические задачи в соответствующей области профессиональной деятельности (дошкольное образование, социальная сфера). Ценностный смысл практики состоит в том, что он овладевает опытом реализации целостного образовательного процесса в условиях реальной профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Организация практикоориентированной деятельности студентов-бакалавров в процессе аудиторных занятий и практики в разных видах образовательных учреждений позволяет решить одно из требований рынка труда – подготовка специалиста, способного выходить за рамки своих узкопрофессиональных обязанностей, владеющего навыками работы в межпрофессиональных командах для постановки и решения комплексных задач [3; 6].

Ожидаемые результаты педагогической практики могут быть сформулированы как способности бакалавра:

– проектировать педагогический процесс, ориентированный на решение современных задач дошкольного образования, конкретного дошкольного образовательного учреждения;

– реализовывать образовательные программы, используя различные методы, формы, технологии, соответствующие особенностям дошкольного образования;

– использовать разнообразные методы оценивания достижений детей дошкольного возраста;

– использовать имеющиеся возможности среды образовательного учреждения для обеспечения качества образования;

– оценивать собственные образовательные достижения и проблемы, определять потребности в дальнейшем образовании.

Особое место в профессиональной подготовке бакалавра дошкольного образования отведено учебно-исследовательской практике, которая нацелена на содействие становлению компетентности бакалавра в области исследования актуальных проблем дошкольного образования как основы проектирования и реализации профессиональной педагогической деятельности.

В значительной мере данный вид практики направлен на формирование компетенций ПК-12 («способность разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности»), под которой понимается способность студента к анализу и обобщению имеющегося педагогического опыта, сложившегося в педагогической практике дошкольного образования, разработке и внедрению в педагогический процесс современных педагогических технологий обучения и воспитания с учетом особенностей образовательного процесса в дошкольном образовании); ПК-1 («способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях», под которой понимается способность студента к осуществлению программно-методического обеспечения образовательного процесса в дошкольном образовании и реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, программ дополнительного образования с использованием современных технологий обучения и воспитания детей).

Целями учебно-исследовательской практики является закрепление опыта выполнения профессиональных задач учебно-педагогического и научно-исследовательского характера в соответствии с профилем подготовки «Дошкольное образование» и региональными особенностями развития образования, формирование практических исследовательских навыков в будущей профессиональной деятельности.

Каждый вид педагогической практики в образовательных учреждениях является логическим продолжением по углублению и расширению профессиональных знаний, умений, навыков, формированию педагогических компетенций; способствует проявлению педагогического творчества студентами-бакалаврами в процессе самостоятельной педагогической деятельности. Показателями готовности к самостоятельной педагогической деятельности могут выступать:

– четкая организация практической деятельности студента, ее содержательная насыщенность;

– творческий подход к реализации умений по организации дошкольного и предшкольного образования в условиях вариативности форм образовательных учреждений;

– включение студентов в педагогический процесс на правах равных членам педагогического коллектива;

– положительное отношение к выполнению функций педагога предшкольного образования и воспитателя образовательного учреждения;

– качественный анализ, сравнение, обобщение наблюдаемых педагогических явлений, корректировка на этой основе собственной практической деятельности;

– отражение в планах работы, различных форм организации детской деятельности, направленных на полноценное развитие каждого ребенка;

– разработка методических рекомендаций по обучению и развитию детей, отражающих собственное оценочное отношение к данной проблеме [1, с. 25].

Переход на Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО выявил необходимость обоснования новых подходов к организации психолого-педагогической практики бакалавров, ее содержательных и технологических аспектов.

Анализ современного состояния организации практик по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» позволил сформулировать следующие предложения по оптимизации практики бакалавров, обучающихся по профилю «Дошкольное образование»: 1) придать педагогической практике личностно- и индивидуально-ориентированный характер (для этого необходимо включить в содержание практики индивидуальный компонент программы, включающий психолого-педагогическое исследование, например, в рамках курсовой работы, выпускных квалификационных работ (наряду с планированием и организацией студентом мероприятий с детьми развивающего, обучающего и воспитательного характера); 2) уделить внимание оформлению результатов практики – отчет должен носить научно-творческий характер (защита проектов, доклад на учебно-методической или научно-практической конференции, публикация и т. п.); 3) актуализировать практический опыт студентов посредством интеграции содержания изучаемых дисциплин в заданиях на педагогической практике; 4) включить в содержание практик задание по ознакомлению с инновационным педагогическим опытом педагогов дошкольного образовательного учреждения (посещение методических объединений, педагогических советов и т. п.); 5) периодически обновлять методический банк с целью подготовки к практике и систематизации положительного опыта производственных практик и отдельных студентов-практикантов (нормативно-правовые документы дошкольного образования, конспекты занятий, развлечений, игр для детей дошкольного возраста, стенограммы занятий с анализом, видеозаписи проведенных занятий и т. п.); 6) предусмотреть в программе практики интерактивные формы сотрудничества с педагогами

дошкольных образовательных учреждений (например, мастер-классы), посредством которых опыт лучших педагогов города, республики становится достоянием студентов; 7) включать студентов в опытно-экспериментальную работу в рамках грантов, выполняемых преподавателями кафедры (это в конечном итоге направлено на формирование важной научно-исследовательской компетенции бакалавра педагогики ПК-12 в соответствии с ФГОС ВПО.

Собственный профессиональный опыт является для студентов отправной точкой для осмысленного восприятия новой информации, совершенствования имеющегося опыта, развития компетентности. Особое значение практики состоит в том, что она своим содержанием и всеми видами деятельности побуждает будущих педагогов заботиться о формировании профессионально-значимых личностных качеств, таких как уважение, любовь к человеку, осознание ценности каждой личности; принципиальность, твердость воли, способность добиться поставленной цели, тактичность, чувство меры, выдержанность в требованиях, владение собой, своими эмоциями, поведением, требовательность к себе, к своему морально-нравственному облику; ответственность за свои поступки, профессиональные и человеческие обязанности.

Список использованных источников

1. Васенина, С. И. Формирование готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности с детьми предшкольного возраста в условиях Центра продленного дня при ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» / С. И. Васенина, Н. В. Винокурова // Народное образование Республики Мордовия : учебно-метод. информац. журн. Министерства образования РМ. – № 2. – 2012. – С. 24–26.

2. Винокурова, Н. В. О проблеме формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов в современном образовании / Н. В. Винокурова, Т. Н. Приходченко // Казанская наука. – № 7. – 2012. – С. 220–222.

3. Осипов, П. Н. Интенсификация высшего образования как средство его модернизации / П. Н. Осипов // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 38–41.

4. Психолого-педагогическая практика в дошкольных образовательных учреждениях для студентов-бакалавров по профилю подготовки «Дошкольное образование» : сб. программ / авт.-сост. С. И. Васенина, Т. Н. Кондратьева, О. И. Максимкина, Е. С. Ошкина, С. Л. Уланова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013.

5. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 41–45.

6. Рябова, Н. В. Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 54–58.

7. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 76–86.

References

1. Vasenina S.I., Vinokurova N.V. Formation of readiness of students of pedagogical institutions of higher education for professional work with children of preschool age in the Extended-Day Center at FSBEI HPE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevyev”, *Education of the Republic of Mordovia*: educational and methodical information journal of the Ministry of Education of the Republic of Mordovia, 2012, No. 2, pp. 24–26. (in Russian)

2. Vinokurova N.V., Prikhodchenko T.N. On the problem of formation of professional competence of students of pedagogical universities in modern education, *Kazan Science*, 2012, No. 7, pp. 220–222. (in Russian)

3. Osipov P.N. Intensification of higher education as a means of its modernization, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 38–41. (in Russian)

4. Psychological and pedagogical practice in preschool educational institutions for bachelors in “Preschool Education”: collection of programs / authors S.I. Vasenina, T.N. Kondratyeva, O.I. Maksimkina, E.S. Oshkina, S.L. Ulanova; Mordov. st. ped. inst. Saransk, 2013. (in Russian)

5. Ryabova N.V. Mordovia base center of teacher education as an innovative structural subdivision of the institute, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 41–45. (in Russian)

6. Ryabova N.V. Modeling professional activity of the educated teacher. *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 54–58. (in Russian)

7. Shukshina T.I. Mordovia basic center of teacher education as an innovative model of teacher training, *Russian Scientific Journal*, 2011, No. 4 (23), pp. 76–86. (in Russian)

Поступила 13.01.2014 г.

УДК 37.016 : 51-053.5 (045)
ББК 22.1р

Вершинина Наталья Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
versok3@mail.ru

Чиранова Ольга Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
chiranovao@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В данной статье авторы раскрывают возможности формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников на уроках математики. В основе становления математической речи учащихся лежит формирование способности решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях математического общения. Развитию названных способностей, по мнению авторов, будет способствовать внедрение в образовательный процесс начальной школы интеграционной технологии риторизации.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая компетенция, младший школьник, интеграция, риторизация, урок математики, математический язык.

Vershinina Natalya Viktorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Teaching Methods in Preschool and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Chiranova Olga Ivanovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Teaching Methods in Preschool and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

COMMUNICATION AND SPEECH COMPETENCE AS THE BASIS FOR DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SPEECH OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract: In this article, the authors disclose the possibilities of formation of communication and speech competence of primary school-aged pupils in Mathematics lessons. The development of mathematical speech is based on the ability to solve, by language means, certain communicative tasks in different areas and situations of mathematical communication. In the opinion of the authors, the implementation of integration technology of rhetorization in primary school education process will contribute to the development of these abilities..

Key words: communication and speech competence, junior schoolchild, integration, rhetorization, Mathematics lesson, mathematical language.

С введением ФГОС НОО критерием качества современного российского образования стал компетентностный подход. Работы ведущих ученых в основном посвящены решению проблемы компетентностного подхода для средней и высшей школы, однако мы считаем, что расширение границ учебно-исследовательской работы, выполнение творческих заданий в процессе, позволяющем интегрировать знаниевые и поведенческие компоненты, могут способствовать

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

развитию компетентности учащихся начальной ступени общего образования. «Компетентность, являясь сложно организованной структурой, выражает отношения между знанием, мотивом и действием по его применению. Процесс ее формирования является комплексной процедурой, характер связей которой определяется индивидуальным контекстом, т. е. в каждом случае неповторим и уникален» [9, с. 21].

Следует отметить, что все компетенции, на наш взгляд, взаимообусловлены, взаимозависимы. Рассмотрим некоторые аспекты формирования у учащихся начальной школы коммуникативно-речевой компетенции, которая является одной из составляющих математической компетентности. Нельзя не согласиться с точкой зрения Е. Н. Горобец в том, что «языковая и лингвистическая компетенции являются базовыми при формировании коммуникативной компетенции, а риторическая компетенция – составной частью ее». Если «коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» [2, с. 4], то риторическая компетенция – «способность осознанно создавать, произносить и рефлексировать авторско-адресный текст речевого / риторического жанра в соответствии с целью и ситуацией публичной речи. Это высший уровень коммуникативной компетенции» [7, с. 14].

Коммуникативно-речевая компетенция – это совокупность знаний, умений и навыков свободного, эффективного речевого общения в различных коммуникативных ситуациях. Это показатель состоятельности человека в профессиональном и личностном плане. Поэтому в основе становления математической речи младших школьников лежит формирование коммуникативно-речевой компетенции. К сожалению, выпускник начальной школы далеко не всегда владеет коммуникативно-речевыми умениями, не может проявить себя как языковая личность, как следствие – уровень его культуры явно недостаточен для решения жизненных проблем.

Сегодня «в качестве основополагающего критерия деятельности учителя как инновационной является не столько освоение и включение в педагогический процесс уже описанных образовательных технологий, но и разработка, реализация и тиражирование авторских технологий» [8, с. 10]. Огромный потенциал для становления коммуникативно-речевой компетенции видим в технологии риторизации образовательного процесса: «это модель совместной педагогической деятельности по организации … условий для развития мышления и речи средствами риторической науки. Данная технология является интегративной, предполагающей интеграцию приемов, используемых на любом предмете и направленных на создание условий для мотивации учащихся к созданию индивидуального речевого высказывания» [1, с. 64].

На наш взгляд, применение технологии риторизации на уроках математики целесообразно с точки зрения развития у младших школьников коммуникативно-речевых умений. Это и определило тему исследования, в центре которого ребенок как «человек говорящий», обретающий «опыт оратора» в процессе педагогической коммуникации и развивающий свои коммуникативно-речевые (и риторические) умения. Наблюдение за совместным выполнением школьниками заданий на уроках математики показывает, что в этой форме работы детей привлекает в первую очередь то, что разрешаются и даже поощряются их коммуникативные действия: возможность советоваться друг с другом, подсказывать, спорить, доказывать, т. е. действовать естественно, раскованно. По своей мотивационной наполненности такая учебная работа близка к игровой деятельности (присутствует актуализация соревновательных мотивов, инициативное поведение, активное взаимодействие). Эмоционально положительное отношение детей к этой работе повышает ее эффективность, способствует сохранению учебной мотивации и позитивного отношения к учению в целом.

Содержание речи вытекает из жизненного опыта ребенка, из потребностей его жизни, выражения его мысли. Закономерностью речевого развития ребенка, действующей на всех возрастных этапах, является речевая активность, поскольку язык усваивается в процессе речевой деятельности.

Основной единицей речи является слово, от богатства словаря зависит качество речи и успешность общения. Одним из источников обогащения словаря младшего школьника на уроках математики становится математический язык.

Именно в начальной школе учащиеся впервые знакомятся с искусственным языком математики, где так же существуют определенные правила синтаксиса и семантики. Естественно, что речь учащихся на уроках математики отличается от речи на других уроках, поскольку в ее основу ложится специальный математический язык. Несмотря на это математическая речь строится по тем же законам, которые применимы к любому учебно-научному тексту в структурно-композиционном плане (логичность речи на уровне текста связана с композицией и предполагает деление текста на части и обдуманную последовательность этих частей с обозначением

переходов от одного смыслового отрезка к другому). Математическая речь, помимо *логичности,* включает как минимум три признака: *богатство речи*, т. е. большой объем активного словаря, разнообразие используемых морфологических форм и синтаксических конструкций; *точность* – правильное словоупотребление; *выразительность речи* – отбор изобразительно-выразительных средств, способствующих развитию наглядно-образного мышления.

Развитие математической речи младших школьников как показатель освоения математических понятий, умений и навыков должно происходить в неразрывной связи с процессом развития коммуникативно-речевых умений, коммуникативных УУД, формирования коммуникативно-речевой компетенции. Поэтому в основу такого развития должны быть заложены элементарные знания о структурных и содержательных аспектах моделирования речевого высказывания (речевая ситуация и ее составляющие, текст – тема – основная мысль – структура – тезис и доказательство – тип текста и т. д.), жанрово-стилистических разновидностях текста. Младшего школьника надо ввести в речевую ситуацию и научить ориентироваться в ней. Такие упражнения помогают развить умение соотносить содержание и форму своих высказываний с речевой ситуацией, активизируют мышление, обостряют чувство родного языка, приучают гибко пользоваться им, выбирая из нескольких речевых вариантов один, наиболее подходящий данным условиям речи. Ситуативные (коммуникативные) упражнения повышают речевую культуру, являются главным средством создания возможностей педагогического общения, поэтому процесс обучения математике следует строить на основе решения подобных задач [4; 11].

Для организации работы по развитию математической речи младших школьников на уроках можно использовать упражнения из учебника по математике любой программы. Задания при их выполнении должны быть направлены на максимальное участие речи детей. Например: чтение числовых выражений разными способами, соотнесение словесной записи числовых выражений и знаковой, исправление ошибок в словесной записи числовых выражений, самостоятельная запись словесной формулировки числовых выражений, составление вопроса или вопросов к условию задачи, составление текста задачи по рисунку, восстановление задачи из «деформированного» текста и др.

Работе с числовыми выражениями необходимо уделять особое внимание. Чтение числовых выражений всевозможными способами способствует интенсивному развитию звуковой стороны речи и обогащению словарного запаса учащихся; формированию правильного произношения и употребления математических терминов; развитию умения составлять связное высказывание.

Следует отметить, для развития речи младших школьников на уроках математики учителю важно различать два ее вида, выделенных психологами: *внешнюю* и *внутреннюю*. Внешняя речь как процесс материализации мысли развивается на базе формирующейся у детей системы понятий, поэтому успешное развитие речи математической возможно на основе овладения системой умственных действий. Без языкового материала, без речевого оформления и выражения не может успешно развиваться и понятийное мышление. Точное понимание значения слова, обозначающего понятие, умение быстро, в сотые доли секунды выбрать нужное слово, соединить его не только по смыслу, но и грамматически с другими словами позволяет человеку оперировать этим понятием, т. е. мыслить, осуществлять понятийное (речевое) мышление. Наблюдается обратное воздействие речи на мысль. Речевое оформление мысли способствует большей четкости, ясности, стройности, последовательности самой мысли. Овладение языком – запасом слов и грамматической системой, позволяющей выстраивать эти слова в предложения и тексты, – создает предпосылки для совершенствования мысли, для развития мышления [4, с. 32]. Ясно, что мышление опирается не только на язык (помимо логического, понятийного (речевого) мышления, существует также наглядно-образное и конкретно-действенное мышление – все виды мышления обычно совпадают). Но язык позволяет выразить одну и ту же мысль различными словами и структурами.

В нашем случае *важно создавать ученику такие учебно-речевые ситуации, которые будут способствовать проявлению у него как внутренних, так и внешних речемыслительных процессов*.

Поскольку важной чертой современных методических инноваций является ориентация на поисковую деятельность, формирование навыков рефлексивного мышления, незаменимым ресурсом становится учебный диалог, направленный на развитие интеллектуально-творческой и коммуникативно-дискуссионной культуры личности.

По мнению М. М. Бахтина, «диалог – единственная естественная форма воплощения языка в мысли» [3, с. 231]. Опираясь на данную позицию, можно сказать, что любая идея, зарождаясь в сознании младшего школьника, только начинает жить. Формирование данной идеи происходит при условии ее вступления в диалогическое отношение с идеями одноклясс-

ников, учителя. Таким образом, мысль ребенка становится подлинной мыслью-высказыванием только в живом диалогическом контакте с чужой мыслью, воплощенной в чужом, выраженном в слове сознании. Из этого следует, что теоретически размеры диалога безграничны. Единство диалога – в его смысле, теме, содержании. Диалог – средство выражения логической цепи взаимосвязанных по содержанию сочетаний мыслей-суждений, речевое построение, в котором двое говорящих как бы создают одну мысль, структуру, где тема распределена между двумя участниками разговора. Диалог как «разновидность (тип) речи, при которой происходит обмен взаимообусловленными репликами (при зрительном и слуховом восприятии собеседника)» [10, с. 54], позволит учителю создать проблемную ситуацию на уроке и включить учащихся в процесс построения логически верного рассуждения.

Для того чтобы учебная задача, поставленная учителем, могла породить учебный диалог, она должна выступить как его точка зрения, выношенная личная позиция, взрывающая привычный образ размышления ученика, стимулирующая детей к творчеству. Обучение, таким образом, является видом коммуникации, преподаватель и ученик выступают коммуникантами диалогического отношения «преподаватель – ученик». Учитель должен учитывать, что каждый его ученик имеет свою «ненаходимую» позицию по отношению к учителю [3, с. 26]. Для младших школьников диалог – это ощущение и понимание равенства со своим собеседником – учителем, одноклассником, поэтому без умения строить его невозможно формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся.

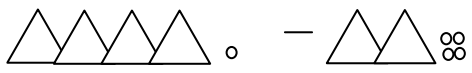
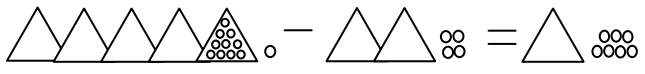
Рассмотрим возможности уроков математики в формировании коммуникативно-речевых умений как основы формирования математической компетенции учащихся начальной школы.

Одной из важнейших задач обучения младших школьников математике является *формирование* у них *вычислительных навыков*, в основе которых лежит осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений. Рассмотрим фрагмент урока, на котором *моделирование вычислительного приема с помощью геометрических фигур, порождение учебного диалога* позволяет найти значение выражения и построить логически верное высказывание.

Например, при решении выражения $41 - 24 = ?$ учащиеся 2 класса испытывают затруднение. Учитель предлагает изобрести прием вычитания, который поможет легко решить задание. Здесь наглядный образ числа находит свое выражение в «числовых фигурах», каждую из которых ребенок соотносит с определенным словом – числительным. В качестве предметной модели десятка используется наглядное пособие в виде треугольника, на котором нарисованы 10 кружков. Каждый кружок является предметной моделью единицы (см. табл. 1).

Таблица 1

Фрагмент урока по теме
«Вычислительный прием для случаев вида 41 – 24»

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
– Выложим модель примера.	*Дети составляют модель примера на парте и на демонстрационном полотне, подробно комментируя свои действия:* 
– Почему мы не можем вычесть?	– В уменьшаемом не хватает единиц.
– Разве у нас уменьшаемое меньше вычитаемого?	– Нет, уменьшаемое больше.
– Где же спрятались единицы?	– В десятке.
– Что надо сделать?	– 1 десяток заменить 10 единицами. (Открытие!)
– Преобразуйте исходную модель в новую. Как теперь выглядит модель примера?	*Дети заменяют в уменьшаемом треугольник (десяток) треугольником, на котором изображено 10 единиц, подробно разъясняя ход мысли:* 
– Можно ли теперь, используя новую модель, найти разность? Как будете действовать?	3 дес. – 2 дес. = 1 дес., 11 ед. – 4 ед. = 7 ед. Всего получилось 1 дес. 7 ед., т. е. 17.
– Молодцы! Правда, красивый прием мы придумали. Попробуйте его словесно описать.	*Ученики пытаются сформулировать прием.* – Следует раздробить десяток и взять из него недостающие единицы. Только надо помнить о том, что число десятков при этом уменьшается на 1

Значимость такой работы состоит в возможности включения учащихся в *исследовательскую поисковую деятельность*. Исследовательская работа – важный и значимый момент для всех детей, потому что развивает самоконтроль за своими высказываниями, их последовательностью, полнотой речи и оценки ее сверстниками. Решить проблемную ситуацию учащимся помогает разработанная учителем система вопросов и дидактическая модель вычислительного приема [13, с. 38–39]. Таким образом, использование диалога позволяет реализовать идеи речевого развития младших школьников. Стремление учителя создать на уроке проблемную ситуацию, а следовательно организовать самостоятельное «открытие» учащимися той или иной закономерности способствует формированию у учащихся потребности в логических рассуждениях.

На уроках математики следует поощрять поиск различных способов обоснований, т. е. при выполнении заданий полезно ориентировать учеников не только на получение ответа, но и на выделение хода рассуждений, приводящих к ответу. Например, при анализе результатов выполнения задания: «Сравнить два числа 6 и 8» ученикам можно предложить озвучить свой способ рассуждений или обсудить следующие варианты обоснования ответа:

а) «8 больше 6, так как если взять 8 кругов и 6 квадратов и наложить круги на квадраты, то мы увидим, что осталось 2 «лишних» круга, значит 8 больше 6»;

б) «8 больше 6, так как при счете 6 называют раньше 8»;

в) «8 больше 6, так как 8 получится, если к 6 прибавить 2».

Такой прием помогает ребенку осознать, что один и тот же вывод можно обосновать разными способами и подталкивает к поиску наиболее простого, лаконичного обоснования (речевого высказывания). В случае затруднений учащихся при аргументации своего ответа, учителю необходимо им помочь наводящими вопросами. Таким образом, значимость построения правильного речевого высказывания начинает осознаваться учащимися. Помогают им в этом теоретические знания и использование приемов разрешения проблемной ситуации: анализ иллюстраций, практические действия по сравнению предметов, опора на имеющиеся знания, а значит, позволяет ученикам понять структуру логичного рассуждения и в конечном итоге усвоить его конструирование.

Однако эффективным условием формирования коммуникативной компетентности младших школьников (в том числе – в области диалогического общения) является не только возрождение школьной риторики в рамках одного предмета, но и риторизация всего образовательного процесса в начальной школе. На уроках математики возможно формирование следующих коммуникативно-речевых умений младших школьников: *восприятие речи* (чтение текстов различных стилей речи; использование различных видов чтения; составление простого плана текста; составление на основании текста таблиц, схем, графиков; нахождение коммуникативных недочетов; различение условных обозначений коммуникативных нарушений), *порождение речи* (создание функционально-стилистических разновидностей текстов с использованием математической речи), умение строить и вести диалог. Овладение данными умениями есть основа коммуникативной деятельности: взаимодействие и сотрудничество как условие интериоризации.

Итак, «за свою многовековую историю методикой обучения математике был накоплен огромный опыт, который обобщается, систематизируется, на этой основе разрабатываются и внедряются в практику теоретические концепции обучения» [12, с. 43]. Стилистически речь учителя и учащихся на уроках математики неоднородна; в ней преобладает монологическая форма речи, но это особый диалогизированный монолог. Речь всегда обращена к слушателям, то есть она всегда диалогизирована. Формирование диалогизированной математической речи у младших школьников (с учетом адресата, цели общения и других внелингвистических факторов), общение на математическом языке как одна из целей обучения предполагает формирование коммуникативно-речевой компетенции (и риторической), т. е. способности индивида решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях математического общения.

Список использованных источников

1. Белова, Н. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 64–67.

2. Быстрова, Е. А Программа к учебникам «Русский язык. 5–9 классы» для общеобразовательных учреждений / под ред. Е. А. Быстровой, Л. В. Киберевой. – М. : Русское слово – учебник, 2011. – 32 с.

3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1979. – 341 с.

4. Бим, И. Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи / И. Л. Бим // Иностранный язык в школе. – 1979. – № 5. – С. 20–27.

5. Вершинина, Н. В. Формирование профессиональной коммуникативно-речевой компетенции как основа становления языковой личности будущего учителя начальных классов / Н. В. Вершинина // Теория и практика преподавания русского языка в учебных заведениях всех типов : монография, посвящ. 85-летию профессора М. Р. Львова. – М. : Прометей, 2012. – С. 226–230.

6. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1956. – 322 с.

7. Горобец, Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : автореф. дис. … д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 47 с.

8. Гуляева, Н. В. Критериально-ориентированное обучение математике в начальной школе / Н. В. Гуляева, О. А. Ширшикова // Учебный эксперимент в образовании. – 2010. – № 2. – С. 10–13

9. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 17–22.

10. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Флинта, 1998. – 312 с.

11. Прокаева, Е. П. Текст как средство формирования речевых навыков и умений учащихся национальной школы / Е. П. Прокаева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар : КубГАУ, 2013. – № 02 (86). – Режим доступа : http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/27.pdf (дата обращения: 04.04.2013).

12. Рыбина, Т. М. Традиции и инновации в методической подготовке учителя математики / Т. М. Рыбина // Учебный эксперимент в образовании. – 2011. – № 4. – С. 42–45.

13. Чиранова, О. И. Подготовка будущего учителя к реализации эстетического потенциала начального курса математики : дис. ... канд. пед. наук / О. И. Чиранова. – Нижний Новгород, 2006. – 237 с.

References

1. Belova N.A., Kashkareva E.A. The trajectory of professional cross-cultural communication skills development in the system of teacher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 64–67. (in Russian)

2. Bystrova E.A. Programs to textbooks “The Russian Language. 5–9 grade” for general education institutions. Moscow, Russkoye slovo, 2011, 32 p. (in Russian)

3. Bakhtin M.M. The Aesthetics of verbal creativity. Moscow, Khudozh. lit., 1979. 341 p. (in Russian)

4. Bim I.L. Some problems of teaching dialogic speech, *Foreign Language at School*, 1979, No. 5, pp. 20–27. (in Russian)

5. Vershinina N.V. Formation of professional communication and speech competence as the basis of development of the language personality of the future primary school teacher. Theory and practice of teaching the Russian language in educational establishments of all types : collective monograph, dedicated to the 85-th anniversary of Professor M. R. L’vov. Moscow, Prometey, 2012, pp. 226–230. (in Russian)

6. Vygotskiy L.S. Selected psychological research. Moscow, Prosveshcheniye, 1956. 322 p. (in Russian)

7. Gorobets L.N. Formation of rhetorical competence of students of non-philological faculties in the system of professional training at a pedagogical institution: extended abstract of PhD thesis (Pedagogy). Saint-Petersburg, 2008, 47 p. (in Russian)

8. Gulyaeva N.V., Shirshikova O.A. Criteria-oriented teaching Mathematics in primary school, *Learning Experiment in Education*, 2010, No. 2, pp. 10–13. (in Russian)

9. Dubova M.V. Competence and competency as pedagogical categories: definition, structure, classification, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 17–22. (in Russian)

10. Pedagogical training of speech. Dictionary-handbook ed. by T.A. Ladyzhenskaya. Moscow, Flinta, 1998, 312 p. (in Russian)

11. Prokaeva E.P. Text as a means of formation of speech skills and abilities of pupils of a national school, Polythematic Electronic Journal of Kuban State Agrarian Institute [Electronic resource]. – Krasnodar : KubGAU, 2013, No. 02 (86). Available at: http://www.gskiselev.com/Articles/article11_Taina%20progressa.html (accessed: 4 April 2013).

12. Rybina T.M. Traditions and innovations in the methodical preparation of Mathematics teachers, *Learning Experiment in Education*, 2011, No. 4, pp. 42–45. (in Russian)

13. Chiranova O. I. Training of the future teacher for the implementation of the aesthetic potential of the basic Mathematics course: PhD thesis (Pedagogy). Nizhniy Novgorod, 2006, 237 p. (in Russian)

Поступила 12.08.2013 г.

УДК 37.015.3
ББК 88.4

Вдовина Наталья Александровна
кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natalex-15@yandex.ru

Сергунина Светлана Валентиновна
кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
s-sergunina@rambler.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ*

Аннотация: Современная концепция образования ориентирована на переход от информационной технологии к ценностной, что предполагает не только получение учащимися знаний, но и обретение ими смысловой картины современной действительности во всем многообразии ее отношений. Особенно актуальной при таком подходе становится проблема подготовки будущего педагога к полноценному психологическому сопровождению процесса профессионально-личностного саморазвития. В статье подробно освещается содержание авторских курсов по выбору, в рамках которых бакалавры овладевают основами развития социального мышления и профессионально-ценностных ориентаций, что позволит им в дальнейшем целенаправленно формировать их у учащихся.

Ключевые слова: развитие, психологическая компетентность, социальное мышление, профессионально-ценностные ориентации.

Vdovina Natalya Aleksandrovna
Candidate of Psychological Sciences, Docent
Departament of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Sergunina Svetlana Valentinovna
Candidate of Psychological Sciences, Docent
Departament of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

DEVELOPMENT OF SOCIAL THINKING AND PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF BACHELORS IN THE DIRECTION OF TEACHER EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING ELECTIVE COURSES

Abstract: The modern concept of education is focused on the transition from information technology to the value one, which predetermines not only obtaining of knowledge, but also gaining a notional picture of contemporary life in the variety of its relations. According to this approach, the problem of the future teacher preparation for a full psychological support of the process of professional and personal self-development is considered particularly relevant. The paper details the contents of elective courses in which bachelors master the basics of development of social thinking and professional value orientations, which will enable them to continue purposeful development of students' orientations.

Key words: development, psychological competence, social thinking, professional value orientations.

Подготовка будущего специалиста к качественному психологическому оснащению профессиональной деятельности остается актуальной проблемой современности. Ее решение приобретает особую значимость в контексте становления психологической компетентности педагога. Это вызвано тем, что результативность его деятельности, которая существенно влия-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

ет на обученность, воспитанность и развитость подрастающего поколения, в значительной мере зависит от качества использования психологической подготовки в процессе профессиональной самореализации. Базовый курс психологической подготовки направления 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») включает изучение дисциплины «Психология» (профессиональный цикл, базовая (общепрофессиональная) часть). Данная дисциплина состоит из следующих модулей: общая психология, история психологии, возрастная психология, социальная и педагогическая психология. Всесторонняя подготовка и профессиональное становление студентов предполагает изучение психологических дисциплин по выбору студента. Инновационные процессы, происходящие в высшем образовании, направлены на «выявление приоритетных направлений и разработок в области новых технологий и организации процесса обучения» [3, с. 12]. Поэтому разнообразие тематики курсов предоставляет студентам возможность выбора и расширяет психологическую подготовку будущего педагога.

В статье мы подробно раскроем содержание двух курсов, изучаемых бакалаврами: «Социальное мышление личности» и «Психология профессионально-ценностного развития педагога», соответствующих требованиям ФГОС ВПО и относящихся к дисциплинам по выбору вариативной части профессионального цикла дисциплин. Общая трудоемкость каждой дисциплины составляет две зачетные единицы.

При освоении дисциплины «Социальное мышление личности» особое внимание уделяется современным научным подходам к пониманию сущности социального мышления, определению его структурных элементов; развитию психологической компетентности будущего педагога в вопросах изучения особенностей социального мышления и его развития (саморазвития и создания образовательных условий развития социального мышления учащихся).

В настоящее время в психологии мышления формируется направление исследований, в которых проблема мышления включается в широкий социальный контекст. Акцент при этом смещается с изучения процессов решения лабораторных задач на решение задач, возникающих в реальной жизнедеятельности человека. В русле этой тенденции сформировалась проблема социального мышления личности как мышления о социальной действительности. Мышление, относящееся к социальной действительности, решающее его проблемы, отлично от мышления, решающего задачи предметного мира. Предметом социального мышления, как указывает К. А. Абульханова-Славская, являются «взаимоотношения людей, социальные процессы, в которых реализуются общественные отношения, сами люди (особенности их поведения) и, наконец, жизненный путь личности» [1, с. 195].

В современном обществе от индивида требуется способность самому оценивать происходящее, эффективно решать возникающие проблемы, что и является социальным запросом, стимулирующим изучение механизмов и развития социального мышления личности.

Знание механизмов функционирования и структуры социального мышления необходимо будущему педагогу, так как оно позволяет управлять его развитием в направлении формирования социальных ценностей и создания условий для активного самостоятельного поиска решения жизненных проблем. Обучение студентов, будущих педагогов основам развития социального мышления позволит начать процесс целенаправленного его формирования у подрастающего поколения. Этим объясняется актуальность изучения курса «Социальное мышление личности».

В рамках данного курса происходит освоение студентами особенностей социального мышления и психологических условий их учета в предстоящей профессиональной деятельности в процессе решения следующих задач:

– исследовать психологические проблемы социального мышления, научиться использовать теоретические представления о механизмах функционирования и структуре социального мышления в профессиональной деятельности;

– выявлять особенности социального мышления современных школьников и использовать полученные результаты в воспитательной, профориентационной работе;

– определять и учитывать особенности социального мышления школьников в зависимости от типа школьного обучения и половозрастных различий.

– Процесс изучения дисциплины направлен на формирование у студента следующих общекультурных и профессиональных компетенций:

– владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);

– осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);

– способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3);

– способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9).

В результате изучения дисциплины студент должен:

знать особенности содержания и структуры социального мышления личности, современные методы диагностирования социального мышления и его развития;

уметь использовать методы изучения социального мышления школьников и его развития, эффективно выстраивать взаимодействие с участниками образовательного процесса;

владеть навыками создания в профессионально-педагогической деятельности психологических условий учета особенностей социального мышления.

Программа курса включает три модуля:

I. Сущность, структура и механизмы социального мышления (Проблема влияния общественных условий на мышление субъекта на фоне преобразований его психики и поведения. Состояния человека, возможности, тенденции его развития в условиях кризиса современного общества. Проблема социального мышления в зарубежной и отечественной психологии. Психологическое содержание понятия «социальное мышление». Механизмы и процедуры мышления, направленного на осмысление социальной действительности. Значение изучения социального мышления личности для профессионального образования педагога. Предмет и проблематика психологии социального познания. Особенности социального мышления, формируемые в современном обществе).

II. Особенности социального мышления современных школьников (Методы экспериментально-психологического исследования социального мышления. Особенности социального мышления старшеклассников и проблема его преобразования в современном обществе. Особенности социального мышления на стадии инициации. Особенности мышления в процессе решения жизненных задач, прогнозирования жизненного пути и выбора позиции в обществе. Особенности мышления учащихся в зависимости от типа школьного обучения и половозрастных различий. Влияние культуры на интерпретацию происходящих общественных явлений. Межрасовое поведение и социальное мышление).

III. Социальное мышление и адаптация личности в современном мире (Построение жизненной стратегии. Развитие творческого мышления, направленного на решение социальных проблем. Социальное познание при проблемном поведении. Социальное мышление и депрессия. Социальное мышление и одиночество. Социальное мышление и социальная тревога. Социальное мышление и соматические заболевания. Тренинг социальных умений).

Знание студентами особенностей содержания и структуры социального мышления личности позволит создать в профессионально-педагогической деятельности психологические условия учета особенностей социального мышления, использовать методы изучения социального мышления школьников и его развития.

Курс включает серию практических занятий, направленных на изучение особенностей социального мышления студентов и его развитие (тренинг социальных умений), в рамках которого планируется обучение студентов методике развития социального мышления учащихся.

Рассмотрим основные положения реализуемого нами подхода к развитию социального мышления:

– Организация познания студентами особенностей своего социального мышления (процедур, качеств мышления, собственных эмоциональных и познавательных ограничений, социальных представлений и т. д.). Развитие у студентов внимательности к процессу социального мышления и эмоциям, сопровождающим его.

– Развитие позитивного эмоционального отношения и активности на этапах инициации и решения социально-психологических проблем.

– Развитие основных процедур и качеств социального мышления с опорой на имеющийся опыт личности. Формирование механизмов адекватной интерпретации происходящих в обществе изменений и принятия альтернативных взглядов, мнений и подходов. Расширение социального диапазона процессов прогнозирования, увеличение числа долгосрочных прогнозов. Развитие эффективных стратегий социального мышления.

– Организация обучения студентов когнитивным способам саморегуляции и рациональным приемам управления эмоциональными состояниями на основе развития социального мышления.

– Создание в процессе обучения благоприятного эмоционального фона, способствующего продуктивному развитию и закреплению приобретенного опыта социального мышления (снятие ограничений и рамок мышления, преодоление стереотипов, раскрепощение мышления).

Таким образом, курс способствует углубленному изучению психологии мышления, обеспечивая возможности личностного и профессионального роста студентов.

Одним из важнейших структурных компонентов профессиональной подготовки учи-

теля выступают ценностные ориентации. Процесс подготовки современного учителя важно направить не только на накопление определенного уровня знаний, но и на профессионально-личностное развитие, саморазвитие будущего учителя, на формирование его ценностных приоритетов. Профессионально-ценностные ориентации педагога выступают в качестве нормативных идей, стимулирующих, направляющих и регулирующих полноценную профессиональную деятельность в ситуации неопределенности, конфликта, моральной ответственности, сложного выбора.

Становление профессионально-значимых качеств и профессионально-ценностных ориентаций человека наиболее активно происходит в процессе обучения в вузе. В этой связи представляется принципиально важным, чтобы процесс профессионального становления студента по возможности моделировал заданную структуру педагогической деятельности учителя, его профессионально-ценностные ориентации и обращал особое внимание на его профессионально-ценностное развитие. Особую значимость приобретает аксиологическая подготовка педагога дошкольного образования, так как дошкольник характеризуется повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям [4].

Целенаправленная работа по созданию условий для развития ценностных ориентаций в учебном процессе и в ходе педагогических практик позволит будущему педагогу уточнить и обогатить собственные ценности, соотнося их с профессионально-обусловленными. Ценности могут приниматься или отвергаться обучающимися, но в любом случае их действие очевидно. Поэтому важно создание условий, при которых социокультурные, профессионально-педагогические и личностные ценности будущего педагога оказывают позитивное влияние на динамику развития его профессионально-значимых характеристик [2, с. 76–77].

Этому, в частности, способствует разработанный курс «Психология профессионально-ценностного развития педагога». Его цель состоит в создании профессионально-образовательных условий совершенствования процесса освоения и применения профессионально-ценностных ориентаций студентами педагогического вуза и решения следующих задач:

– изучить сущность и методологические принципы профессионального развития педагога;

– познакомить с содержанием профессионально-ценностной сферы педагога;

– формировать положительные профессионально-ценностные отношения к предстоящей педагогической деятельности;

– применять эффективные психотехнологии профессионально-ценностного развития педагога;

– активизировать потенциальные возможности студентов к саморазвитию профессионально-ценностной сферы, качественному преобразованию своего внутреннего мира.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

– владеет культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

– готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);

– осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1).

В результате изучения дисциплины студент должен:

знать основные стадии, уровни, критерии профессионализма педагога; психологические барьеры профессионального развития педагога; психологические закономерности, механизмы и психотехнологии становления системы ценностных ориентаций педагога; основные механизмы самовоспитания; психологические основы учета специфики их действия в процессе формирования положительных профессионально-ценностных отношений к предстоящей педагогической деятельности; особенности проведения аутотренинговой работы;

владеть основами психологического самоизучения ценностного содержания профессионально-значимых качеств, профессионально-ценностных отношений педагога; способами их самокоррекции, саморазвития и самовоспитания в процессе становления отношений к предстоящей профессионально-педагогической деятельности; психотехнологиями профессионального развития педагога;

уметь осуществлять психологическое изучение, коррекцию, развитие и применение положительных профессионально-ценностных ориентаций педагога (использовать методы и методики изучения профессионально-значимых качеств личности педагога, ценностных отношений); использовать психотехнологии профессионального развития педагога; составлять и реализовывать программы самовоспитания.

В программе курса предусмотрено сочетание изучения теории с формированием у бакалавров педагогического направления профессионально-ценностных ориентаций и профессионально-значимых качеств, а также овладение практическими умениями по их развитию.

Содержание курса сгруппировано в три модуля:

I. Профессионально-ценностная сфера педагога. Основной целью первого модуля являлось не только получение новых знаний о ценностях, ценностных ориентациях, ценностном основании профессионально-значимых качествах, но и аккумуляция ранее приобретенных знаний, содействие процессу их осмысления будущим учителем. При этом закладывались основания для внутреннего диалога, личностного самоопределения, что является предпосылкой для саморазвития и самосовершенствования личности будущего учителя, формирования его активной позиции по совершенствованию профессионально-ценностных ориентаций и профессионально-значимых качеств.

II. Изучение ценностного компонента профессионально-значимых качеств педагога. Очень важной в процессе развития и совершенствования является проблема самопознания. Поэтому необходимо стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самостимулирование, самопрограмирование, развитие рефлексии – все те процессы, из которых складывается самопознание и которые помогают человеку «открывать» себя заново.

III. Психологические технологии профессионально-ценностного развития педагога. Полученные на занятии знания подкреплялись выработкой соответствующих практических умений с использованием различных психотехнологий. То есть студент актуализировал, приобретал или дополнял знания по теме, а далее – закреплял их и приобретал навыки их применения в процессе саморазвития и самосовершенствования. Проведенная самодиагностика позволила наметить пути дальнейшего совершенствования профессионально-ценностных ориентаций и профессионально-значимых качеств.

Во время изучения курса «Психология профессионально-ценностного развития педагога» для аудиторных занятий и для внеаудиторной самостоятельной работы было зарезервировано одинаковое количество часов. Организации самостоятельной работы студентов уделялось особое внимание. Ее содержание было разнообразным и включало задания разного типа и уровня сложности: конспектирование, аннотирование, анализ, составление библиографического списка по заданной проблеме; аксиологического словарика, дневника профессионально-ценностного роста, программы самовоспитания личностных и профессиональных качеств, разработка тематики классных часов, составление планов-конспектов аксиологических бесед, разработка программы факультативного курса для учащихся «Мир человека и его ценности».

В процессе занятий предлагаются разнообразные формы работы: учебно-познавательные, диагностические, тренинговые, игровые, имитационно-моделируемые, реальные ситуации и др. Данные виды работ способствуют не только формированию профессионально-ценностных ориентаций, личностных и профессионально-значимых качеств будущих педагогов, но и вырабатывают психологическую установку на систематическую работу по самосовершенствованию и саморазвитию.

Таким образом, процесс целенаправленного обучения выступает как значимый фактор развития социального мышления и профессионально-ценностных ориентаций личности, обеспечивая успех бакалавров в будущей профессиональной деятельности и в жизнедеятельности в целом.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. Вдовина, Н. А. Профессионально-ценностное развитие будущего педагога / Н. А. Вдовина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4 (4). – С. 75–77.

3. 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 (10). – С. 9–12.

4. Кудашкина, О. В. Особенности развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения / О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 79–81.

References

1. Abul’khanova-Slavskaya K.A. Life strategy. Moscow, Mysl’, 1991, 299 p. (in Russian)

2. Vdovina N.A. Professional value development of the future teacher, *The Humanities and Education*, 2010, No. 4 (4), pp. 75–77. (in Russian)

3. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education (basing on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12. (in Russian)

4. Kudashkina O.V. The features of development of value orientations of a pre-school education teacher at the stage of high school training, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 79–81. (in Russian)

Поступила 03.10.2013 г.

УДК 159.9: 376 (045)
ББК 88.3

Иневаткина Светлана Евгеньевна
кандидат психологических наук
кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
svetlaj@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ МАТЕРИНСКОЙ ПОЗИЦИИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация: В статье рассматривается главенствующая роль детско-родительского взаимодействия в развитии ребенка и становлении его личности. Говорится об искажениях детско-родительского взаимодействия, приводящих к различным нарушениям в психическом развитии ребенка. Описывается конструкт «внутренняя материнская позиция». Представлена программа тренинга для родителей, направленная на коррекцию детско-родительского взаимодействия, и результаты ее реализации.

Ключевые слова: детско-родительское взаимодействие, родительское отношение, родительские позиции, внутренняя материнская позиция, психическое развитие ребенка.

Inevatkina Svetlana Evgenyevna
Candidate of Psychological Sciences
Department of Special Pedagogy and Medical Basics of Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FEATURES OF INNER MATERNAL POSITIONING AND ITS INFLUENCE ON THE QUALITY OF PARENT-CHILD INTERACTION

Abstract: The article discusses the primacy of the parent-child interaction in the development of the child and formation of their personality. It considers the distortions of parent-child interaction, leading to various disorders in the mental development of the child. The author describes the construct ‘inner maternal position’, presents a training program for parents, aimed at correcting the parent-child interaction and the results of its implementation.

Key words: parent-child interaction, parental attitude, parental positioning, inner maternal positioning, mental development of the child.

На сегодняшний день в современных изданиях по психолого-педагогической литературе все чаще можно встретить мнение о важности и первостепенной роли в развитии детей и формировании их личности качества детско-родительского взаимодействия. Практически все отечественные и зарубежные исследования развития детей доказывают, что основой развития всех видов его деятельности и отношений с окружающим миром является взаимодействие с матерью или другим значимым взрослым, а искажения детско-родительских отношений приводят к эмоционально-поведенческим расстройствам, нарушениям интеллектуального, моторного, психического и психосоматического развития ребенка (М. Айнсворт, Л. И. Божович, Дж. Боулби, Э. Берн, Д. В. Винникот, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, М. Кляйн, М. Малер, З. Фрейд, Р. Шпиц, Д. Б. Эльконин Э. Эриксон, H. Harlow, M. Harlow, O. Kernberg, G. Kohut и др.) [3, с. 55].

Первостепенную роль детско-родительского взаимодействия относительно формирования коммуникативной культуры у детей с особыми образовательными потребностями отмечает О. В. Бобкова [2, с. 34].

Роль качественного детско-родительского взаимодействия в ситуации интегрированного обучения затрагивает в своих работах говорит Л. Ю. Беленкова [1, с. 48].

В психолого-педагогической литературе встречается мнение о том, что в основе родительского поведения во взаимодействии с ребенком лежит некое психологическое образо-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

вание, определяющее его особенности. Термины и определения, описывающие это психологическое образование, а также представления о его содержании, структуре и динамике зависят от теоретических ориентаций авторов.

В отечественных подходах речь идет о «родительском отношении» (А. Я. Варга) или «родительской позиции» (А. С. Спиваковская), о внутренней материнской позиции (Е. Б. Айвазян, Е. И. Захарова), в западных работах чаще всего используется термин «привязанность матери к ребенку» (M. Leifer, R. T. Mercer, и др.) [3, с. 54].

Анализ конструктов, отражающих особенности родительского поведения, позволяет предположить, что благоприятное изменение родительских представлений, отношения и поведения повлечет за собой изменение поведения и реакций ребенка и в целом изменение детско-родительского взаимодействия. С этой целью нами была предложена программа тренинга для родителей, направленная на коррекцию детско-родительского взаимодействия.

В контексте обозначенной программы за основу взят конструкт «внутренняя материнская позиция» (Е. Б. Айвазян, Е. И. Захарова) [3, с. 54].

Внутренняя материнская позиция представляет собой форму отражения, принятия и освоения женщиной своей социальной позиции матери. Структура внутренней материнской позиции на мотивационном уровне представлена содержанием личностного смысла материнства и его местом в системе актуальных мотивов; на когнитивном уровне – представлениями о материнстве, о ребенке и об отношениях с ним и образом себя в роли матери; на чувственном – эмоциональным отношением к материнству, себе в роли матери и ребенку.

Научно-методологической основой программы явились положения культурно-исторической теории развития личности человека о структуре социальной ситуации развития и «внутренней позиции» субъекта как движущей силе развития новых психических качеств (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Т. А. Нежнова, О. А. Карабанова); концепции генезиса общения в младенческом и раннем возрасте (А. В. Запорожец, М. И. Лисина); положения о «внутренней материнской позиции» как форме отражения, принятия и освоения женщиной социальной позиции матери (Е. И. Захарова) [3, с. 55].

Программа коррекции детско-родительского взаимодействия составлена с учетом современных тенденций развития психолого-педагогического образования и предназначена для семей с ребенком от трех до семи лет. Она может быть использована педагогами, работающими с семьей (педагогом-психологом, воспитателем, классным руководителем) для индивидуальной работы и работы в группе.

В нашем случае для реализации программы были приглашены мамы, воспитывающие детей дошкольного возраста. Занятия проводились в форме тренинга, в течение одного учебного года при встречах один раз в неделю. Группа создавалась по принципу добровольного участия и состояла из 11 мам.

В начале реализации программы была проведена первичная диагностика, направленная на изучение внутренней материнской позиции у участниц. С этой целью использовалась проективная методика **цветовой тест отношений (ЦТО),** направленная на выявление неосознаваемого эмоционального отношения к ребенку, себе, материнству в целом в структуре внутренней материнской позиции. Методика разработана А. М. Эткиндом (1980), модифицирована Е. Б. Айвазян (2005). Выбор методики обусловлен тем, что цвет является хорошим индикатором неосознаваемого эмоционального состояния и отношения, а цветоассоциативный эксперимент позволяет выявить достаточно глубинные компоненты отношений, минуя при этом искажающие, защитные механизмы вербальной системы сознания. Для ранжирования цветов предлагалось 9 объектов: «Мой ребенок сейчас» и «Мой ребенок в будущем» (отношение к ребенку); «Моя семья», «Мой муж», «Второй ребенок» (отношение к внешним объектам); «Я как мать», «Я как женщина», «Я как жена» (система самоотношения) и «Идеальная мать» (отношение к собственным представлениям о материнстве). Для обработки, интерпретации и описания данных в нашей работе использовалась технология анализа индивидуальных данных ЦТО.

Обработка полученных результатов, позволяет определить к какому варианту внутренней материнской позиции (ВМП) из четырех возможных относится участница.

Опишем возможные варианты ВМП. **Первый вариант** характеризуется позитивным эмоциональным отношением к материнству, ребенку и себе. В результатах ЦТО данный вариант отражается в том, что на первых четырех позициях цветовых рядов, ассоциирующихся с большинством объектов, в частности, с объектами «Я как Мать», «Ребенок сейчас», «Ребенок в будущем» находятся основные цвета в сочетании с фиолетовым. **Второй вариант** характеризуется общим амбивалентным отношением к материнству, ребенку и себе. В результатах

ЦТО данный вариант отражается в том, что на первых четырех позициях цветовых рядов, ассоциирующихся с большинством объектов, в частности, с объектами «Я как Мать», «Ребенок сейчас», «Ребенок в будущем» присутствуют серый, коричневый и/или черный цвета и их сочетания. **Третий вариант** характеризуется амбивалентным отношением к материнству на фоне позитивного отношения к ребенку. В результатах ЦТО данный вариант отражается в том, что на первых четырех позициях цветового ряда, ассоциирующегося с объектом «Мать», присутствуют серый, коричневый и/или черный цвета и их сочетания, а на первых четырех позициях цветового ряда, ассоциирующегося с объектом «Ребенок», находятся основные цвета в сочетании с фиолетовым. **Четвертый вариант** характеризуется амбивалентным отношением к ребенку на фоне эмоционального принятия материнской роли. В результатах ЦТО данный вариант отражается в том, что на первых четырех позициях цветового ряда, ассоциирующегося с объектом «Мать», присутствуют основные цвета в сочетании с фиолетовым; на первых четырех позициях цветового ряда, ассоциирующегося с объектом «Ребенок», находятся серый, коричневый и/или черный цвета и их сочетания [4, с. 46].

Наиболее благополучным вариантом ВМП с точки зрения условий для развития ребенка является III вариант внутренней материнской позиции. Первый вариант (I вариант) ВМП можно считать фактором риска искажений поведения матери во взаимодействии с ребенком, которые могут быть связаны с недооценкой особенностей своего ребенка и специфики его потребностей. Наличие II варианта внутренней материнской позиции является фактором, определяющим необходимость скорой психологической и психокоррекционной помощи, адресованной матери.

У мам с третьим вариантом ВМП часто наблюдаются такие особенности поведения: снижение социальной активности, избегание социальных контактов, отказ от помощи.

Результаты диагностики показали, что у большинства участниц (у 9 человек из 11, то есть у 82 %), изъявивших желание принять участие в тренинге, второй вариант ВМП, то есть присутствует амбивалентное отношение к материнской роли и к образу ребенка. Второй вариант ВМП является фактором, определяющим необходимость психологической и психокоррекционной помощи, адресованной матери. В свою очередь при получении данного вида помощи, который может быть организован в рамках индивидуальной работы или в некоторых случаях в рамках тренинговой группы, вариант ВМП может быть изменен.

Эта работа должна быть направлена на изменение приоритетов и ценностных ориентаций, принятие ребенка таким, какой он есть, поиск и развитие внутренних материнских резервов теплоты, нежности. Результаты такой работы должны привести к переосмыслению ситуации, к улучшению психологического состояния матери, к позитивному эмоциональному отношению во взаимодействии с ребенком.

Программа состоит из двух модулей: первый модуль – «школа для родителей»; второй – «наши разные дети». В рамках занятий первого модуля осуществляется психологическая помощь родителям и их практическое обучение взаимодействию со своим ребенком. Предположение о том, что большинству родителей известны и сами навыки установления детско-родительского взаимодействия, и способы их использования, ошибочно, поскольку в нашем обществе не принято обучать родителей эффективному взаимодействию со своими детьми.

Предупреждая отрицательное влияние на ребенка неблагоприятных психосоциальных факторов путем коррекции ментального восприятия, можно оказать первичную психопрофилактическую помощь ребенку и реабилитационную поддержку его семье.

Темы второго модуля позволяют вычленить эмоциональные потребности ребенка и разобрать конкретные ситуации, например, возникающие при воспитании агрессивного ребенка. Тот факт, что многие родители не знают эмоциональных потребностей своих детей и не обладают необходимыми навыками для эффективного взаимодействия с детьми на эмоциональном уровне, создает различные конфликты между ними. Зачастую многие родители фактически не знакомы со своими детьми, так как не позволяют им быть такими, каковы они на самом деле. И тогда возникают проблемы, решить которые самостоятельно, без помощи специалиста практически невозможно.

По результатам проведенного тренинга была проведена повторная диагностика, в рамках которой также была использована проективная методика цветовой тест отношений в модификации Е. Б. Айвазян. Результаты диагностики показали, что у большинства участниц программы (у 10 человек из 11, то есть у 91 %) вариант внутренней материнской позиции изменился на первый вариант, который подразумевает позитивное эмоциональное отношение к материнству, ребенку и себе. Смена варианта ВМП стала возможна благодаря реализации программы коррекции детско-родительского взаимо-

действия. В процессе тренинговых занятий родители (матери) стали более чувствительными к своим детям и их эмоциональным потребностям; научились относиться к ним безоценочно, с пониманием, создавая атмосферу принятия, в которой ребенок может чувствовать себя в достаточной безопасности, что в целом поспособствовало укреплению отношений между родителями и ребенком.

Таким образом, механизмы интеграции семьи, в частности взаимоотношения между ее членами, играют огромную роль в воспитательном процессе. Их нарушение влечет за собой значительные неблагоприятные последствия. В связи с тем, что детско-родительское взаимодействие имеет для развития личности детей первостепенное значение, родителям необходимо знать эмоциональные потребности детей и способы адекватного реагирования в той или иной ситуации. С этой целью должны быть реализованы тренинговые программы для родителей и совместные для родителей и их детей.

Список использованных источников

1. Беленкова, Л. Ю. Интегрированные тенденции в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. Ю. Беленкова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 46–52.

2. Бобкова, О. В. Формирование коммуникативной культуры у детей с особыми образовательными потребностями / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 33–36.

3. Иневаткина, С. Е. Детско-родительские отношения – основной фактор развития ребенка / С. Е. Иневаткина, Э. К. Ботова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 53–56.

4. Иневаткина, С. Е. Особенности взаимодействия матери и ребенка с ограниченными возможностями здоровья / С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 44–47.

References

1. Belenkova L.Yu. Integrated trends in the education of children with disabilities, *The Humanities and Education*, 2010, No. 2, pp. 46–52. (in Russian)

2. Bobkova O.V. Formation of communicative culture of children with special educational needs, *The Humanities and Eucation*, 2011, No. 4 (8), pp. 33–36. (in Russian)

3. Inevatkina S.E. Parent-child relationship as the main factor in the development of the child, The Humanities and Education, 2013, No. 1 (13), pp. 53–56. (in Russian)

4. Inevatkina S.E. Features of interaction between a mother and her child with disabilities, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (5), pp. 44–47. (in Russian)

Поступила 10.12.2013 г.

УДК 796.92
ББК 75.719.5

Каминский Юрий Михайлович
старший преподаватель
кафедра физической культуры и ОБЖ
ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет
имени М. А. Шолохова»,
старший тренер Российской сборной по лыжному спринту,
г. Москва, Россия
hamitovrr@gmail.com

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ЛЫЖНИКОВ-СПРИНТЕРОВ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье представлены идеи по оптимизации содержания соревновательной деятельности в лыжном спринте, предложения по методике тренировочного процесса в соревновательный период и его проведению с учетом индивидуальных особенностей, повышающих работоспособность спортсмена.

Ключевые слова: индивидуальные особенности в повышении работоспособности, содержание соревновательной деятельности в лыжном спринте, моделирование соревновательного этапа подготовки.

Kaminskiy Yuriy Mikhaylovich
Senior lecturer
Department of Physical Education and Basics of Life Safety
Sholokhov *Moscow State University* for Humanities,
Chief coach of Russian ski sprint team
Moscow, Russia

CONDITIONS FOR THE IMPROVEMENT OF WORKING CAPACITY OF SKI SPRINTERS IN THEIR COMPETITIVE ACTIVITY

Abstract: The paper presents the ideas of optimizing the content of competitive activities in ski sprint and proposals on the methods of training process in the competition period and its implementation, taking into account the individual characteristics of performance enhancement.

Key words: individual features of performance enhancement, content of competitive activity in ski sprint, modeling a competition phase of training.

В теории и практике спортивной подготовки сложились определенные предпосылки для рассмотрения индивидуальности спортсмена как категории для разработки соответствующей модели, выяснения механизма становления и развития индивидуальных особенностей, определяющих его успешность [2].

В лыжных гонках, занимающих одно из ведущих мест как по массовости занимающихся, так и по количеству разыгрываемых медалей на чемпионатах мира и зимних Олимпийских играх, большое внимание уделяется проблеме управления тренировочным процессом на основе оценки и контроля над различными сторонами подготовленности высококвалифицированных спортсменов [1].

Возросшие требования к уровню подготовленности и функциональным возможностям спортсменов предусматривают совершенствование системы спортивной подготовки в соревновательный период, однако подготовка лыжников-спринтеров высокого класса в лыжных гонках в соревновательный период подготовки в настоящее время еще не получила глубокой экспериментальной и теоретической проверки и разработки. В этой связи актуальность нашего исследования определяется практическими запросами лыжного спорта в повышении результативности на мировых чемпионатах и Олимпийских играх [3]. Это может происходить как за счет повышения отдельных физических качеств спортсменов (силы, скорости и выносливости), так и их сочетаний (силовой и скоростной выносливости), формирующих уровень специальной выносливости.

Учитывая, что развитие отдельных физических качеств, как и их сочетаний, сопряжено со специализированным воздействием на основные системы энергообеспечения: окислительную, лактацидную и фосфогенную, именно целенаправленный выбор методики дозирования физических нагрузок может способствовать повышению эффективности тренировочной нагрузки и, как следствие, в дальнейшем соревновательной деятельности. Однако процесс оптимизации дозирования физических нагрузок неосуществим без экспериментального изучения влияния отдельных компонентов нагрузки на спортивный результат и на составляющие маркеров развития специальной выносливости у квалифицированных лыжников-гонщиков [6, с. 113].

В таком контексте становление результативности, основанной на индивидуальности спортсмена, рассматривается как преобразование его подготовленности в сторону повышения работоспособности.

Анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по заявленной проблеме, изучение педагогического опыта позволил выявить основные противоречия между потребностью общества в личности с высокой результативностью в процессе соревновательной деятельности и слабой ориентацией спортивной подготовки в отношении процессов формирования индивидуальных особенностей спортсмена повышающих работоспособность в соревновательный период, высоким ценностным потенциалом спорта высших достижений в формировании индивидуальности спортсмена и недостаточным использованием педагогических ценностей соревновательного этапа подготовки в повышении качества работоспособности в соревновательной деятельности; потребностью соревновательной практики в научно-методических основаниях формирования индивидуальных особенностей спортсмена в процессе спортивной подготовки и отсутствием обоснованного программно-содержательного обеспечения становления структурных компонентов индивидуальности спортсмена.

Цель данного исследования – теоретически разработать и обосновать современную педагогическую модель формирования индивидуальных особенностей, повышающих работоспособность спортсмена в соревновательный период. Нами проанализированы процессы формирования структурных компонентов индивидуальности спортсмена в соревновательной деятельности и

в процессе соревновательного этапа подготовки. Мы исходили из того, что процесс успешности соревновательной деятельности будет эффективным в становлении индивидуальности спортсмена при условии разработанности педагогической модели, предусматривающей:

– выявление структуры и содержания компонентов индивидуальности спортсмена, определяющих целенаправленный подбор дидактического содержания соревновательного этапа подготовки;

– определение программно-содержательного обеспечения формирования индивидуальных особенностей спортсмена в процессе соревновательной деятельности, обусловливающее эффективность педагогических воздействийна результативность спортсмена;

– выявление особенностей системного взаимодействия субъектов процесса соревновательной деятельности, способствующих целенаправленному формированию индивидуальных особенностей спортсмена.

Методологической основой исследования являются основные положения диалектической теории о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений; положения о социальной природе деятельности человека, активности и роли личности в процессе ее развития и формирования; концепции социализации личности; теории и методики физической культуры и спорта как социального феномена.

Теоретической основой исследования явились работы по общей теории и методике физического воспитания (В. К. Бальсевич, И. М. Бутин, Л. П. Матвеев, Ж. К. Холодов); психолого-педагогические и социальные основы соревновательной деятельности (Л. И. Лубышева, М. Я. Набатникова, Н. Г. Озолин, В. П. Филин).

Одной из главных задач нашего исследования было выявление педагогических требований к реализации содержания процесса соревновательной деятельности в формировании индивидуальных особенностей лыжников-спринтеров. «Индивидуальные особенности» мы понимаем как интегральную личностную характеристику, включающую взаимосвязанные структурные компоненты: интеллектуального, аксиологического, эмоционально-волевого и двигательного, отражающих соответственно совокупность познавательных процессов, развитие рефлексивных процессов, способность использования знаний в соревновательной деятельности; соревновательную направленность на устойчивую мотивацию и соревновательную деятельность, уровень притязаний, потребность в познании и поведении; сформированность эмоционально-волевых качеств, устойчивости к стрессовым ситуациям, самооценки личности; особенности темперамента; уровень физической и функциональной подготовленности, физической адаптации и технико-тактической подготовленности. В этой связи считаем, что основными педагогическими требованиями к реализации программно-содержательного обеспечения формирования индивидуальных особенностей повышающих работоспособность в соревновательный период, являются:

1. Дополнение соревновательного периода подготовки теоретическими сведениями (увеличение объема теоретической подготовки, обеспечивающее становление системы знаний у спортсменов в сфере спортивной тренировки и физкультурного образования, морали, спортивного этикета, методик самоконтроля, психической саморегуляции и их использования в практике соревновательной деятельности. Дополнение теоретических сведений в области морально-волевой подготовки обобщает подготовленность спортсмена в отношении психологической подготовленности в период ответственных соревнований).

2. Полноценная реализация системы контроля, выражающаяся в диагностировании теоретической подготовленности спортсменов, их эмоциональной устойчивости к стрессовым ситуациям, уровня развития эмоционально-волевых качеств, система отношений в процессе соревновательной деятельности, выраженность самоконтроля и рефлексии.

3. Ориентация процесса соревновательной деятельности на становление индивидуальности спортсмена, выражающаяся в соблюдении основ личностно-ориентированного и дифференцированного подходов; использование всей совокупности методов спортивной тренировки и нетрадиционных видов физкультурно-спортивной деятельности, стимулирующих полную включенность спортсмена в соревновательную деятельность.

4. Осуществление целенаправленной и систематической работы с тренерским составом с целью достижения взаимосотрудничества в формировании индивидуальных особенностей спортсмена, приводящих к успешности в соревновательных действиях. Она заключается в контролировании и совместном выполнении самостоятельных заданий вне соревновательной и тренировочной деятельности: соблюдения основ ЗОЖ и гигиены (гимнастики, основ питания, восстановительных процедур и т. д.), выполнение упражнений самоконтроля и психической саморегуляции.

5. Своевременный учет отрицательных факторов, тормозящих соревновательную деятельность в рамках формирования индивидуальных особенностей спортсмена (наличие сложившихся отрицательных привычек (стресс, апатия и т. д.) у самого спортсмена, а также отрицательных качеств у лиц, окружающих его; однообра-

зие средств и методов учебно-тренировочных занятий; повышенная загруженность календарем соревнований; негативные взаимоотношения в коллективе (команде); неблагоприятные условия инвентаря и внешних факторов в процессе соревновательной деятельности.

В дополнение к вышеозначенным педагогическим требованиям следует выделить доминирующую роль спортсмена и тренерского состава в реализации психолого-педагогических воздействий; соблюдение дидактических основ реализации содержания индивидуальных особенностей и психолого-педагогических воздействий в соревновательной деятельности; адекватная интеграция индивидуальных особенностей и психолого-педагогических мероприятий индивидуальной направленности; своевременный учет спортивной формы спортсменов.

Организация соревновательного (тренировочного) процесса с учетом индивидуальных особенностей спортсменов позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого спортсмена. Индивидуальные особенности проявляются в условиях коллективной тренировочной и соревновательной работы в рамках общих задач и содержания соревновательного периода подготовки. Проблема учета индивидуальных особенностей спортсмена ориентируется в основном на средний уровень тренированности и подготовленности спортсмена, поэтому не каждый спортсмен может реализовать свои потенциальные возможности. Последнее достигается в процессе соревновательной деятельности в индивидуальном порядке. Учет особенностей спортсмена носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе тренировки: при восприятии цели, мотивации успеха, решении тренировочных задач, определении способов действий и т. д. Происходит интеграция отдельных приемов, способов индивидуальных особенностей в единую систему, что повышает, на наш взгляд, эффективность и успешность соревновательного этапа подготовки [5].

Опираясь на анализ всей специфики представленных толкований понятия «индивидуальность спортсмена» и сущности понятийно-категориальных оснований индивидуализации, под *индивидуальностью* лыжников-спринтеров мы понимаем состояние равновесия интеллектуального, мотивационного, эмоционально-волевого и двигательного компонентов индивидуальности спортсмена в лыжном спринте:

– интеллектуальный, включающий совокупность развитых познавательных процессов (эмоциональная память, саногенное мышление, устойчивость и переключение внимания, психическая работоспособность); способность использования знаний в соревновательной деятельности; развитие рефлексивных процессов (мыслительные операции, анализ познавательных действий, самоконтроль); совокупность знаний в сфере спортивной подготовки;

– аксиологический, включающий спортивную направленность личности на устойчивую мотивацию и соревновательную деятельность; уровень притязаний; потребность в познании и поведении;

– эмоционально-волевой, определяющий сформированность эмоционально-волевых качеств; сформированность устойчивости к стрессовым ситуациям; самооценку личности (настойчивость и смелость); особенности темперамента;

– двигательный, отражающий уровень физической (общая и силовая выносливость, гибкость, скоростно-силовые качества) и функциональной подготовленности (общая работоспособность – PWC_{170} (относительная и абсолютная) и состояние сердечно-сосудистой системы); физической адаптации; технико-тактической подготовленности.

По завершении формирующего педагогического эксперимента у опытной группы спортсменов наблюдались позитивные сдвиги по отношению к контрольной группе в следующих показателях индивидуальных особенностей лыжников-спринтеров ($P < 0,05$):

– интеллектуальный компонент: уровень познавательных процессов (эмоциональная память – 1,8 балла; саногенное мышление – 1,6 балла; устойчивость и концентрация внимания – 1,6 балла; психическая работоспособность – 1,1 балла); способность использования знаний в соревновательной деятельности – 1,7 балла; развитие рефлексивных процессов (мыслительные операции – 1,3 балла; анализ познавательных процессов – 1,4 балла; самоконтроль – 1,8 балла); совокупность знаний в спортивной деятельности (2,6 балла);

– аксиологический компонент: соревновательная направленность на устойчивую мотивацию и соревновательную деятельность (1,8 балла); уровень притязаний (24 балла); потребность в познании и поведении (разность коэффициентов корреляции 0,26);

– эмоционально-волевой компонент: сформированность эмоционально-волевых качеств (1,0 балла); сформированность устойчивости к стрессовым ситуациям (2,3 балла); самооценка личности (6 баллов); особенности темперамента (3,9 балла);

– двигательный компонент: уровень физической подготовленности (общая выносливость – на 7,4 секунды; специальная выносливость – силовая выносливость рук – 3 единицы; гибкость – 1,7 см; скоростно-силовые качества – тройной прыжок с места (0,5 м); функциональной подготовленности (физическая работоспособность PWC_{170} относит. – на 1,3 единицы, PWC_{170} абсо-

лют. – на 96,9 кгм/мин); состояние сердечно-сосудистой системы – на 3,4 уд./мин; физическая адаптация – МПК – на 214 мл/мин; ЖЕЛ – на 247 мл.

Ведущими факторами становления индивидуальных особенностей лыжников-спринтеров в соревновательный период являются: обеспечение личностно-ориентированного, системного и комплексного подходов к реализации основных форм соревновательной деятельности; широкое использование ценностей спорта высших достижений в процессе соревновательной деятельности лыжников-спринтеров; интеграция и оптимальное соотношение содержания соревновательной деятельности с содержанием спортивной подготовки; оптимальное дозирование психолого-педагогических воздействий, повышающих работоспособность спортсмена, в соответствии с направленностью на становление сущностных характеристик индивидуальности спортсменов.

Полученные результаты формирующего педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности разработанной структурно-функциональной модели в формировании индивидуальности спортсменов в процессе освоения ценностей соревновательной деятельности; целесообразности ориентации соревновательной деятельности на широкое и вариативное использование ценностей спорта высших достижений и нетрадиционных видов физкультурно-спортивной деятельности в становлении сущностных характеристик индивидуальности спортсменов; адекватности разработанного дидактического и программно-содержательного обеспечения соревновательной деятельности процессу формирования индивидуальности спортсменов; об оптимальном определении педагогических требований к реализации становления индивидуальности спортсменов в практике соревновательной деятельности; эффективности разработанной методики диагностики становления индивидуальности спортсменов по каждому из ее компонентов (интеллектуальному, аксиологическому, эмоционально-волевому, двигательному).

Значимость апробации структурно-функциональной модели становления индивидуальности лыжников-спринтеров в процессе освоения ценностей соревновательной деятельности заключается в реализации формирующего педагогического эксперимента со спортсменами, тренирующимися в условиях среднегорья. Экспериментально подтвержден потенциал разработанной модели, который может быть реализован применительно ко всей системе соревновательной деятельности в лыжных гонках.

Таким образом, краткое рассмотрение основных педагогических требований к реализации содержания соревновательного этапа подготовки в формировании индивидуальных особенностей лыжников-спринтеров позволит нам внести коррективы в многолетний процесс спортивной подготовки в лыжных гонках.

Список использованных источников

1. Аграновский, М. А. Лыжный спорт : учеб. для ин-тов физ. культуры / М. А. Аграновский [и др.] ; под общ. ред. М. А. Аграновского. – М. : Физкультура и спорт, 1980. – 368 с.

2. Алев, М. Л. Индивидуализация тренировочной нагрузки для развития специальной выносливости : автореф. дис. … канд. пед. наук / М. Л. Алев. – М., 1983. – 18 с.

3. Белин, Н. А. Исследование эффективности применяемых нагрузок у лыжников-гонщиков в годичном цикле тренировки / Н. А. Белин, К. С. Дунаев // Теория и практика физической культуры. – 1980. – № 2. – С. 34–36.

4. Бокк, Е. Упражнения на выносливость – программа здоровья : пер. с нем. / Е. Бокк, Х. Келер, Х. Рейннагель, М. Шолих ; под общ. ред. Х. Келера. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 48 с.

5. Коровин, С. С. Введение в теорию и дидактические основания физической культуры : курс лекций по теории и методике физической культуры / С. С. Коровин. – Оренбург : ОГПУ, 2006. – 132 с.

6. Огольцов, И. Г. Лыжный спорт : пособие для вузов / И. Г. Огольцов, В. Н. Манжосов, Г. А. Смирнов. – М. : Высш. шк., 1979. – 117 с.

References

1. Agranovsky M.A. Skiing: textbook for institutions of physical education. Physical culture and sport. Moscow, 1980, 368 p. (in Russian)

2. Alev M.L. Individualization of the training load for the development of special endurance: extended abstract of thesis (Pedagogy). Moscow, 1983, 18 p. (in Russian)

3. Belin N.A., Dunayev K.S. The research of effectiveness of training loads of skiers in the annual training cycle, *Theory and Practice of Physical Culture*, 1980, No. 2, pp. 34–36. (in Russian)

4. Bock E., Keller H., Renagel H., Sholikh M. Endurance exercises - health program: transl. from Germ.; ed. by H. Kehler. Moscow, Physical Culture and Sport, 1984, 48 p. (in Russian)

5. Korovin S.S. Introduction to the theory and didactic basics of physical culture: a course of lectures on the theory and methodology of physical education. Orenburg, OGPU, 2006, 132 p. (in Russian)

6. Ogol'tsov I.G., Manzhosov V.N., Smirnov G.A. Skiing: a manual for universities. Moscow, Vyssh. shk., 1979, 117 p. (in Russian)

Поступила 09.01.2014 г.

УДК 373.2: 159.9: 316.6 (045)
ББК 74.1

Кахнович Светлана Вячеславовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kahnowish@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУЛЬТУРНО-ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ*

Аннотация: В статье рассмотрены содержательные аспекты формирования у дошкольников культуры межличностных отношений, представленных как системообразующий фактор развития культурно-толерантной личности.

Ключевые слова: культура межличностных отношений детей дошкольного возраста, социальная компетентность, культурно-толерантная личность.

Kakhnovich Svetlana Vyacheslavovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FORMATION OF THE PRESCHOOLERS' CULTURE OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE CONTEXT OF SOCIAL COMPETENCY OF THE CULTURAL AND TOLERANT PERSONALITY

Abstract: The article considers the content aspects of preschool children's culture of interpersonal relationships which are considered a formative factor of development of the cultural and tolerant personality.

Key words: culture of interpersonal relations between preschool children, social competency, cultural and tolerant personality.

Мы выделяем ряд объективных обстоятельств, обеспечивающих актуальность формирования у детей дошкольного возраста культуры межличностных отношений в контексте развития социальной компетентности. Социальная компетентность дошкольников может быть рассмотрена как достаточно сложная совокупность знаний, умений и навыков в области социализации.

Под *социализацией* детей дошкольного возраста мы понимаем прежде всего готовность к коммуникации с окружающими людьми, способность следовать нормам и традициям культуры общества, способность к социальной адаптации. Агрессивность детей, их безнравственное отношение к сверстникам порой является неразрешимой проблемой для педагогов, работающих с детьми, начиная уже с воспитания в дошкольных образовательных учреждениях, что обеспечивает актуальность в разработке форм и методов формирования культуры межличностных отношений на первой ступени образования.

Дошкольный возраст является этапом становления личности ребенка. Ребенок изначально включен в межличностные отношения, более того, чем он младше, тем более социальным существом является. Он не может физически жить, не развиваться вне человеческого общества, вне культуры межличностных отношений. Однако проблема состоит в том, как будут складываться его отношения с социумом, как будет проходить социализация и адаптация в обществе, при каких условиях происходит нравственное становление личности.

В практике воспитания давно было отмечено, что поведение человека кроме внешних проявлений имеет и движущие силы, скрытые от визуального наблюдения. Именно латентные, внутренние потребности, мотивы управляют эмоциями и чувствами, в целом – поведением человека, что и обеспечивает его субъектность. Духовность, индивидуальность, субъектность человека находят свое выражение именно в культуре межличностных отношений, проявляясь наиболее ярко, отчетливо.

Формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в кон-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

тексте социальной компетентности подводит нас к анализу аспекта культурно-толерантной личности. В современных условиях поликультурного региона становится актуальным воспитать в ребенке толерантное отношение к представителям других национальностей и конфессий. Поэтому в содержание поликультурного воспитания дошкольников мы включаем знакомство с культурными достижениями разных народов. В нашем исследовании в парадигме эстетического воспитания детей дошкольного возраста [5; 6] рассматривается знакомство с творчеством всемирно известных скульптора Степана Дмитриевича Эрьзи и живописца Федота Васильевича Сычкова. Между тем раскрывается и культура русского народа в единстве с мордовским.

Т. В. Ермолова [2] выделяет наиболее важные составляющие социальной компетентности дошкольников, такие как: 1) представления детей о себе как об объекте и субъекте социальных отношений; 2) их оценка адекватности или неадекватности своего поведения при решении социальных задач; 3) наличие в поведении детей нового способа саморегуляции. Формирование культуры межличностных отношений охватывает все отмеченные Т. В. Ермоловой составляющие социальной компетентности дошкольников.

Под *культурой межличностных отношений* детей дошкольного возраста друг с другом и педагогом мы понимаем внутреннее стремление к организации своего индивидуального поведения на основе общечеловеческих нравственных норм поведения и правил общения, позволяющих устанавливать конструктивный диалог и добиваться результата (культурная материальная или духовная ценность). Особо хочется отметить, что важно уделять внимание при формировании культуры межличностных отношений именно внутреннему стремлению детей следовать общечеловеческим нравственным нормам поведения. Мы не формируем у детей навыки поведения, мы создаем условия, при которых возникает внутреннее стремление либо потребность действовать определенным способом.

Нельзя не отметить прикладное значение культуры, выраженное через изучение конкретных этнических культур (в частности мордовской) и отраженной в рисунках и поделках детей. Возможность чувствовать себя неотделимой частью общества, в котором растет и живет ребенок, возникает у него только на примерах изучения культуры народа, ее достояний.

Формирование культуры межличностных отношений у дошкольников в художественно-творческой деятельности осуществляется в динамике развития личности, сознания ребенка, его потребностно-мотивационной и личностно-смысловой сфер в процессе поэтапного нравственного становления на разных уровнях – эмоциональном (отношение, аксиологический уровень), психическом (произвольность познавательных процессов), деятельностном (изобразительная и межличностная грамотность). Причем на уровне эмоционального отношения у детей формируется способность эстетически воспринимать произведения искусства, в частности изобразительного. У ребенка формируется эмоциональный отклик на восприятие окружающих эстетических явлений, в том числе и на восприятие другого человека. Взаимосвязь эстетического и нравственного начала в личности ребенка сопровождается возникновением эмоций и чувств при восприятии как произведений изобразительного искусства, так и личности другого человека. Причем возникновение отношения, основанного на эмоциональном отклике, при восприятии объектов и субъектов окружающего мира возникает у ребенка спонтанно. Психический уровень становления культуры межличностных отношений заключается в том, что у детей возникает потребность строить свои личные социальные контакты в соответствии с нравственными нормами и правилами поведения сначала в процессе совместной с другими детьми изобразительной деятельности, затем в процессе общения, труда и обучения. Ребенок может сосредоточивать усилия, регулировать собственное поведение для достижения интересующей его цели. Изобразительная грамотность представлена в знаниях, умениях и навыках детей, овладение ею позволяет достигать определенных результатов в изображении художественных образов в рисунке, лепке, аппликации. Межличностная грамотность, как и изобразительная, формируется на деятельностном уровне становления культуры межличностных отношений и включает в себя прежде всего коммуникативные способности детей, позволяя овладеть необходимыми умениями, знаниями и навыками для конструктивного диалога с другими людьми.

Культура межличностных отношений дошкольников проявляется в поведении и прежде всего в общении с окружающими людьми посредством их включения в совместную художественно-творческую деятельность. В отличие от общения взрослых взаимодействие дошкольников наиболее ярко выражается именно в деятельности, особенно совместной. Общение понимается нами как результат межличностных отношений.

Включаясь в совместную художественно-творческую деятельность, ребенок раскрывает потенциальные индивидуальные возможности и получает необходимый социальный опыт.

Включенность детей дошкольного возраста в художественно-творческую деятельность

позволяет им реализовать себя как умельца и знатока изобразительной деятельности. Посредством своих действий ребенок реализуется как умелец, а посредством межличностных отношений, общения как знаток деятельности, используя освоенные им способы создания изображения, сознательно. Общение детей активизирует их мыслительную деятельность, которая сопровождает рисование, лепку, аппликацию. В процессе общения друг с другом и педагогом ребенок выделяет и называет характерные свойства предметов или явлений, слово помогает осознанию, обобщению, сопоставлению свойств окружающей действительности. Идеи о том, что процессы мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение) генетически связаны с общением, высказывались в психологии и педагогике неоднократно (А. В. Запорожец [3], Т. С. Комарова [8], М. И. Лисина [9], Н. П. Сакулина [14] и др.). Отсутствие умения общаться сказывается на интеллектуальном и нравственном развитии (ребенок не может в полной мере понять окружающих его людей, не может получить нужной информации).

Развитие личностно-смысловой сферы детей зависит от условий воспитания. Личностно-смысловая сфера характеризуется наличием у ребенка навыков саморегуляции, осознанности собственного поведения. Более того, наличие навыков саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста является показателем успешности культуры межличностных отношений. Основы культуры межличностных отношений выражаются прежде всего в направленности поведения личности, в ее латентных потребностях и мотивах, а также в осознании собственных действий.

Проблема формирования навыков саморегуляции поведения детей актуальна тем, что осознанность, активность и саморегуляция поведения являются неотъемлемыми компонентами всех видов деятельности ребенка и напрямую связаны с развитием личности, ее интеллекта, эмоционально-личностной сферой.

В дошкольном детстве перестраивается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к социальному окружению: сверстникам, взрослым. Перестройка заключается в формировании внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции поведения, что является также необходимым условием подготовки детей к последующему обучению в школе.

Процесс воспитания тесно связан с культурой межличностных отношений и с развитием личностно-смысловой сферы дошкольника. Личностно-смысловая сфера ребенка состоит из совокупности внутренних потребностей и мотивов, которые в дошкольном детстве от 3 до 7 лет вполне сформировались. В раннем возрасте все поведение ребенка импульсивно и задается извне взрослыми или воспринимаемой ситуацией. В дошкольном возрасте, начиная с трех лет, ребенок сам начинает определять собственное поведение. Можно уже говорить о фактическом складывании личности и о периоде развития личностных механизмов поведения.

В психологии термин «поведение» широко используется для обозначения вида и уровня активности человека, конкретно двигательной, реже коммуникативной. Первыми о поведении человека задумались бихевиористы, которые в начале XX в. объявили его предметом психологической науки. Первоначально под поведением понимали любые внешне наблюдаемые реакции индивида (двигательные, вегетативные, речевые), функционирующие по схеме «стимул – реакция». Современное понимание поведения выходит за рамки совокупности реакций на внешний стимул, хотя поведение ребенка и отличается множеством проявлений, однако в упрощенном варианте оно вполне подходит под формулу бихевиористов.

Именно поведение у детей является той непостоянной субстанцией, которая нуждается в воспитании. Так, в психологическом словаре поведение определяется как «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью» [10, с. 276]. Ввиду того, что внутренними составляющими являются мотивация и целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции, поэтому их формирование и развитие во многом определяются педагогическими условиями и, в частности, личностью педагога и родителя. Внешние проявления, такие как общение, поведение и взаимоотношения ребенка являются лишь результатом внутренней работы.

Культура межличностных отношений предполагает развитие нравственных качеств, которые тесно соприкасаются с эмоциональными проявлениями детей, с чувствами.

Основным показателем успешности формирования культуры межличностных отношений мы считаем активность детей дошкольного возраста как социальную, выраженную в инициативных действиях и в целом поведении, так и коммуникативную.

Социальная активность детей дошкольного возраста выражается во внутреннем стремлении следовать в своем поведении общечеловеческим ценностям, нормам справедливости и морали, которые представлены в культуре межличностных отношений.

На первых этапах формирования культуры межличностных отношений у детей следует

отметить уровень эмоциональной отзывчивости к проблемам окружающих людей и сформировать устойчивое осознанное и произвольное стремление следовать в своем поведении общекультурным нормам и ценностям в межличностных отношениях.

Активность ребенка является показателем критерия осознанности и произвольности поведения. Осознанность и произвольность поведения ребенка является критерием культуры межличностных отношений.

Также достачно важным показателем критерия осознанности и произвольности поведения является уровень саморегуляции детей в эмоциональной и познавательной сферах. В результате воспитания у детей возникают механизмы саморегуляции поведения, выраженные в произвольной активности: анализе значимых условий деятельности; в системе критериев успешности деятельности; желании корректировать поведение с целью взаимодействия. Саморегуляция соотносится с самовоспитанием. Для формирования саморегуляции необходим достаточный уровень развития у детей дошкольного возраста психических процессов.

В рамках деятельности научно-образовательной лаборатории «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона», руководитель кандидат педагогических наук, доцент И. Г. Рябова [11; 12], разработана и внедрена в практику педагогическая технология формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности [6]. Элементы обозначенной педагогической технологии использовались в воспитательно-образовательном процессе дошкольников на базе Центра продленного дня – инновационного структурного подразделения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» [1; 13].

На базе инновационного педагогического вуза [4] для студентов и бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Дошкольное образование», мы разработали и апробировали курс по выбору «Формирование основ культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста» [7]. В содержании курса рассматриваются проблемы нравственного становления личности в дошкольные годы. Результатом освоения студентами элективного курса выступает способность будущих педагогов взаимодействовать с детьми дошкольного возраста в контексте развития их социальной компетенции.

Формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста представляется нам как системообразующий фактор культурно-толерантной личности, способной к взаимодействию с окружающими людьми вне зависимости от национальной и конфессиональной принадлежности.

Список использованных источников

1. Винокурова, Н. В. О возможности инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 14–16.

2. Ермолова, Т. В. Влияние образовательной среды на формирование личностных и социальных компетенций дошкольников [Электронный ресурс] / Т. В. Ермолова. – Режим доступа : http://rudocs.exdat.com/docs/index-486342.html

3. Запорожец, А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко и др. – М. : Просвещение, 1967. – 322 с.

4. 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 (10). – С. 9–12.

5. Кахнович, С. В. О том, как мы знакомим детей с творчеством мордовского скульптора С. Д. Эрьзя (для работы со старшими дошкольниками) / С. В. Кахнович // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 6. – С. 80–87.

6. Кахнович, С. В. Основные интерактивные принципы педагогической технологии формирования культуры межличностных отношений у дошкольников в художественно-творческой деятельности / С. В. Кахнович // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 26–29.

7. Кахнович, С. В. Подготовка будущих педагогов к формированию у дошкольников основ культуры межличностных отношений / С. В. Кахнович // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 6. – С. 69–73.

8. Комарова, Т. С. Школа эстетического воспитания / Т. С. Комарова. – М. : Мозаика-синтез, 2009. – 352 с.

9. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения : монография / М. И Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

10. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2 изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

11. Рябова, И. Г. Инновационные процессы в воспитании школьников в условиях поликультурного региона / И. Г. Рябова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 77–80.

12. Рябова, И. Г. Формирование готовности учителя к социально-экономическому воспитанию школьников в контексте традиционной культуры региона / И. Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 38–42.

13. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационное

структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 41–45.

14. Сакулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве / Н. П. Сакулина. – М. : Просвещение, 1967. – 212 с.

References

1. Vinokurova N. V. On the possibility of innovative development of a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6). pp. 14–16. (in Russian)

2. Ermolova T.V. Impact of the educational environment on the formation of personal and social competences of preschool children [Electronic resource] Access mode : http://rudocs.exdat.com/docs/index-486342.html.

3. Zaporozhets A.V., Venger L.A., Zinchenko V.P. Perception and action. Moscow, Prosveshcheniye, 1967. 322 p. (in Russian)

4. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education (basing on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevyev). *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12. (in Russian)

5. Kakhnovich S.V. On how we introduce children with the works of the Mordovian sculptor S.D. Jer'zya (for work with senior preschool children). *Preschool Education*, 2011, No. 6, pp. 80–87. (in Russian)

6. Kakhnovich S.V. Basic interactive principles of educational technology of forming the preschoolers' culture of interpersonal relations in artistic and creative activity, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 26–29. (in Russian)

7. Kakhnovich S.V. Training future teachers for formation of the preschoolers' culture of interpersonal relationships. *Elementary School Plus Before and After*. 2011, No. 6, pp. 69–73. (in Russian)

8. Komarova T.S. School of aesthetic education. Moscow, Mozayka-sintez, 2009, 352 p. (in Russian)

9. Lisina M.I. Problems of ontogenesis of communication. Moscow, Pedagogika, 1986, 144 p. (in Russian)

10. Psychology: dictionary / ed. by A.V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. Moscow. Politizdat, 1990, 494 p. (in Russian)

11. Ryabova I.G. Innovation processes in the education of schoolchildren in a multicultural region, *Teacher Education and Science*, 2012, No. 11, pp. 77–80. (in Russian)

12. Ryabova I. G. Formation of the readiness of teachers for socio-economic development in the context of traditional culture of the region, *The Humanities and Education*, 2012. No. 4 (12). pp. 38–42. (in Russian)

13. Ryabova N.V. Mordovia base center of teacher education as an innovative structural subdivision of the institute, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 41–45. (in Russian)

14. Sakulina N.P. Drawing in pre-school childhood. Moscow, Prosveshcheniye, 1967, 212 p. (in Russian)

Поступила 25.09.2013 г.

УДК 378: 159.9-027
ББК 88.4

Кисляков Павел Александрович
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра безопасности жизнедеятельности и методики обучения
ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный
университет» (Шуйский филиал), г. Шуя, Россия
pack.81@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА*

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития социальной безопасности будущего педагога: представлена модель данной категории, включающая описание содержательных и структурных компонентов, а также личностно и профессионально важных качеств, выступающих в качестве психологических показателей ее оценки; приводится описание конкретных форм психолого-педагогического сопровождения реализации модели в вузе.

Ключевые слова: социальная безопасность субъектов образования, подготовка педагога, психологическая модель.

* Работа проводилась в рамках гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых (№ МК-1565.2013.6).

Kislyakov Pavel Aleksandrovich
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Life Safety and Teaching Methods,
Shuya branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia

PSYCHOLOGICAL MODEL OF DEVELOPMENT OF SOCIAL SAFETY OF AN INTENDING TEACHER

Abstract: The article deals with the problem of development of the future teacher social safety. The author presents a model of this category, which includes a description of content and structural components, as well as the main personal and professional qualities that act as psychological indicators of evaluation of this model. The paper also describes certain forms of psycho-pedagogical support to implementation of the model in high school.

Key words: social safety of education subjects, training of teachers, psychological model.

Одной из актуальных жизненных и профессиональных проблем на сегодняшний день стала проблема здоровья и социальной безопасности человека и общества в целом. Данная проблема признается на всех уровнях, включая федеральный, и находит отражение в ряде нормативных документов. Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 г., ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг., Стратегии государственной молодежной политики в РФ на период до 2016 г., Стратегия государственной антинаркотической политики РФ до 2020 г. отмечают значимость системы образования в противодействии негативным социальным процессам (наркотизм, алкоголизация, преступность среди молодежи, религиозный и национальный экстремизм, беспризорность, социально обусловленные заболевания и пр.) и в формировании здорового и безопасного образа жизни населения в целом, детей и молодежи в частности. В современных условиях неизбежно формируется социальный заказ на разработку психолого-педагогических основ проблемы социальной и психологической безопасности личности как компонента национальной безопасности страны [1; 2; 4].

Негативные социокультурные трансформации, происходящие в современном обществе, убедительно требуют поиска путей и разработки процесса обеспечения социальной безопасности подрастающего поколения, субъектом которого выступает педагог. Сегодня педагогу необходимо не только передавать, воспроизводить знания и умения, но и непрерывно адаптироваться к изменениям в обществе и образовательной среде, к непрерывному росту информационных потоков, реформам образования, чтобы обеспечивать стабильность и безопасность образовательного процесса. Новой инновационной модели школы нужен «новый учитель», глубоко владеющий психолого-педагогическими знаниями и понимающий особенности развития школьников, являющийся профессионалом в предметной области, способный сохранить и укрепить здоровье школьника (В. Л. Матросов, В. В. Рубцов, И. И. Соколова, В. В. Кадакин и др.).

Анализ практики образовательных учреждений позволил выявить значимость обеспечения социальной безопасности субъектов образования, как от внешних, так и от внутренних угроз. Школа сегодня рассматривается как социально значимый объект обеспечения безопасности, в котором должны быть созданы условия для охраны здоровья и обеспечения безопасности детей и педагогов. Кроме того, педагог как субъект системы образования должен быть безопасным по отношению к обучаемым в рамках реализации учебно-воспитательного процесса, формирования личности обучаемого. Особое значение в этой связи приобретает готовность специалистов образования осуществлять требования, заложенные в федеральных образовательных стандартах, концепции профессионального стандарта педагога (планируется к введению с 01.09.2014 г.) и других нормативных актах, предусматривающих охрану жизни и здоровья учащихся и их подготовку к безопасной жизнедеятельности в социуме, в том числе за счет проектирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды.

Развитие социальной безопасности будущих педагогов обеспечит интеграцию знаний и навыков, социально значимых качеств в единую систему, которая обусловит формирование психологической готовности к лично-профессиональной деятельности по обеспечению социальной безопасности субъектов образования. В структуру готовности к данной деятельности должны войти теоретические знания о факторах, сущности и структуре безопасности жизнедеятельности в социуме, мировоззренческие основы современных проблем безопасности личности, общества и государства, умения и навыки выявления и предотвращения опасностей социального характера в образовательном учреждении, обеспечения личной и общественной

безопасности; навыки реализации здорового и безопасного образа жизни [6].

Социальная безопасность субъекта образования представляет собой систему взаимодействия личности как индивида и субъекта деятельности с социальной средой (образовательной, профессиональной), включающую осознание ее возможных негативных воздействий, умения и навыки самозащиты и предотвращения социальных опасностей, обеспечивающие ей реализацию способностей и удовлетворение потребностей [7].

Перспективной видится разработка системного подхода к исследованию проблемы социальной безопасности, предполагающего анализ социокультурной ситуации, т. е. акцентирование внимания на социальной среде, в которой осуществляется развитие и функционирование человека, с одновременным учетом индивидных, личностных и субъектных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности по обеспечению социальной безопасности.

Социальная безопасность педагога отражает комплекс факторов социального риска, обусловленный изменением бытия человека и его деятельности в природе, обществе, культуре и представлена соответственно системой взаимосвязанных содержательных компонентов: психологическая безопасность – характеризуется степенью мобилизации внутренних ресурсов человека и является фундаментальным условием успешного выполнения деятельности по обеспечению безопасности, как в экстремальных ситуациях, так и в условиях нормальной жизнедеятельности; безопасность в опасных / экстремальных ситуациях социального характера – характеризуется способностью идентифицировать опасность, разработать план действий по защите (уклонению) от опасностей, ликвидировать отрицательные воздействия опасных факторов; безопасное социальное взаимодействие – характеризуется способностью строить конструктивные межличностные отношения на основе сотрудничества и толерантности, исключающие конфликты, агрессивные и злонамеренные устремления; физическая безопасность и реализация здорового и безопасного образа жизни как гармоничное единство биологических и социальных свойств индивида, совокупность поведенческих факторов, которые способствуют сохранению и укреплению здоровья, обеспечению личной безопасности, а также успешному обучению, воспитанию и личностно-профессиональному развитию; информационная безопасность как состояние защищенности психики от воздействия негативных информационных факторов, угрожающих деформации сознания и поведения; духовно-нравственная безопасность – подразумевает развитие духовно-нравственных, моральных качеств и определяется системой общечеловеческих и национальных ценностей, установок и мотивов поведения индивида в социальной среде; гражданско-правовая безопасность – характеризуется умениями и навыками, обеспечивающими успешную реализацию конституционных прав и свобод, выполнение долга и гражданской ответственности перед обществом; религиозная безопасность – характеризуется способностью противостоять манипуляциям со стороны деструктивных религиозных организаций и организаций экстремистского толка с целью защиты национальной культуры, самобытности, идентичности, ментальности.

В составе социальной безопасности педагога нами выделены инвариантные структурные компоненты: ценностно-мотивационный (приоритет ценности безопасности и здоровья в системе взглядов, мировоззренческие основы современных проблем безопасности личности, общества и государства, духовно-нравственные ценности, желание заниматься работой по обеспечению социальной безопасности, формированию здорового и безопасного образа жизни учащихся, потребность в соблюдении правил безопасности); когнитивный (базовый уровень и качество теоретических, практических и методических знаний по вопросам обеспечения социальной безопасности); деятельностный (совокупность умений и навыков по обеспечению социальной безопасности, предотвращению опасностей социального характера; умений перевести знания по вопросам обеспечения социальной безопасности субъектов образования в область практического применения); рефлексивный (адекватная оценка себя как личности, субъекта образовательного процесса в области социальной безопасности, осознание своей ответственности за обеспечение собственной безопасности и безопасности окружающих, критичность мышления); креативный (индивидуальный стиль, совокупность творческих способностей, проявляющихся в деятельности по обеспечению социальной безопасности, потребность в инновациях, инициативность, самостоятельность).

Вектор формирования и развития социальной безопасности студента – будущего педагога задают ее психологические показатели. Как нами было установлено в ходе факторного анализа эмпирического материала, а также анализа систематизированного теоретико-методологического материала по проблеме исследования, социальная безопасность педагога характеризуется такими личностно и профессионально значимыми качествами (психологическими показателями), как профессиональная направленность

(устойчивая мотивация на деятельность по обеспечению безопасности субъектов образования), ответственность (за то, что происходит с ним самим и с учащимися), способность к социальной антиципации (прогнозирование возможных последствий жизненных событий и ситуаций, в том числе социально опасных), стрессоустойчивость (способность поддерживать собственную надежность и противостоять воздействиям социальной среды), социальная толерантность (искреннее уважение и признание другой личности, ее духовных ценностей), коммуникативные навыки (овладение нормами педагогического общения, оптимальный характер взаимоотношений педагога с субъектами образования).

Современный комплекс социальных опасностей и угроз и, соответственно, технологии защиты от них непрерывно изменяются, поэтому в процессе воспитания и социализации невозможно подготовить студентов – будущих педагогов ко всем ситуациям риска, которые возможно проявятся в будущем, как в профессиональной, так и в бытовой среде. В связи с этим в педагогическом образовании необходимо реализовать стратегическую задачу – подготовку студентов к самосовершенствованию безопасной жизнедеятельности в социуме на основе развития психологической готовности к обеспечению социальной безопасности субъектов образования как совокупности индивидных, личностных и субъектных (профессиональных) качеств, формирующихся в процессе целенаправленной подготовки и позволяющих в перспективе осуществлять профессиональную деятельность по обеспечению социальной безопасности субъектов образования и определяющих его здоровый и безопасный образ жизни. Готовность выступает одной из интегративных характеристик личности как субъекта деятельности и соотносится с такими характеристиками человека, как направленность, способности, компетентность, профессионализм (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Е. В. Селезнева, Б. Я. Яковлев и др.). В педагогической психологии под психологической готовностью как условием успешности профессиональной деятельности принято понимать включение в активную и разнообразную деятельность; воспитание положительного отношения к деятельности; возбуждение внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем профессионального становления (П. П. Горностай, К. М. Дурай-Новакова, И. А. Зимняя, Л. А. Кондрашова, М. В. Левченко, З. С. Левчук, Е. А. Пырьев, А. К. Маркова и др.). Таким образом, психологическая готовность к обеспечению социальной безопасности субъектов образования является интегративным (системным) критерием, определяющим сформированность социальной безопасности будущего педагога.

На основании вышеназванных содержательных и структурных компонентов социальной безопасности педагога, а также психологических показателей оценки ее сформированности нами разработана психологическая модель ее развития в процессе профессиональной подготовки студента в вузе (рис. 1). Положительный вектор формирования социальной безопасности будущего педагога как индивида, личности и субъекта деятельности определяется поступательным движением содержательной плоскости (содержательные компоненты социальной безопасности) по плоскости структурных компонентов (от ценностно-мотивационного к рефлексивному), формируя и развивая при этом личностно и профессионально важные качества (служащие психологическими показателями) с целью формирования и развития у будущего педагога психологической готовности к обеспечению социальной безопасности субъектов образования.

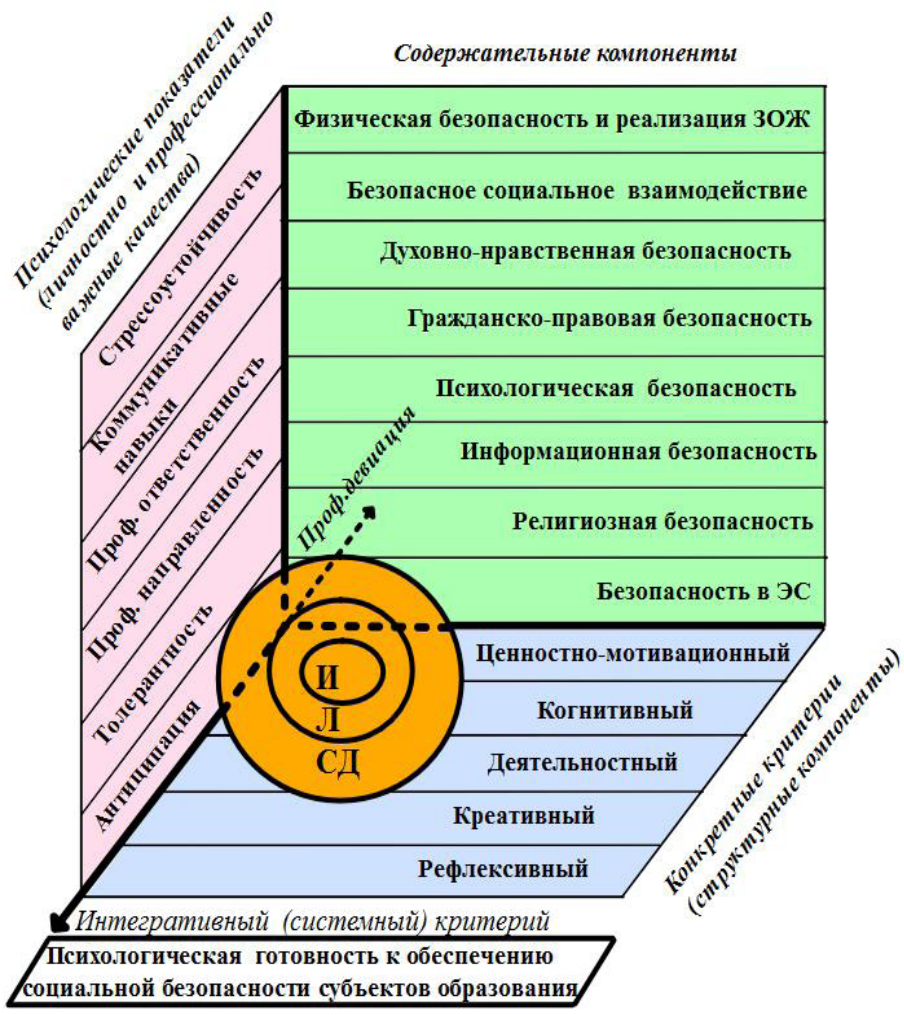


Рис. 1. Психологическая модель развития социальной безопасности студента – будущего педагога (И – индивид, Л – личность, СД – субъект деятельности)

При отсутствии же соответствующей профессиональной подготовки возможен отрицательный вектор развития личности будущего педагога и формирование его как асоциальной, девиантной личности, которую характеризуют деструктивность в социальном взаимодействии, интолерантность, безответственность, агрессивность, раздражительность, авторитарность, поведение, противоречащее этике и нормам морали современного общества, игнорирование законов

и прав других людей. Такая личность является социально опасной, поскольку, обеспечивая себе безопасность, она лишает безопасности других, в первую очередь – обучающихся. В этом случае необходимо говорить о профессиональной непригодности, поскольку такой педагог представляет опасность для учащихся. Такое состояние можно охарактеризовать как профессиональная девиация (уровень социальной опасности), которая характеризуется несформированностью ее структурных и содержательных компонентов, что в свою очередь способствует попаданию педагога и его воспитанников в кризисные, экстремальные ситуации социального характера, источником которых может являться он сам.

Развитие социальной безопасности студента – будущего педагога определяется нами как целенаправленный, системный, педагогически управляемый процесс развития и становления его как личности и субъекта образовательной деятельности; приобщения его к ценностям безопасности личности, общества, государства; приобретения им профессионально и личностно важных качеств по развитию умений, навыков обеспечения социальной безопасности. Данный процесс является одним из направлений социализации и социального воспитания студента, его профессионального и личностного роста, что приводит к необходимости развития и педагогизации социокультурного пространства будущего учителя [5], в том числе за счет проектирования социально безопасной образовательной среды вуза.

Представленная модель внедрена нами на базе Шуйского филиала Ивановского государственного университета посредством реализации соответствующего поэтапного психолого-педагогического сопровождения. На первом этапе (мотивационно-информационном) осуществлялось формирование ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов социальной безопасности. Мотивирование студентов на подготовку к обеспечению социальной безопасности субъектов образования осуществлялось через показ значимости учебного материала, разъяснение личной жизненной необходимости подготовки к обеспечению безопасности в социуме. Для формирования когнитивного компонента использовались проблемные лекции, групповые дискуссии, а также внеаудиторные мероприятия (студенческая олимпиада «Безопасность в социуме», консультации с привлечением специалистов безопасности, конфликтологов, социологов и пр.).

Второй этап (практико-ориентированный) был направлен на формирование деятельностного компонента и связан с развитием умений и навыков, обеспечивающих успешные действия в опасных и экстремальных ситуациях, а также умений разработки и реализации профилактической работы в образовательном учреждении. Для этого использовались следующие методы: решение ситуационных задач, кейс-стади, критический анализ медиаресурсов, рефлексивный практикум, этическая беседа, тренинги развития жизненно важных навыков. Также студентами осуществлялась работа по пропаганде здорового и безопасного образа жизни, профилактике социальных отклонений подростков в период общественно-педагогической практики с ведением дневника наблюдения. Подготовке к безопасному взаимодействию с опасными ситуациями в повседневной жизни способствовала подготовка ряда студентов по программе «Спасатель» на базе спасательного отряда МЧС г. Шуя с последующим формированием в вузе студенческого спасательного отряда. Студенты овладевали умениями прогнозировать опасность, предотвращать ее, адекватно действовать в сложившейся ситуации, что способствовало развитию антиципации, формированию стрессоустойчивости в реальной ситуации, снятию тревожности, повышению эмоциональной устойчивости, ответственности за себя и окружающих. Студенты приобрели умение планировать свое поведение, анализировать и оценивать собственные действия (рефлексивные навыки), выстраивать взаимоотношения с другими людьми (коммуникативные навыки, толерантность).

Третий этап (инновационно-креативный) осуществлялся на основе самостоятельного научения с помощью использования заданий научно-исследовательского, проектного, творческого, характера, вовлечения в инновационную деятельность как на практических занятиях при решении кейсов, так и во внеаудиторное время при участии во внеаудиторных мероприятиях (Всероссийский конкурс студенческих научных работ и проектов «Наука и образование против террора» (Саранск – Шуя – Москва), студенческие научные конференции «Здоровье, образ жизни и образование», «Психолого-педагогические вопросы обеспечения социальной безопасности детей и молодежи» (Студенческий научный форум), реализация авторских проектов «Паспорт безопасности образовательного учреждения» на базе образовательных учреждений и др.), выявлении и оформлении интеллектуальной собственности. Целью исследовательской деятельности студентов является изучение социальных, информационных и психолого-педагогических технологий, позволяющих обеспечить социальную безопасность субъектов образования, сохранить их здоровье в условиях образовательных учреждений разных уровней и типов. Студенты, проходя стажировку на базе лаборато-

рии социальной безопасности учащейся молодежи, как самоорганизующейся профессионально ориентированной системы деятельности [3] под руководством преподавателей, на основе проведенных психолого-педагогических наблюдений, социологических опросов и теоретического анализа проблем безопасности детей и молодежи создают авторские программы по профилактике социальных угроз, для последующего внедрения в образовательные учреждения в процессе прохождения педагогической практики. Такие программы представляют собой проекты авторских систем деятельности, создаваемых в процессе овладения основами мастерства и профессионализма, выступая именно тем продуктом, который реализуется студентом в непосредственном педагогическом процессе [8].

Реализация психолого-педагогического сопровождения также было направлено на формирование локальной социально безопасной среды в академических группах, обеспечивающей студентам чувство психосоциального благополучия, референтной значимости, удерживающей их в рамках нормативного поведения и стимулирующей у них социальную активность. Студент при этом выступал субъектом проектирования социально безопасной среды вуза.

Таким образом, реализуемый системный подход к проектированию модели процесса развития социальной безопасности студента – будущего педагога, способствует развитию психологической готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности субъектов образования, широко востребуя в процессе его реализации весь спектр индивидных, личностных и профессиональных качеств.

Список использованных источников

1. Баева, И. А. Безопасность как психолого-педагогический ресурс образовательной среды и условие психологического благополучия ученика и учителя / И. А. Баева, Н. Н. Баев, Л. А. Гаязова // Научное мнение. – 2013. – № 4. – С. 183–196.

2. Балыхин, Г. А. Основы безопасности социальной жизнедеятельности в рамках школьного обучения / Г. А. Балыхин, А. П. Бердашкевич // Народное образование. – 2011. – № 4. – С. 225–227.

3. Варданян, Ю. В. Студенческая студия развития психологической безопасности – самоорганизующаяся система деятельности субъектов образования / Ю. В. Варданян, О. С. Валуев, А. В. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 84–87.

4. Варданян, Ю. В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю. В. Варданян, Е. Н. Руськина // Интеграция образования. – 2011. – № 1. – С. 79–82.

5. Кадакин, В.В. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 60–68.

6. Кисляков, П. А. Модель формирования готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности в вузе / П. А. Кисляков // В мире научных открытий. – 2011. – № 5.1. – С. 349–357.

7. Кисляков, П. А. Сущность и содержание социальной безопасности будущего педагога / П. А. Кисляков // Научный поиск. – 2013. – № 2.4. – С. 14–16.

8. Шмелева, Е. А. Компетенции инновационной деятельности будущих педагогов: от национальной стратегии к практике формирования в вузе / Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 12. – С. 43–47.

References

1. Bayeva I.A., Bayev N.N., Gayazova L.A. Safety as a psycho-pedagogical resource of the educational environment and the condition for a psychological well-being of a student and a teacher, *Scientific Opinion*, 2013, No. 4, pp. 183–196. (in Russian)

2. Balykhin G.A., Berdashkevich A.P. Basics of social life safety within school education, *Popular Education*, 2011, No. 4, pp. 225–227. (in Russian)

3. Vardanyan Yu.V., Valuyev O.S., Derguno-va A.V. Student studio of psychological safety development as a self-organizing system of activity of education subjects. *The Humanities and Education*, 2013, No. 3, pp. 84–87. (in Russian)

4. Vardanyan Yu.V., Rus'kina E.N. Subjective and competence-based development of psychological safety in the education system, *Integration of Education*, 2011, No. 1, pp. 79–82. (in Russian)

5. Kadakin V.V., Shukshina T.I. Pedagogical institute of higher education as a base training center for teachers, *Higher Education in Russia*, 2013, No. 4, pp. 60–68. (in Russian)

6. Kislyakov P.A. Model of formation of the future teacher readiness to ensure social security in high school, *In the World of Scientific Discoveries*, 2011. No. 5.1, pp. 349–357. (in Russian)

7. Kislyakov P.A. The nature and content of the future teacher social safety. *Scientific Search*, 2013, No. 2.4, pp. 14–16. (in Russian)

8. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A. Competences of the future teacher innovation activity from the national strategy to the practice of their formation in high school, *Alma mater (Bulletin of High School)*, 2012, No. 12, pp. 43–47. (in Russian)

Поступила 01.12.2013 г.

УДК 373.2 (470.345)
ББК 74.104 (2р-6Мо)

Кондрашова Наталья Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nata-kondrashova@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОРДОВИИ С 1913 ПО 2013 гг.*

Аннотация: В статье охарактеризованы значимость и особенности подготовки педагогов дошкольного образования в Мордовии на протяжении столетия с позиций исторического и компетентностного подходов. Автором охарактеризованы основные составляющие готовности педагогов ДОУ к работе в поликультрном социуме и развитие региональной системы подготовки специалистов на разных исторических этапах.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагог дошкольного образования, Мордовия, поликультурный регион

Kondrashova Natalya Vladimirovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS IN MORDOVIA FROM 1913 TO 2013

Abstract: The article characterizes the importance and peculiarities of preschool teachers training in Mordovia for a century past, within historical and competence-based approaches. The author describes the main components of readiness of preschool teachers to work in a multicultural society, as well as the development of the regional system of specialists training at different historical stages.

Key words: preschool education, preschool teacher, Mordovia, multicultural region.

Дошкольное образование является важным звеном образовательной системы региона. В 2013 г. Мордовия отмечает столетие с года открытия первых детских садов на территории современной республики. Накопленный опыт служит основой как для понимания и анализа происходящих изменений, так и для прогнозирования развития дошкольного образования в регионе.

Одним из важных условий достижения высокого качества дошкольного образования следует рассматривать кадровые ресурсы, а следовательно, и эффективность системы подготовки педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном социуме. Многомерность обозначенной проблемы определили необходимость использования ретроспективного и компетентностного подходов для рассмотрения этого процесса в Мордовии с момента открытия первых ДОУ и по настоящее время.

Ретроспективный подход обеспечивает глубокое и всестороннее понимание обозначенной проблемы, поскольку предусматривает историко-педагогическое осмысление процесса становления и совершенствования региональной системы подготовки специалистов дошкольного образования. Проблема профессиональной подготовки дошкольных работников, в том числе и для национальных дошкольных учреждений Мордовии, не нова. Она актуальна с момента открытия первых учреждений для детей дошкольного возраста. При рассмотрении этого процесса на территории Мордовии условно выделим три этапа, которые позволят показать особенности протекания этого процесса в регионе:

1) этап создания системы дошкольного образования в Мордовском крае с 1913 г. до нач. 30-х гг. XX в. и появления краткосрочной подготовки работников дошкольного образования наряду с возможностью их обучения на столичных краткосрочных курсах;

2) период совершенствования подготовки дошкольных работников за счет использования не только краткосрочных курсов, но и очной и

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

заочной форм обучения в педучилищах МАССР, улучшения подготовки специалистов посредством применения разнообразных средств повышения профессиональной компетентности педагогов (30–80-е гг. XX в.);

3) этап введения и совершенствования системы подготовки специалистов дошкольного образования с высшим специальным образованием на базе МордГПИ, с последующим переходом на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат и магистратура) и внедрением программ обучения педагогов со средним специальным образованием и пр. (с 90-х гг. XX в. по наст. время) [4; 5].

Исследование векового периода развития дошкольного образования в Мордовии показало, что республика, являясь поликультурным регионом, нуждалась не просто в специалистах дошкольного образования, но и педагогах, способных учитывать национально-региональные условия республики. На разных этапах исторического развития региональной системы дошкольного образования на фоне общего дефицита педагогов наиболее остро ощущалась потребность в воспитателях, готовых к этнопедагогической деятельности с детьми.

К примеру, в 20-х – нач. 30-х гг. XX в. в дошкольных учреждениях отмечалось разнообразие подходов к организации деятельности с детьми: в одних учреждениях осуществлялся присмотр за воспитанниками, в других, наряду с присмотром, решались задачи познавательного и речевого развития дошкольников и т. п.

Особую значимость для титульного этноса представляла деятельность учреждений, в которых работа строилась на основе учета национальной принадлежности детей, открытости этносоциуму, опоры на родной язык. Их можно обозначить как национальные дошкольные учреждения. В качестве примера, наглядно иллюстрирующего практическую деятельность таких учреждений, можно привести фрагмент из отчета детской площадки села Ачадово, в котором работа с детьми мордовской национальности проводилась «в беседах на родном языке, в свободных играх, применяемых в их местности, пении песен, экскурсий на луга, реку, в народный дом» [7, с. 6].

Успешное развитие общественного дошкольного воспитания, особенно среди нерусского населения Мордовской автономии, в 20–30-х гг. XX в. связывалось с поиском путей преодоления кадрового дефицита.

Для быстрого решения кадровых проблем применялось целевое распределение учащихся педагогических училищ на летний период в национальные сезонные дошкольные детские сады и ясли. Практиковалось «бронирование» мест для «женщин-нацменок» в педагогических училищах и на курсах подготовки дошкольных работников.

Большое содействие в обучении национальных кадров для работы в дошкольных учреждениях оказывал Дом мордовки, созданный в 1928 г. Решая вопросы подготовки женщин нерусской национальности для различных отраслей народного хозяйства и повышения их социальной активности, Дом мордовки организовывал курсы и для работников системы дошкольного воспитания. В частности, в декабре 1929 г. было принято решение о том, что «на курсах, проводимых в Доме мордовки, надо готовить колхозные кадры-организаторов хозяйств… заведующих и воспитателей колхозных садов, площадок, яслей…» [3, с. 122].

Тем не менее кадровый дефицит удавалось устранить лишь частично. В итоге из-за недостаточного количества работников коренной национальности к работе с мордовскими детьми привлекались русские воспитатели, которые недостаточно хорошо владели мордовским языком и не были знакомы с национальной культурой [1, с. 105; 6, с. 33; 8, с. 210].

В условиях модернизации, регионализации и вариативности дошкольного образования на рубеже XX–XXI вв. профессиональная деятельность педагогов ДОУ РМ существенно изменилась. Она стала более многогранной и включает:

1) исследовательскую деятельность, направленную на сбор, анализ и обобщение явлений традиционной культуры воспитания, с которыми сталкивается педагог при общении с сотрудниками, детьми и родителями;

2) самообразование за счет углубления знаний педагога о национальной культуре и особенностях воспитания, осмысления идей народной педагогики;

3) проектирование и планирование возможностей использования этнокультурного наследия и регионального материала в педагогической практике, придание целостности и систематичности процессу приобщения детей и родителей к фольклору и др. (разработка игр, занятий и культурно-досуговых мероприятий краеведческого содержания, включение в план соответствующей работы с детьми и их родителями);

4) практическую педагогическую деятельность по этнопедагогизации работы в детском саду, развитию и поддержанию интереса к духовным сокровищам народов, углублению семейно-родственных отношений и т. д.

С учетом компетентностного и системного подходов на современном этапе подготовку специалистов дошкольного образования к качественному выполнению профессиональной деятельности в поликультурном социуме следует

рассматривать как сложную систему, включающую инвариантную, вариативную и индивидуальные составляющие.

При этом инвариантная составляющая важна для овладения необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, поддержания у студентов педагогической увлеченности и инициативы.

Вариативная составляющая важна для подготовки будущих педагогов к качественной работе в дошкольных учреждениях с учетом региональных условий.

Индивидуальная часть необходима для самопознания, самораскрытия, развития педагогических и творческих способностей обучающихся, которые во многом определят успешность их профессиональной деятельности, обретение индивидуального стиля работы.

Значительному повышению профессиональной квалификации специалистов дошкольного образования Мордовии в кон. XX в. содействовало открытие факультета дошкольного воспитания в «Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева», который с 1990 г. по 2009 г. действовал как самостоятельное структурное подразделение. За период работы на факультете осуществлялась подготовка по широкому перечню специальностей: «Преподаватель педагогики и психологии в педагогических училищах. Воспитатель»; «Методист по дошкольному воспитанию. Инструктор физического развития детей дошкольного возраста»; «Методист по дошкольному воспитанию. Педагог иностранного языка»; «Методист по дошкольному воспитанию. Воспитатель в национальных группах»; «Педагог дошкольного образования»; «Педагог дошкольного образования. Педагог-психолог»; «Педагог дошкольного образования. Организатор-методист» и пр. В этот период особое внимание уделялось подготовке специалистов для национальных дошкольных учреждений республики. Для их успешной профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве вводились специальные дисциплины («Теория и методика родной речи», «Методика обучения детей национальных групп родному языку», «Познавательно-речевое развитие в сфере родного языка», курсы по выбору «Мордовские народные традиции и их использование в дошкольном образовании», «Мордовское декоративно-прикладное искусство», «Региональные особенности содержания дошкольного образования» и пр.), преподавателями разрабатывались программы, учебные пособия, задания для самостоятельной работы, контрольно-измерительные материалы, а также тематика контрольных, курсовых и дипломных работ. Особое внимание уделялось изучению становления и развития системы дошкольного образования в Республике Мордовия.

После слияния двух факультетов (педагогического и дошкольного воспитания) в 2009 г. на вновь созданном факультете педагогического и художественного воспитания была продолжена работа по подготовке специалистов дошкольного образования с учетом потребностей городских и сельских ДОУ, национально-региональной специфики Республики Мордовия. Этому содействует оптимальное сочетание вариативной и инвариантной составляющей учебных планов, внедрение в образовательный процесс курсов по выбору и факультатив, а также программ дополнительного образования, содействующих повышению этнопедагогической готовности студентов, а также сокращенные сроки обучения (до 3,5 лет) для лиц со средним специальным образованием, использование информационно-технологической платформы Инфо-вуз, доступ к электронной библиотечной системе и т. п. [2; 9].

В настоящее время институт является единственным учреждением в Мордовии, который готовит педагогов для дошкольных учреждений с высшим и средним специальным образованием. С 1 сентября 2011 г. начался переход на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат и магистратура). На факультете педагогического и художественного образования студенты-бакалавры обучаются по направлению подготовки Педагогическое образование (профиль – «Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Начальное образование» или «Музыка. Дошкольное образование»). С 2011 г. ведется обучение специалистов для ДОУ со средним специальным образованием.

Для формирования этнопедагогической готовности у будущих педагогов дошкольного образования преподавателями факультета применяются различные виды деятельности и задания для самостоятельной и творческой работы студентов. Для усиления практической направленности изучаемого материала используется ИКТ, проектная, исследовательская и внеучебная деятельность. Особое внимание уделяется практической направленности подготовки. Студенты являются участниками семинаров и конференций, мастер-классов по проблемам регионализации дошкольного образования, внедрения регионального модуля в практику работы ДОУ РМ, совместно с преподавателями факультета являются исполнителями грантов и авторами статей по актуальным проблемам воспитания и обучения дошкольников в поликультурном социуме и т. д.

Таким образом, в период с 1913 по 2013 гг. на территории Мордовии осуществлялся переход от практики подготовки работников на столичных курсах к созданию собственной системы краткосрочного обучения, от ведущей роли

курсов в подготовке работников дошкольного образования к определяющей роли профессионального обучения в педагогических училищах, а затем и в педагогическом институте и пр. Особое внимание уделялось подготовке специалистов с учетом особенностей и потребностей региона.

Список использованных источников

1. ГАРФ. – Ф. 296. – Оп. 1. – Д. 105. – Л. 8.
2. 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. 9–12.
3. Климкина, А. В. Женщины Мордовии в борьбе за социализм (1919 –1929 гг.) / А. В. Климкина ; под ред. В. Н. Смирновой. − Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1975. − С. 122.
4. Кондрашова, Н. В. Летопись важнейших событий становления и развития региональной системы дошкольного образования в Мордовии с 1913 по 2013 г. / Н. В. Кондрашова // Концепт. – 2013. – № 9 (сентябрь). – ART 13176. – URL: http://e-koncept.ru/2013/13176.htm.
5. Кондрашова, Н. В. Создание, развитие и модернизация системы дошкольного образования в Мордовии с 1913 по 2013 гг. / Н. В. Кондрашова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 44–50.
6. ЦГА РМ. – Ф. 269. – Оп. 1. – Д. 245. – Л. 33.
7. ЦГА РМ. – Ф. 298. – Д. 59. – Л. 6.
8. ЦГА РМ. – Ф. 305. – Оп. 1. – Д. 24. – Л. 210.
9. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. − 2011. − № 23.− С. 76–85.

References

1. SARF, F. 296, Sch. 1, D. 105, L. 8. (in Russian)
2. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education (basing on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 9−12. (in Russian)
3. Klimkina A. V. Women of Mordovia in the struggle for socialism. Saransk, Mordov. kn. izd-vo, 1975, P. 122. (in Russian)
4. Kondrashova N.V. Chronicle of important events in the formation and development of the regional system of preschool education in Mordovia from 1913 to 2013, Concept, 2013, No. 09 (september). ART 13176. URL: http://e-koncept.ru/2013/13176.htm.
5. Kondrashova N. V. Formation, development and modernization of the system of preschool education from 1913 to 2013, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, p. 44–50.
6. SARF, F. 269, Sch. 1, D. 245, L. 33. (in Russian)
7. SARF, F. 298, D. 59, L. 6. (in Russian)
8. SARF, F. 305, Sch. 1, D. 24, L. 210. (in Russian)
9. Shukshina T.I. Mordovia base center of teacher education as an innovation model of the techer traning, *Russian Scientific Journal*, 2011, No. 23, p. 76−85. (in Russian)

Поступила 21.11.2013 г.

УДК 376
ББК 74.3

Кузьмина Наталья Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natku76@yandex.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье раскрывается теоретическое понятие «артпедагогические технологии», рассматриваются научно-методические условия их применения в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: артпедагогика, артпедагогические технологии, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Kuzmina Natalya Nikolayevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Special Pedagogy and Medical Basics of Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MODELING OF ART PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT TO CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: The article discloses the theoretical concept of art pedagogical technologies. It considers scientific and methodical conditions for their application in psycho-pedagogical support to children with disabilities in the conditions of inclusive education.

Key words: art pedagogy, art pedagogical technologies, children with disabilities, psycho-pedagogical support, inclusive education.

В свете нового закона РФ «Об образовании», вступившего в действие 1 сентября 2013 г., современная система образования претерпевает значительные изменения. Они касаются переосмысления принципов образования, изменения его структуры, модернизации содержания и организационных форм обучения и воспитания не только нормально развивающихся детей, но и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Усиление гуманистических тенденцийв развитии общества, признание прав лиц с ОВЗ на совместное существование и активное участие во всех сферах жизнедеятельности наравне с остальными членами социума привело к активному развитию идей инклюзивного образования детей с ОВЗ. Понятие инклюзивного образования закреплено законом РФ «Об образовании» и предполагает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Реализация инклюзивного образования связана с созданием психолого-педагогических условий, благоприятных для обеспечения процессов обучения, воспитания, развития детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей в пределах единого образовательного пространства. Создание таких условий возможно только при осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей [1; 4].

Инклюзивное образование направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения, социализации, полноценной самореализации и независимой жизни [5]. Практика показывает, что довольно часто трудности и проблемы детей в школе, особенно на начальных этапах обучения, связаны не столько с освоением образовательных программ, сколько с адаптацией учащихся к условиям образовательного учреждения, принятием правил и распорядка школьной жизни, с трудностями межличностного взаимодействия, проблемами в общении со сверстниками. В процессе школьного обучения требуется помочь учащимся преодолеть эмоциональные и коммуникативные барьеры, справиться с внутренним напряжением, избавиться от переживаний и страхов.

В настоящее время все больше признаются и проектируются личностно-ориентированные педагогические модели, которые базируются на гуманистических педагогических идеях. В этом контексте большое место занимает формирование коммуникативных компетенций, компетенций межличностного взаимодействия, забота об эмоциональном благополучии детей, об их психологическом и психическом здоровье [3]. Это становится возможным в рамках развития новых педагогических направлений, синтезирующих в себе одновременно несколько научных знаний. Такой интегрированной наукой является *артпедагогика*, которая представляет собой синтез педагогики, психологии и искусства.

Термин «артпедагогика» появился в отечественной науке сравнительно недавно, в 90-х годах XX века, и связан, во-первых, с необходимостью подчеркнуть педагогический потенциал различных видов искусства; во-вторых, с активным вхождением арт-терапевтических методик в образовательное пространство. Сегодня *артпедагогика* понимается как самостоятельное направление педагогической науки, изучающее природу, общие закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства для решения задач воспитания, обучения, развития, поддержки, социализации человека [8]. Н. Ю. Сергеева определяет артпедагогику как направление педагогики, изучающее закономерности воспитания и развития человека средствами искусства [9]. Мы в свою очередь рассматриваем артпедагогику как педагогическую технологию, основанную на интегративном применении воспитательных воздействий на личность разных видов искусства (музыки, живописи, танца и др.).

Существует множество теорий, по-разному объясняющих природу искусства, его феномены и характер воздействия на человека (Л. С. Выгот-

ский, С. П. Иванов, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, М. Е. Марков, Я. Мукаржовский, В. И. Таласов и др.). Приводятся данные о полифункциональности искусства, в том числе отмечены такие его функции, как познавательная, образовательная, агитационно-воспитательная и др. Таким образом, педагогический потенциал искусства заключается в универсальной его возможности оказывать поддержку в решении многообразных задач развития, воспитания и просвещения.

Посредством искусства можно успешно решать целый спектр образовательных, воспитательных, психокоррекционных задач, а в отношении детей с ОВЗ и задачи, связанные с коррекцией нарушенных психофизических функций (М. С. Вальдес-Одриосола, Е. А. Медведева, Н. Ю. Сергеева и др.). Считаем, что применение артпедагогических технологий вполне вписывается в личностно-ориентированную и гуманистическую концепцию образования и является целесообразным в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Дети с ОВЗ отличаются дисгармоничным развитием, сниженной работоспособностью, нарушением адаптационных механизмов, расстройством коммуникативных способностей, нарушениями эмоционально-волевой сферы (Л. С. Выготский, Т. А. Власова, В. В. Воронкова, М. М. Семаго, Н. М. Назарова и др.). Поверхностность привязанностей, легкая пресыщаемость, эмоциональная возбудимость и лабильность, частая смена настроений приводят к сложностям в общении [2]. Вызываемые психофизическими нарушениями затруднения в самостоятельном овладении социальным опытом, нравственными ценностями часто приводят к тому, что без специальной психолого-педагогической поддержки у детей с ОВЗ развивается чувство ущербности, ограниченности умственно-духовного, социального, нравственного, эмоционального и эстетического бытия [6].

О трудностях межличностного взаимодействия учащихся в условиях совместного обучения свидетельствует констатирующее исследование, проведенное нами в МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск Республики Мордовия. Межличностные отношения изучались в 3-м классе, где наряду с обычными детьми обучался один ребенок с последствиями детского церебрального паралича и один ребенок с нарушением зрения. С целью изучения межличностных отношений были использованы методы социометрии и наблюдение за учащимися во внеурочное время. Посредством данных методов нам удалось определить характерные особенности межличностных отношений в классе, изучить состояние эмоционально-личностных отношений и положение каждого ребенкав группе. В процессе наблюдения мы обращали внимание на такие показатели в поведении детей, как инициативность в отношениях в процессе совместной деятельности, чувствительность к воздействиям сверстников, преобладающий эмоциональный фон в процессе межличностного взаимодействия.

По результатам констатирующего исследования были выявлены отвергнутые, непринятые, принятые, предпочитаемые дети и «звезды». Следует отметить, что среди отвергнутых и непринятых оказались и ученики с ОВЗ. Коэффициент взаимности выборов говорит о том, что отношения в коллективе складываются несколько неблагополучно. В ходе наблюдения за детьми было установлено, что наряду с достаточно высоким уровнем инициативности, нормальным уровнем развития потребности в общении, имеется слабая чувствительность некоторых детей к реакциям одноклассников, что говорит о неспособности «видеть и слышать» другого человека в группе. Это является существенной преградой в развитии межличностных отношений многих учащихся. Особенно проблемными оказались дети с ОВЗ. Было обнаружено ограничение у них социальных контактов, нежелание и неумение отстаивать собственную позицию, трудности в общении со сверстниками, отсутствие эмоциональной привязанности к кому-либо из одноклассников, слабая инициативность и активность в процессе совместной деятельности.

Учитывая данные констатирующего исследования, мы предположили, что проведение занятий с использованием артпедагогических технологий будет способствовать появлению у учеников, в том числе и у детей с ОВЗ, чувства собственной значимости, повышению самооценки, развитию коллективизма, созданию комфортного психологического климата в классе, формированию благоприятных межличностных отношений в классе.

Моделирование артпедагогических технологий основывается на реализации ряда важных общепедагогических и артпедагогических принципов: гуманистической направленности педагогического процесса, социально-личностного развития личности, дифференцированного и индивидуального подхода, образовательной рефлексии, выбора индивидуального маршрута и др.

В рамках формирующего эксперимента была разработана программа психолого-педагогического сопровождения учащихся с применением некоторых артпедагогических технологий. Программа включала проведение артпедагогических занятий с детьми с включением школьников в художественно-эстетическую деятельность: рисование, прослушивание музыки и пение, театрализованную деятельность, анализ и сочинение сказок. В артпедагогике преимущество отдается групповым занятиям. Они способствуют развитию ценных социальных навыков, оказанию

взаимной поддержки членам группы, повышают самооценку, развивают навыки принятия решений [9].

Главная цель артпедагогики – помочь ребенку научиться понимать себя, свой внутренний мир, наладить отношения с окружающими, познать окружающий мир по законам красоты и нравственности [10]. Данные задачи мы старались реализовать в процессе артпедагогических занятий.

Нами были выделены некоторые психолого-педагогические условия реализации артпедагогических технологий в процессе интегрированного обучения детей с ОВЗ:

1. *Реализация принципа вариативности в образовании детей с ОВЗ* предполагает широкую возможность выбора педагогическим коллективом различных вариантов моделей образовательного процесса, позволяющий определить наиболее адекватный вариант для всех субъектов образования в данном конкретном учреждении и соответствующий особенностям и возможностям всех учащихся. Здесь речь идет о разработке различных вариантов содержания образовательного процесса, использования различных средств обучения, обосновании и применении новых идей и технологий, что открывает дорогу к использованию технологий альтернативной педагогики, среди которых наиболее яркими и доказавшими свою эффективность являются технологии артпедагогики.

2. *Реализация идей личностно-ориентированного образования* призывает рассматривать личность каждого ребенка как непреложную ценность. В этом смысле артпедагогика как нельзя более этому соответствует, так как в самом широком смысле она рассматривает ученика как личность, стремящуюся к самореализации и самоопределению, выстраивая взаимодействие с ним на основе субъектно-субъектных отношений.

3. *Направленность творческой деятельности (рисование, танцевальные, театральные, музыкальные импровизации и др.) на решение педагогических задач*. Педагогу не столько важно научить ребенка художественному, вокальному или театральному мастерству, сколько создать оптимальные условия для познания мира, себя, окружающих через спонтанное художественное творчество.

4. *Направленность артпедагогических занятий не на результат деятельности, а на процесс самовыражения (в красках, звуках, движениях)* – творческие задания строятся так, чтобы любой ребенок в силу своих возможностей смог принять в них участие и успешно себя проявить.

5. *Создание особого артпедагогического пространства как территории психологической и физической безопасности*. В артпедагогическом процессе неприемлемы команды, указания, требования и принуждения. Педагог не высказывает сравнительные или оценочные суждения, не критикует, не наказывает.

Следует подчеркнуть, что артпедагогические технологии, безусловно, обладают некоторым преимуществом перед другими гуманистическими педагогическими технологиями в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Это, во-первых, доступность деятельности – ведь практически каждый человек может участвовать в работе по созданию художественных образов, которая не требует от него каких-либо способностей или художественных навыков. Во-вторых, это возможность невербального общения – для всех категорий детей с ОВЗ вербальная коммуникация представляет определенную трудность. Здесь же можно добиться успеха, рассказать о своих чувствах, переживаниях без речевого контакта, по крайней мере на первых этапах обучения. В-третьих, обеспечение сближения детей друг с другом. В артпедагогическом процессе важен каждый его участник, каждого ребенка принимают и считают важным членом коллектива. В-четвертых, артпедагогическая деятельность способствует достижению человеком относительно устойчивых равновесных отношений между собой, другими людьми и миром в целом. Она является средством свободного самовыражения, предполагает атмосферу доверия, терпимости, внимания к внутреннему миру человека, содействуют социальной адаптации личности [8].

В результате применения артпедагогических технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения у детей с ОВЗ формируется важное качество – адаптивность, т. е. способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает принятие жизни во всех ее проявлениях.

Таким образом, искусство, комплексно затрагивая когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферу личности, позволяет решать большое количество педагогических, психокоррекционных, развивающих задач параллельно, обеспечивая целостное включение участников в образовательный процесс, формирование адаптационных механизмов детей с ОВЗ, содействуя социализации личности детей с ОВЗ и нормально развивающихся школьников.

Список использованных источников

1. Абрамова И. В. Подготовка специалистов для инклюзивного образования / И. В. Абрамова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 30–32.

2. Бобкова, О. В. Формирование коммуникативной культуры у детей с особыми образовательными потребностями / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – № 4 (8). – 2011. – С. 58–61.

3. Гамаюнова, А. Н Условия интеграции подростков с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения: опыт изучения / А. Н. Гамаюнова, А. Е. Пискайкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (13). – С. 35–39.

4. Золоткова, Е. В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях интегрированного образования / Е. В. Золоткова, И. В. Абрамова, И. Е. Пушкова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 153–158.

5. Инклюзивное образование : идеи, перспективы, опыт / сост. Л. В. Голубева. – Волгоград : Учитель, 2011. – 93 с.

6. Кузьмина, Н. Н. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья художественно-трудовой деятельности средствами мордовского декоративно-прикладного искусства / Н. Н. Кузьмина, Н. Г. Минаева // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 70–82.

7. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.

8. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. пособие / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова [и др.]. – М. : Академия, 2001. – 246 с.

9. Сергеева, Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Сергеева Наталья Юрьевна. – Чебоксары : ЧГБУ, 2010. – 43 с.

References

1. Abramova I.V. Training specialists for inclusive education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 30−33. (in Russian)

2. Bobkova O.V. Formation of communicative culture of children with disabilities, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 58–61. (in Russian)

3. Gamayunova A.N., Piskaykina A.E. Conditions for integration of teenagers with disabilities in general education institutions: experience of studying, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (13), pp. 35–39. (in Russian)

4. Zolotkova E.V., Abramova I.V., Pushkova I.E. Specialists interacion in psycho-pedagogical support to children with disabilities in integrated education, *Russian Scientific Journal*, 2012, No. 5(30), pp. 153–158. (in Russian)

5. Inclusive education: ideas, perspectives, experience, Volgograd, Uchitel', 2011, 93 p. (in Russian)

6. Kuzmina N.N., Minayeva N.G. Teaching art and labor activity to children with disabilities by means of Mordovian arts and crafts, *Russian Scientific Journal*, 2009, No. 5 (12), pp. 70–82. (in Russian)

7. Lebedeva L.D. Practice of art therapy: approaches, diagnostics, system of lessons, Saint-Petersburg, Rech, 2003, 256 p. (in Russian)

8. Medvedeva E.A., Levchenko I.Yu., Komissarova L.N. Art pedagogy and art therapy in vocational education, Moscow, Akademiya, 2001, 246 p. (in Russian)

9. Sergeyeva N.Y. Art and pedagogical support of vocational training of the future teacher: extended abstract of doctoral thesis (Pedagogy), Cheboksary, CHGBU, 2010, 43 p. (in Russian)

Поступила 12.09.2013 г.

УДК 376.42
ББК 74.3

Летуновская Светлана Витальевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра специального (дефектологического) образования
АНО ВПО «Московский гуманитарный институт», г. Москва, Россия
let7777@yandex.ru

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ САМОСОХРАНИТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация: Для защиты собственного здоровья необходимо наличие развитого самосохранительного поведения. Становление его приобретенных форм происходит в процессе социализации, поддается формированию и коррекции. Весьма важно их развитие у людей с интеллектуальной недостаточностью,

поскольку здоровье вследствие основного дефекта снижено и требует особого ухода. Современные зарубежные исследователи, занимающиеся этой проблемой, изучают ряд ее сторон, к сожалению, не касаясь пока концепции формирования самосохранительного поведения в целом. В статье представлены материалы иностранных ученых последних лет по таким аспектам вопроса, как своеобразие некоторых знаний, умений, персональных ресурсов в области здоровья взрослых с умственной отсталостью, его самооценки и удовлетворенности состоянием, восстанавливающего поведения, а также характеристика ряда влияющих на его развитие институтов.

Ключевые слова: здоровье, самосохранительное поведение, люди с ограниченными интеллектуальными возможностями, актуальные проблемы здоровья, поведение при болях, знания и умения в области здоровья, самооценка здоровья, удовлетворенность состоянием здоровья, персональные ресурсы, институты формирования самосохранительного поведения.

Letunovskaya Svetlana Vitalyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Special (Defectological) Education
Moscow Humanitarian Institute, Moscow, Russia

OVERVIEW OF MODERN FOREIGN RESEARCH ON HEATH-PRESERVING BEHAVIOUR OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract: It is important to have a developed health-preserving behaviour to effectively protect one's own health. Formation of its acquiered forms occurs through the process of socialization and is amenable to correction. They are particularly important for people with intellectual disabilities, as on account of the main defect their health is weakened and requires special care. Modern foreign researchers of this issue, are exploring a number of its sides, unfortunately, not covering the concept of formation of health-preserving behaviour in general. The article presents modern foreign scholars research on such aspects of the problem as originality of knowledge, skills and personal resources of people with intellectual disabilities, their self-esteem and satisfaction with their condition, as well as the characteristics of a number of institutions influencing its development.

Key words: health, health-preserving behaviour, people with intellectual disabilities, urgent health problems, pain behavior, knowledge and skills in the field of health, estimation of health, satisfaction with health, personal resources, institutions of formation of health-preserving behaviour.

Здоровье представляет собой особую ценность. Оно необходимо каждому из нас, ведь без него полноценная жизнь практически невозможна, а его уровень у населения в целом – основной показатель жизнеспособности государства. Именно поэтому поиск путей его сохранения и укрепления – одна из самых разрабатываемых научных проблем во всем мире.

Повышенный интерес к ней проявляют в коррекционной психологии и педагогике. У людей с нарушениями в развитии здоровье изначально хуже, а значит, необходимы специальные и бóльшие усилия для его защиты. Особенно в ней нуждаются люди с ограниченными интеллектуальными возможностями, самочувствие которых, согласно многочисленным исследованиям, часто хуже, чем у населения в целом, а выработка знаний и навыков в плане изменения данной ситуации, как можно предположить, существенно затруднена [28].

И в нашей стране, и за рубежом немало делается для сохранения и укрепления их здоровья. В последние годы, как показывают различные публикации, во многих уголках земного шара такой деятельности стало уделяться еще больше внимания: выявляются и разрабатываются пути преодоления барьеров в доступе к медицинским услугам, проводятся систематические осмотры их соматического и физического состояния, для них разрабатываются специальные информационные ресурсы и т. д. [24; 25]. В то же время, как считают специалисты, этого явно недостаточно. Появляются новые доказательства наличия у людей с умственной отсталостью бóльших потребностей в поддержании своего здоровья, чем у других слоев населения, и они часто не удовлетворяются. Малоизученным остается вопрос поиска возможных путей его защиты, которые позволили бы увеличить продолжительность их жизни. Предлагается повысить уровень их знаний в области здоровья, больше вовлекать в деятельность по его сохранению, искать эффективные пути профилактики и коррекции весьма распространенных среди них форм поведения, вредящих ему (малоподвижный образ жизни, неправильное питание, самоповреждения и др.), устранить неравенство в качестве оказываемой медицинской поддержки и т. д. [4; 10; 17; 18; 19].

Исходя из полученных в последние десятилетия сведений в психологических, педагогических, социальных, демографических, эконо-

мических исследованиях, можно предположить, что весьма продуктивным направлением деятельности по формированию у них возможностей в плане сохранения и укрепления своего здоровья является целенаправленное развитие так называемого самосохранительного поведения*, которое позволяет противостоять отрицательному воздействию влияющих на здоровье факторов риска.

Отечественные исследователи чаще обозначают его как систему действий и отношений, опосредующих здоровье и продолжительность жизни человека; систему действий, направленных на формирование и сохранение здоровья, снижение заболеваемости и увеличение продолжительности жизни [1; 3]. Среди зарубежных работ наиболее известно определение, предложенное Kasl S. и Cobb S. По их мнению, оно представляет собой любую активность личности, нацеленную на сохранение здоровья, предупреждение болезни или ее выявление при отсутствии симптомов [15].

Врожденные формы самосохранительного поведения заданы генетически и практически не поддаются изменениям. Приобретенные – развиваются в ходе социализации, главным образом в процессе воспитания в семье и образовательных учреждениях. Кроме того, немаловажную роль в этом могут играть сверстники и другие значимые взрослые, особенно из учреждений, связанных со здоровьем (здравоохранения, психологической помощи и др.), а также само государство через проводимую в этой области политику.

В идеале человек, у которого полноценно функционирует рассматриваемое поведение, – это тот, кто может добиться максимального восстановления здоровья при возникновении проблем в нем, а также занимается профилактикой заболеваний, не допуская воздействия на него факторов риска. Последнее он осуществляет как за счет их избегания (не курит, не устраивается на вредное производство, не покупает просроченные продукты, занимается закаливанием и т. д.), так и не давая им возможность отрицательно повлиять на здоровье, даже при их наличии (находит эффективный вариант выхода из конфликта, принимает профилактическое средство от гриппа в период эпидемии и др.).

Для всего этого ему нужно уметь адекватно оценивать состояние своего соматического, физического, психологического и нравственного здоровья, испытывать неудовлетворение при реальных проблемах в них, осознавать их ценность и взаимосвязь, иметь знания и навыки в этой области, включая возможности по их приобретению, а также определенные персональные ресурсы (инструментализм как противоположность фатализму, самостоятельность против наученной беспомощности и др.). Важным условием полноценного становления здоровьесберегающего поведения становится и развитие поведения в целом, всего, что способствует его нормальному функционированию: воля для выполнения задуманного, умение его регулировать и т. д. Целенаправленное его формирование у человека способствует более качественному его усвоению, существенно повышая способность к защите здоровья.

Имеющиеся у людей с умственной отсталостью нарушения развития, проблемы социализации, сложности овладения поведением в целом приводят к весьма низкому уровню становления его здоровьесберегающего вида. Специальная работа по его формированию, к сожалению, пока не проводится, что связано в первую очередь с недостаточной научной разработанностью этого вопроса, отсутствием целостной концепции.

Такие исследования только начинают появляться в настоящее время и в отечественной, и иностранной литературе. Анализ статей, опубликованных в ведущих зарубежных журналах по вопросам умственной отсталости за 2000–2013 гг., показывает, что авторами получена информация по рассматриваемой проблеме, главным образом относительно взрослых, что особенно интересно, поскольку в российской науке собраны некоторые материалы, касающиеся более ранних возрастов.

К сожалению, как уже было отмечено, общая концепция формирования у таких лиц самосохранительного поведения не представлена. Имеются лишь разработки, отражающие ряд его аспектов: своеобразие восстанавливающего поведения, некоторые знания и умения в области здоровья, его самооценка, удовлетворенность состоянием, ряд персональных ресурсов и особенности источников формирования.

В ряде работ демонстрируются данные, характеризующие знания людей с нарушениями интеллекта в сфере здоровья. Все они показывают его недостаточный уровень. Это касается даже тех случаев, когда у обследуемых выявляли представления из областей, с которыми они постоянно сталкиваются. Например, болеющие диабетом с легкой степенью отсталости владели лишь некоторыми представлениями об имеющейся у них болезни [11]. Те, кто часто принимают психотропные препараты (участвовали испытуемые с легким и умеренным степенью), плохо понимали их свойства, продолжали использовать при наличии побочных эффектов [8].

* В научной литературе используются также следующие его обозначения: «здоровьесберегающее», «здоровьеохранительное», «витальное», «здоровьесохранительное», «здоровьеформирующее». Анализ представленных определений позволяет говорить об их синонимичности.

Та же картина наблюдалась при обследовании женщин, когда речь шла о явлениях, с которыми они непосредственно соприкасались. В частности, большинство из них не понимали назначение менструации и как вести себя в этот период [26], не знали о менопаузе и связанных с нею изменениях в своем организме [23; 27].

Allison A. Brown, Carol J. Gill изучали у представительниц слабого пола уровень имеющихся у них сведений по вопросам сохранения и поведения в отношении здоровья, восприятия собственного тела, возрастных изменений и нарушений развития. Кроме того, анализировался имеющийся у них опыт обращения в медицинские службы. Полученные результаты показали, что испытуемые подвержены заблуждениям и обладают ограниченными знаниями в данных областях [6].

Недостаточность знаний женщин с интеллектуальной недостаточностью по контрацепции, гомосексуализму и особенно по лесбиянству показана в работах Michelle McCarthy [22] и Jan Burns и Danielle Davies [5]. При этом подчеркивается, что низкий уровень сведений, который был продемонстрирован по контрацепции в представленном выше материале, во многом обусловлен тем, что врачи не предоставляют умственно отсталым пациенткам доступную им информацию о ней. Аналогичная ситуация наблюдалась и в отношении сведений о менструации у женщин. Rodgers Jackie и Lipscombe Jo пишут, что обслуживающий персонал помогает своим подопечным справляться с проблемами, возникающими во время нее, но не учит их делать это самостоятельно, притом что многим это вполне доступно [26].

Интересный опыт в плане формирования у взрослых женщин с ограниченными интеллектуальными способностями представлений в области здоровья показан в исследовании Yona Lunsky, Amy Straiko, Sharon [21]. В течение восьми недель в клинике им давали медицинские знания, учили правильно вести себя в плане своего здоровья (программа «Women Be Healthy»), что дало продолжительный положительный эффект.

Ответы на вопрос о том, с кем чаще предпочитают говорить взрослые с ограниченным умственным развитием о здоровье, были получены в исследовании Vicky Turk, Sukhjinder Khattran, Sally Kerry, Roslyn Corney и Kerry Painter [25]. Выяснилось, что в основном они делают это с членами семьи (треть из них), реже – с ухаживающим за ними персоналом (19 %) и врачами (12 %).

Весьма низкую степень представлений в области здоровья и здорового поведения (гигиена, употребление психоактивных веществ, упражнения и здоровое питание) показали и подростки с синдромом Дауна. Большинство из них продемонстрировали лишь определенную осведомленность об азах гигиены, но, по мнению экспериментаторов, не находились при этом в том состоянии, когда вышеуказанные аспекты здорового поведения могли бы гарантированно проявляться без родительской поддержки. Практически отсутствовали сведения об употреблении психоактивных веществ, упражнениях и здоровой пище [14].

Для нормальной деятельности рассматриваемого поведения необходимо уметь адекватно оценивать его состояние. Некоторые сведения по этому вопросу в отношении людей с нарушениями интеллекта представлены в статье Vicky Turk, Sukhjinder Khattran, Sally Kerry, Roslyn Corney и Kerry Painter [25]. Рассматривалось, как взрослые с умственной отсталостью различной степени воспринимают форму своего тела. Заявили о том, что у них все в порядке 66 %, притом, что лишь у трети обследуемых был нормальный вес. Имея ожирение, только 4 из 10 воспринимали себя «слишком большими». Кроме того, многие, обладающие лишними килограммами, заявили, что их устраивают собственные размеры, то есть были вполне удовлетворены своим внешним видом и состоянием.

Уровень овладения здоровьесберегающим поведением во многом определяется и качеством персональных ресурсов, которыми обладает индивид. Это личностные силы, которые дают возможность человеку преодолевать воздействие отрицательно действующих на здоровье факторов. К ним относят инструментализм против фатализма, самостоятельность против выученной беспомощности, общие жизненные навыки в области здоровья и др. Детальный анализ последних был проведен ВОЗ [2]. Показано, что они представляют собой способности к адаптации и практике безопасного поведения, компетенции, позволяющие людям эффективно решать самые разнообразные проблемы и преодолевать трудности повседневной жизни, что дает возможность сохранять и укреплять здоровье. Обширные материал, собранный исследователями всего мира, позволил установить, что, независимо от того, в какой стране проживает индивид, у него важно развитие трех групп жизненных навыков: коммуникации и межличностного общения, принятия решений и критического мышления, а также навыков самоуправления и решения проблем. При этом каждая группа включает в себя ряд компонентов.

Навык принятия решения о лечении по предлагаемым схемам исследовался у взрослых с легкими и средними умственными отклонениями [7; 8]. Оказалось, что большинство испыту-

емых, с менее значимыми нарушениями и почти половина другой группы, в состоянии выбрать и оценить избранный вариант медицинской помощи, а также полностью или частично объяснить информацию о лечении. 50 % пациентов с небольшими интеллектуальными проблемами и 18 % со средними были в состоянии понять важность выбора варианта услуг для пациента.

Весьма значимым для умственно отсталых людей является овладение навыком управления стрессом, поскольку, по мнению ряда исследователей, он является одним из основных факторов риска появления у них проблем психического здоровья [12; 20]. Для его полноценного становления необходимо: умение контролировать время, положительное мышление и освоение методик релаксации [2].

Интересные данные по этому поводу представлены в статье Daniel K. Davies, Steven E. Stock и Michael L. Wehmeyer [9]. Высокую эффективность в формировании у лиц с умственными отклонениями возможности планировать свое время в профессиональной и повседневной жизни доказали карманные компьютеры со специально установленным программным обеспечением.

Обучение релаксации людей с интеллектуальным недоразвитием, даже с серьезными и множественными нарушениями, возможно и, в целом, весьма действенно, считают John R. Hegarty и Alison Last [13] в своей обзорной статье, посвященной данному вопросу. При этом необходима адаптация процедуры в соответствии с нуждами и физическими возможностями пациентов. Помимо методики и подходов, лежащих в рамках традиционного обучения релаксации (Schilling, Poppen, 1983; Lindsay and Baty, 1986; Lindsay и соавт., 1989; Kiesel и соавт., 1991 [Приводится по: 13]), рекомендуют также использовать йогу, ароматерапию, музыку, мультисенсорное окружение, терапевтический массаж (Uma и соавт.,1989; Sanderson и соавт., 1991; Hooper, Lindsay,1990; Xegarty, Hutchinson, 1991; Xegarty, Gale,1996 [Приводится по: 13]).

К одному из важных жизненных навыков относят умение предотвращать и разрешать конфликт. Овладение им особенно значимо для людей с интеллектуальной недостаточностью, поскольку для них он весьма часто является источником стресса, проблемой в психическом здоровье. В исследовании P. Larkin, A. Jahoda, K. MacMahon и C. Pert [16] молодые люди 16–20 лет с легкой и умеренной степенью умственной отсталости рассказывали о своих недавних ссорах. Выяснилось, что более половины из них чаще, чем их сверстники без нарушений развития, прибегают в таких ситуациях к словесной или физической агрессии. Причем мужчины были более склонны реагировать так, чем женщины.

Особый интерес для изучения здоровьесберегающего поведения лиц с умственной отсталостью представляет исследование Vicky Turk, Sukhjinder Khattran, Sally Kerry, Roslyn Corney и Kerry Painter [25]. На примере 98 человек они описали некоторые особенности их восстанавливающего поведения при возникновении боли. Показано, что только 82 % сообщают о ней ухаживающим за ними взрослым. Половина испытуемых всегда выполняют некоторые действия, чтобы снять ее, 16 % делают это иногда, а треть просто игнорируют это состояние. Принимают лекарства (всегда или иногда) 61 % и 11 % соответственно.

Таким образом, проведенный нами анализ научных статей за 2000–2013 гг., опубликованных в ведущих зарубежных журналах по вопросам умственной отсталости, показывает, что тема здоровья людей с интеллектуальной недостаточностью значима и актуальна, интерес к ней неуклонно растет. Проводятся и исследования, позволяющие рассмотреть особенности становления у них здоровьесберегающего поведения. Однако, в них изучаются различные его аспекты, не представлена концепция формирования, что так важно для полноценного овладения им такими членами нашего общества. Представленные материалы, несомненно, весьма интересны для ее создания.

Список использованных источников

1. Антонов, А. И. Самосохранительное поведение / А. И. Антонов // Народонаселение : энцикл. словарь. – М., 1994.

2. Навыки необходимые для здоровья. Всемирная Организация Здравоохранения [Электронный ресурс]. – URL : http://www.who.int/school_youth_health/media/sch_skills4health_russian.pdf (дата обращения: 23.12.13).

3. Поздеева, Т. В. Научное обоснование концепции и организационной модели формирования здоровьесберегающего поведения студенческой молодежи : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / Т. В. Поздеева. – М., 2008. – 45 с.

4. Backer C., Chapman M., Mitchell D. Access to Secondary Healthcare for People with Intellectual Disabilities: A Review of the Literature, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 2009. Vol. 22, № 6, pp. 514–525.

5. Burns J. Danielle Davies Same-Sex Relationships and Women with Intellectual Disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2011, Vol. 24, № 4, pp. 351–360.

6. Brown A.A., Gill C.J. New Voices in Women's Health: Perceptions of Women With Intellectual and De-

velopmental Disabilities, *Journal Intellectual & Developmental Disabilities*, 2009, Vol. 47, № 5, pp. 337–347.

7. Cea C.D., Fisher C.B Health Care Decision-Making by Adults With Mental Retardation, *Mental Retardation*, 2003, Vol. 41, № 2, pp. 78–87.

8. Crossley R., Withers P. Antipsychotic Medication and People with Intellectual Disabilities: Their Knowledge and Experiences, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2009, Vol. 22, № 1, pp. 77–86.

9. Davies D.K., Stock S.E., Wehmeyer M. L. Enhancing Independent Time-Management Skills of Individuals With Mental Retardation Using a Palmtop Personal Computer, *American Journal on Mental Retardation*, 2002, Vol. 40, № 5, pp. 358–365.

10. Durvasula S., Beange H., Baker W. Mortality of people with intellectual disability in northern Sydney, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2002, Vol. 27, № 4, pp. 255–264.

11. Dysch C., Chung M. C., Fox J. How Do People with Intellectual Disabilities and Diabetes Experience and Perceive their Illness? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 2012, Vol. 25, № 1, pp. 39–49.

12. Hartley S.L., MacLean W.E. Perceptions of Stress and Coping Strategies Among Adults With Mild Mental Retardation: Insight Into Psychological Distress, *American Journal on Mental Retardation*, 2005, Vol. 110, № 4, pp. 285–297.

13. Hegarty J.R., Last A. Relaxation training for people who have severe/profound and multiple learning disabilities, *British Journal of Developmental Disabilities*, 1997, Vol. 43, Part 2, №. 85, pp. 122–139.

14. Jobling A., Cuskelly M. Young people with Down syndrome: A preliminary investigation of health knowledge and associated behaviours, Journal *of Intellectual & Developmental Disability*, 2006, Vol. 31, № 4, pp. 210–218.

15. Kasl S., Cobb S. Health Behavior, ILLness, and Sick-Role Behavior, *Archives of Environmental Health*, 1966.Vol.12., №2, pp. 246–266.

16. Larkin P., Jahoda A., MacMahon K., Pert C. Interpersonal Sources of Conflict in Young People with and without Mild to Moderate Intellectual Disabilities at Transition from Adolescence to Adulthood, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 2012, Vol. 24, № 1, pp. 29–38.

17. Leeder S. R., Dominello A. Health, Equity and Intellectual Disability, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2005, Vol. 18, № 2, pp. 97–100.

18. Lennox N. G., Rey-Conde T. F., Faint S. L A Pilot of Interventions to Improve Health Care in Adolescents with Intellectual Disability, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2008, Vol. 21, № 5, pp. 484–489.

19. Lin J.D, Hsu S.W, Yen C.F., Chou Y.T, Wu C.L., Chu C. M., Loh C.H Roles of General Practitioners in the Provision of Health Care Services for People with Intellectual Disabilities: A National Census in Taiwan, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 2009, Vol. 22, № 6, pp. 582–591.

20. Lunsky Y., Bramston P. A preliminary study of perceived stress in adults with intellectual disabilities according to self-report and informant ratings, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2006, Vol. 31, № 1, pp. 20–27.

21. Lunsky Y., Straiko A., Armstrong S. Women be Healthy: Evaluation of a Women's Health Curriculum for Women with Intellectual Disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2003, Vol. 16, № 4, pp. 247–253.

22. McCarthy M. Contraception and Women with Intellectual Disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2009. Vol. 22, № 4, pp. 363–369.

23. McCarthy M. Going through the menopause: perceptions and experiences of women with intellectual disability, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2002, Vol. 27, № 4, pp. 281–295.

24. Michael J. Healthcare for all: report of the independent inquiry into access to healthcare for people with learning disabilities [Электронный ресурс]. URL: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130107105354/http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_099255 (date of treatment: 23.12.13).

25. Turk V., Khattran S., Kerry, Corney, Painter K. Reporting of Health Problems and Pain by Adults with An Intellectual Disability and by their Carers, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 2012, Vol. 25, № 2, pp. 155–165.

26. Rodgers J., Lipscombe J. The nature and extent of help given to women with intellectual disabilities to manage menstruation, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2005. Vol. 27, № 1, pp. 45–52.

27. Willis J.G, Wishar W.J Menopausal Experiences of Women with Intellectual DisabilitiesDS, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2011*, Vol. 24, № 1, pp. 74–85.

28. World Health Statistics 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://www.who.int/whosis/whostat/2011/en/index.html (date of treatment: 23.12.13).

References

1. Antonov A. Health-preserving behaviour, Population: Encyclopedic Dictionary. Moscow, 1994. (in Russian)

2. Skills necessary for health. World Health Organization [Electronic resource], URL: http://www.who.int/school_youth_health/media/sch_skills4health_russian.pdf (date of treatment: 23.12.13).

3. Pozdeeva T.V. Scientific substantiation of the concept and the organizational model of formation of the student health-preserving behaviour: extended abstract of doctoral thesis (Medicine). Moscow, 2008, 45 p. (in Russian)

4. Backer C., Chapman M., Mitchell D. Access to Secondary Healthcare for People with Intellectual

Disabilities: A Review of the Literature, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2009. Vol. 22, No. 6, pp. 514–525.

5. Burns J. Danielle Davies Same-Sex Relationships and Women with Intellectual Disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2011, Vol. 24, No. 4, pp. 351–360.

6. Brown A.A., Gill C.J. New Voices in Women's Health: Perceptions of Women With Intellectual and Developmental Disabilities, *Journal Intellectual & Developmental Disabilities*, 2009, Vol. 47, No. 5, pp. 337–347.

7. Cea C.D., Fisher C.B Health Care Decision-Making by Adults With Mental Retardation, *Mental Retardation*, 2003, Vol. 41, No. 2, pp. 78–87.

8. Crossley R., Withers P. Antipsychotic Medication and People with Intellectual Disabilities: Their Knowledge and Experiences, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2009, Vol. 22, No. 1, pp. 77–86.

9. Davies D.K., Stock S.E., Wehmeyer M. L. Enhancing Independent Time-Management Skills of Individuals With Mental Retardation Using a Palmtop Personal Computer, *American Journal on Mental Retardation*, 2002, Vol. 40, No. 5, pp. 358–365.

10. Durvasula S., Beange H., Baker W. Mortality of people with intellectual disability in northern Sydney, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2002, Vol. 27, No. 4, pp. 255-264.

11. Dysch C., Chung M. C., Fox J. How Do People with Intellectual Disabilities and Diabetes Experience and Perceive their Illness? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2012, Vol. 25, No. 1, pp. 39–49.

12. Hartley S.L., MacLean W.E. Perceptions of Stress and Coping Strategies Among Adults With Mild Mental Retardation: Insight Into Psychological Distress, *American Journal on Mental Retardation*, 2005, Vol. 110, No. 4, pp. 285–297.

13. Hegarty J.R., Last A. Relaxation training for people who have severe/profound and multiple learning disabilities, *British Journal of Developmental Disabilities*, 1997, Vol. 43, Part 2, №. 85, pp. 122–139.

14. Jobling A., Cuskelly M. Young people with Down syndrome: A preliminary investigation of health knowledge and associated behaviours, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2006, Vol. 31, No. 4, pp. 210–218.

15. Kasl S., Cobb S. Health Behavior, ILLness, and Sick-Role Behavior, *Archives of Environmental Health*, 1966, Vol. 12, No. 2, pp. 246–266.

16. Larkin P., Jahoda A., MacMahon K., Pert C. Interpersonal Sources of Conflict in Young People with and without Mild to Moderate Intellectual Disabilities at Transition from Adolescence to Adulthood, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2012, Vol. 24, No. 1, pp. 29–38.

17. Leeder S. R., Dominello A. Health, Equity and Intellectual Disability, J*ournal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2005, Vol. 18, No. 2, pp. 97–100.

18. Lennox N. G., Rey-Conde T. F., Faint S. L A Pilot of Interventions to Improve Health Care in Adolescents with Intellectual Disability, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2008, Vol. 21, No. 5, pp. 484-489.

19. Lin J.D, Hsu S.W, Yen C.F., Chou Y.T, Wu C.L., Chu C. M., Loh C.H Roles of General Practitioners in the Provision of Health Care Services for People with Intellectual Disabilities: A National Census in Taiwan, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2009, Vol. 22, No. 6, pp. 582–591.

20. Lunsky Y., Bramston P. A preliminary study of perceived stress in adults with intellectual disabilities according to self-report and informant ratings, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2006, Vol. 31, No. 1, pp. 20–27.

21. Lunsky Y., Straiko A., Armstrong S. Women be Healthy: Evaluation of a Women's Health Curriculum for Women with Intellectual Disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2003, Vol. 16, No. 4, pp. 247–253.

22. McCarthy M. Contraception and Women with Intellectual Disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2009. Vol. 22, No. 4, pp. 363–369.

23. McCarthy M. Going through the menopause: perceptions and experiences of women with intellectual disability, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2002, Vol. 27, No. 4, pp. 281–295.

24. Michael J. Healthcare for all: report of the independent inquiry into access to healthcare for people with learning disabilities [Electronic resource]. URL: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130107105354/http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_099255 (date of treatment: 23.12.13).

25. Turk V., Khattran S., Kerry, Corney, Painter K. Reporting of Health Problems and Pain by Adults with An Intellectual Disability and by their Carers, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2012, Vol. 25, No. 2, pp. 155–165.

26. Rodgers J., Lipscombe J. The nature and extent of help given to women with intellectual disabilities to manage menstruation, J*ournal of Intellectual & Developmental Disability*, 2005. Vol. 27, No. 1, pp. 45–52.

27. Willis J.G, Wishar W.J Menopausal Experiences of Women with Intellectual DisabilitiesDS, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2011, Vol. 24, No. 1, pp. 74–85.

28. World Health Statistics 2011 [Electronic resource]. URL: http://www.who.int/whosis/whostat/2011/en/index.html (date of treatment: 23.12.13).

Поступила 21.12.2014 г.

УДК 376
ББК 74.3

Минаева Наталья Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natmi27@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ ИХ ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к активному участию в процессе их обучения, воспитания, развития, представлена программа сопровождения и психолого-педагогической поддержки родителей, направленная на формирование у них готовности к решению проблем образования ребенка.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, готовность родителей к решению проблем ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовании.

Minayeva Natalya Gennadyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Special Pedagogy and Medical Basics of Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FORMATION OF READINESS OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES FOR THEIR EDUCATION PROBLEMS SOLUTION

Abstract: The article considers the problem of formation of readiness of parents of children with disabilities for active participation in the process of their training, education, and development. It gives the programme of psycho-pedagogical support to parents, aimed at formation of their readiness for the solution of education problems of the child.

Key words: children with disabilities, readiness of parents for the solution of education problems of their children with disabilities.

Появление ребенка с проблемами в развитии – сложнейшее испытание для любой семьи, при котором она нуждается в квалифицированной помощи, в объективной информации, в психологической поддержке. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, чем более выражены нарушения развития у ребенка [6]. К «факторам риска» можно отнести следующие: неприятие недостатка ребенка, отсутствие поиска путей его компенсации; превалирование постоянного поиска материальной компенсации над формированием психологического здоровья и интеллектуального развития ребенка; осознанное или неосознанное ограничение свободы общения ребенка и семьи с социумом; искажение представлений об особенностях и возможностях развития ребенка; комплекс родительской вины, неспособность делиться своими переживаниями с другими людьми, сверхчувствительность к проявлениям внимания с их стороны; некомпетентность родителей в формировании навыков самостоятельного существования, правильного психического развития ребенка; проявление гиперопеки, занижение предъявляемых к ребенку требований, ограничения в реализации личностного потенциала [5]. Практика показывает, что многие родители не только не умеют или не считают нужным заниматься и играть с ребенком, не знают, какие игры и игрушки соответствуют его возрастным и психофизическим особенностям, но и не осознают необходимости собственного участия в решении задач воспитания, обучения, коррекции, полностью доверяя эту миссию специалистам. Однако признавая объективные трудности воспитания ребенка с ОВЗ, нельзя не согласиться с текстом статьи 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Родители (законные

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [10].

Проблема помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в последние десятилетие является одной из наиболее актуальных в отечественной специальной педагогике и психологии. Учеными (А. В. Закрепина, Н. В. Мазурова, Е. М. Мастюкова, Г. А. Мишина, А. Г. Московкина, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева, Е. В. Устинова, Л. Ф. Хайртдинова Л. М. Шипицына и др.) обозначены принципы и задачи психолого-педагогической помощи таким семьям, раскрываются содержание и формы психолого-педагогической работы с родителями, технологии психолого-педагогического изучения семьи. При этом специалисты единодушны во мнении, что эффективность интегрированного обучения напрямую зависит от продуманного и целенаправленного включения в процесс его реализации семьи ребенка с ОВЗ, потому считают важнейшей задачей психолого-педагогическое сопровождение родителей таких детей. Сопровождение в понимании отечественных ученых – это особая форма осуществления пролонгированной психолого-педагогической помощи, важнейшими характеристиками которой является комплексность (получение различных услуг: психологических, педагогических, правовых и т. д.) и трансдисциплинарность (участие полипрофессиональной команды специалистов, придерживающихся единой концепции, понимающих сопровождение как совместную деятельность). Сопровождение предполагает поиск скрытых ресурсов развития человека или семьи, опору на его (ее) собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей [8].

Целью психолого-педагогического сопровождения является помощь семье в создании для ребенка с ОВЗ особой реабилитационной среды, благоприятных и безопасных условий жизнедеятельности, социализации, а также поддерживающей среды для самой семьи [2]. Реализация этой цели осуществляется прежде всего через формирование готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и развития ребенка.

Проблема формирования готовности к деятельности нашла широкое отражение в работах отечественных ученых. Различные аспекты проблемы готовности к деятельности стали актуальным предметом научных исследований, начиная со второй половины XX века. Рассматривая феномен готовности, исследователи относят его с деятельностью в самом широком ее значении. Безусловно, наиболее широко рассмотрены вопросы готовности к профессиональной деятельности в работах указанных авторов (О. Н. Аллин, О. Б. Дмитриева, Л. А. Кандыбович, А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов, А. К. Маркова, М. Е. Павлова, К. К. Платонов и др.), однако можно выделить и другие аспекты: готовность к общению (В. В. Желанова), обучению (А. Н. Иноземцева, Т. П. Гордеева, Л. С. Яговкина и др.), саморазвитию (Е. В. Селезнева); готовность к деятельности в особых ситуациях (А. А. Касабов, В. Н. Кузнецов, М. О. Левадняя и др.); технологические аспекты формирования готовности к деятельности (О. И. Жданов, М. Ф. Секач, Л. А. Степнова и др.).

Столь широкий спектр подходов к рассмотрению проблемы обусловливает широту толкований самого понятия «готовность», которое рассматривается учеными и как состояние, и как качество личности. В частности, Б. Г. Ананьев определяет готовность как «проявление способностей» [3], а В. А. Крутецкий рассматривает готовность к деятельности как значительно более широкое понятие, чем способности, считая, что это синтез свойств личности [7]. По мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, готовность обусловлена мотивами и психическими особенностями личности, это установка личности на определенное поведение, на активные действия, которая обеспечивает ее приспособление для успешных действий в данный момент [4]. Рассматривая готовность к деятельности как аксиологический феномен, О. В. Михайлов определяет ее как «полимодальное состояние, отдельные модальности которого, существуя и проявляясь в единстве, взаимодействуют в процессе выполнения задачи и определяют возможность для человека достичь заданного результата в заданных условиях, то есть возможность эффективно решить возникшую задачу» [7]. Структурно-функциональный состав готовности к деятельности представлен основными компонентами: *мотивационно-ценностным*, который отражает соответствие личностного смысла объективному значению деятельности, дает возможность осознать смысл и ценность деятельности; *когнитивным*, выражающимся в теоретической подготовленности к определенному виду деятельности; *операционально-деятельностным*, предполагающим практическую подготовленность к данному виду деятельности; *эмоционально-волевым*, или *результативным*, проявляющимся в способности к саморегуляции деятельности [7].

В контексте проблемы психолого-педагогического сопровождения семьиребенка с ОВЗ вопросы формирования готовности родителей к активному участию в образовании детей наибо-

лее полно рассмотрены Л. С. Яговкиной. Автор определяет готовность родителей к содействию образованию детей с ОВЗ как результат внутреннего состояния готовности, включающий совокупность знаний, умений, положительной мотивации и опыта содействия образованию детей с ОВЗ. Характеризуя педагогические условия подготовки родителей к содействию образованию детей с ОВЗ, Л. С. Яговкина в качестве наиболее значимых выделяет необходимость дифференцированного подхода к содержанию подготовки родителей, при этом основанием дифференциации должны выступать характер и степень выраженности нарушения развития ребенка, форма получения образования (специальное, интегрированное, надомное, дистанционное), а также социальный статус родителей и их психолого-педагогическая компетентность. Другим значимым условием является координация взаимодействия субъектов подготовки родителей к содействию образованию детей с ОВЗ (педагогов, специалистов разных ведомств) [12].

Задача формирования готовности родителей к активному участию в образовании и развитии детей является актуальной как для специальных образовательных учреждений, так и для общеобразовательных учреждений, реализующих программы интегрированного и инклюзивного образования. Комплексно решать эти проблемы в современных образовательных условиях помогают инновационные образовательные структуры, к которым относятся Ресурсные центры [1]. Специалистами научно-практического центра «Ресурсный центр интегрированного образования» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» разработана программа сопровождения и психолого-педагогической поддержки родителей детей с ОВЗ, нацеленная на формирование у них готовности к решению проблем ребенка в образовании. Содержание программы предполагает реализацию различных направлений, обеспечивающих в комплексе формирование мотивационного, когнитивного, деятельностного, результативного компонентов.

Формирование мотивационного компонента готовности предполагает решение ряда задач: разъяснение родителям значимости их собственного участия в психолого-педагогической работе с ребенком для оптимизации его развития; формирование у родителей интереса к личностному развитию ребенка на основе его компенсаторных возможностей; формирование мотивации активного участия в процессе воспитания и обучения ребенка; формирование эффективной родительской позиции, позитивного образа ребенка и его будущего. Когнитивный компонент готовности формируется через информирование родителей о специфике психофизического развития ребенка, обусловленной конкретным видом нарушения, о причинах возникновения отклонений и отставаний в развитии, способах их преодоления. Формирование деятельностного компонента готовности предполагает обучение родителей эффективным способам взаимодействия с детьми, приемам и методам коррекционно-развивающей работы, обеспечивающим в дальнейшем успешную интеграцию и адаптацию ребенка. Результативный компонент предполагает развитие умения контролировать, корректировать и оценивать собственную деятельность с детьми в семье; в рамках данного направления осуществляется работа по нормализации психологического климата в семье.

Формирование готовности родителей к активному участию в образовании и развитии ребенка реализуется специалистами образовательного учреждения (учителем-дефектологом, педагогом-психологом) в процессе индивидуальной и групповой работы. *Индивидуальная форма работы* представлена консультациями родителей, организацией посещения родителями индивидуальных и групповых занятий специалиста с ребенком, а также индивидуальными занятиями родителей с педагогом-дефектологом, направленными на обучение приемам коррекционно-развивающей работы с ребенком в условиях семьи. *Групповая форма работы* с родителями включает проведение лектория с элементами практикума и тренинга.

Консультации служат средством установления непосредственного личного контакта между специалистами и семьей, ознакомления с проблемами конкретной семьи и включают проведение первичной консультации, а также последующие консультативные посещения. На первичную консультацию приглашаются по возможности оба родителя (или лица, их заменяющие) без ребенка. В ходе первой встречи проводится беседа или частично структурированное интервью, в процессе которого специалист получает сначала общую формальную информацию о ребенке и семье, затем – информацию о социокультурном профиле семьи, о проблемах и возможностях развития и воспитания особого ребенка в семье, об отношении к нему родственников и ближайшего окружения, о взаимодействии семьи с окружающим социумом. Интервью позволяет выяснить готовность родителей к воспитанию и развитию особого ребенка, выявляет согласованность или несогласованность мотивов и ожиданий, дает картину семейных отношений. В процессе собеседования выясняется запрос семьи, мотивация, возможности воспитания ребенка в семье, устанавливается, каких навыков и знаний не хватает родителям,

какую информацию им необходимо предоставить. Следующая встреча с родителями проводится в присутствии ребенка, ее цель – междисциплинарная оценка развития ребенка, его психолого-педагогическое изучение на основе экспресс-диагностики, в ходе которой выявляются особенности познавательного, социально-эмоционального, моторного и речевого развития ребенка, его проблемные и сильные стороны. Результаты, полученные при обследовании, становятся основанием для подготовки рекомендаций по составлению индивидуальной программы сопровождения семьи, которая согласуется с родителями в ходе следующей встречи. Последующие консультации проводятся по запросу семьи.

Индивидуальные занятия с родителями и их ребенком приобретают особое значение на начальных этапах обучения. Посещение занятий помогает родителям ознакомиться с особенностями взаимодействия с ребенком, освоить конкретные приемы коррекционно-развивающей работы, которые они смогут самостоятельно реализовать в домашних условиях. Степень активности и включенности родителей в работу на занятии постепенно увеличивается. На первых занятиях специалист работает с ребенком самостоятельно, а родители наблюдают и конспектируют происходящее. Педагог-дефектолог просит родителей повторять задания дома, копировать его действия и их последовательность, иногда перенимая его поведение, интонацию и т. д. Постепенно специалист включает их в отдельные эпизоды занятия с ребенком, проводимого дефектологом (катание машины, мяча друг другу, проведение подвижных игр и т. д.). Активно участвуют все трое: дефектолог вместе с ребенком (как одно целое) и мама (как партнер по игре). На последующих этапах обучения родитель присутствует на индивидуальных и групповых занятиях в случае необходимости, при возникновении у ребенка трудностей в овладении тем или иным программным материалом. Родители посещают занятия по той образовательной теме, в рамках которой надлежит обучать ребенка в соответствии с его уровнем развития в данный момент.

На лекционных занятиях родители получают необходимые знания по различным вопросам воспитания детей с ОВЗ. Во время первой встречи им предлагается список тем с просьбой отметить наиболее значимые, а также предлагается дополнить список интересующими их вопросами. В ходе лекций родители получают ответы на возникающие вопросы, знакомятся с современной литературой, раскрывающей содержание той или иной проблемы. В лекционные занятия включены элементы практикума, представляющие собой практические задания, связанные с темой лекции и направленные на отработку у родителей практических умений по формированию тех или иных умений и навыков у ребенка, например, по сенсорному развитию, формированию изобразительной деятельности и т. д.

Методические подходы к проведению тренинговых занятий с родителями детей с ОВЗ разработаны И. М. Левченко, В. В. Ткачевой и другими специалистами [8]. В процессе проведения тренинга самосознание родителей детей с отклонениями в развитии оптимизируется. Этот процесс направлен не столько на раскрытие внутреннего психологического конфликта (недуг ребенка с ОВЗ может быть неизлечим), сколько на переориентировку родителей с общепризнанных моделей ценностей (ребенок не может быть неполноценным, он должен родиться здоровым, интеллектуально и физически сохранным), которые были у них сформированы в виде родительских репродуктивных установок до рождения больного ребенка, на общечеловеческие ценности. Происходит формирование новых жизненных ориентиров у родителей относительно ребенка с ОВЗ.

Все вышеперечисленные формы работы реализуются в комплексе, дополняя и поддерживая друг друга, обеспечивая формирование психолого-педагогической компетентности родителей, формирование у них активной жизненной позиции в преодолении сложностей в развитии ребенка и общении с ним, создании атмосферы принятия и безопасности, установления более полного и осознанного контакта между ребенком и родителями, что в целом обеспечивает формирование у них готовности к решению сложных задач развития, обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Научно-методическое сопровождение деятельности ресурсного центра интегрированного образования / И. В. Абрамова, Е. В. Золоткова, И. Е. Пушкова // Казанская наука. – 2012. – № 7. – С. 205–209.

2. Абрамова, И. В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях интегрированного образования / И. В. Абрамова, Е. В. Золоткова, И. Е. Пушкова // Российский научный журнал. – Саратов, 2012. – № 5 (30). – С. 153–158.

3. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.

4. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.

5. Иневаткина, С. Е. Особенности взаимодействия матери и ребенка с ограниченными возможно-

стями / С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 44–47.

6. Иневаткина, С. Е. Детско-родительские отношения – основной фактор развития ребенка / С. Е. Иневаткина, Э. К. Ботова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 107–116.

7. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение,1972. – 255 с.

8. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 239 с.

9. Михайлов, О. В. Теоретическая модель готовности к деятельности как акмеологического феномена / О. В. Михайлов // Акмеология. – 2007. – № 2. – С. 107–111.

10. Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт : метод. сб. / под ред. В. М. Соколовой. – Владимир : Транзит-ИКС, 2010. – 132 с.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL : http:минобнауки.рф/документы/2974.

12. Яговкина, Л. С. Педагогические условия подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Сергеевна Яговкина. – Челябинск, 2010. – 24 с.

References

1. Abramova I.V., Pushkova I.E., Zolotkova E.V. Scientific and methodical maintenance of activity of the resource center of integrated education, *Kazan Science*, 2012, No. 7, pp. 205–209. (in Russian)

2. Abramova I.V., Pushkova I.E., Zolotkova E.V. Specialists interaction in psycho-pedagogical support to children with disabilities in the conditions of integrated education, Russian Scientific Journal, Saratov, 2012, No. 5 (30), pp. 153–158. (in Russian)

3. Ananyev B.G. Selected psychological works: in 2 vol. Moscow: Pedagogika, 1980, Vol. 1, 230 p. (in Russian)

4. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. Psychology of high school. Minsk: Kharvest, 2006, 416 p. (in Russian)

5. Inevatkina S.E. Peculiarities of interaction between a mother and her child with disabilities, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 44–47. (in Russian)

6. Inevatkina S.E., Botova E.K. Parent-child relations as the major factor of the child development, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1, pp. 107–116. (in Russian)

7. Krutetsky V.A. The basics of pedagogical psychology. Moscow, Prosveshcheniye, 1972, 255 p. (in Russian)

8. Levchenko I.Yu., Tkacheva V. V. Psychological assistance to a family which is bringing up a child with development deviations: method. man. Moscow, Prosveshcheniye, 2008, 239 p. (in Russian)

9. Mikhaylov O.V. Theoretical model of readiness for activity as an acmeological phenomenon, *Akmeologiya*, 2007, No. 2, pp. 107–111. (in Russian)

10. Family and child assistance service: innovative experience: method. col. ed. by V. M. Sokolova. Vladimir: Tranzit-IKS, 2010, 132 p. (in Russian)

11. The federal law “On Education in the Russian Federation”. On December 29, 2012, No. 273-FZ. [Electronic resource]. URL: http:minobnauki.rf/dokumenty/2974.

12. Yagovkina L.S. Pedagogical conditions of preparation of parents for assistance to education of children with disabilities: extended abstract of thesis (Pedagogy): 13.00.01. Chelyabinsk, 2010, 24 p. (in Russian)

Поступила 10.09.2013 г.

УДК 37.01
ББК 74.200

Саратовцева Надежда Валентиновна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза, Россия
Saratovtseva.nv@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: Статья посвящена проблеме патриотического воспитания молодежи. Направления патриотического воспитания молодежи, условия и факторы, способствующие его эффективной организации, рассмотрены на примере Пензенского государственного технологического университета.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, современная молодежь.

Saratovtseva Nadezhda Valentinovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy and Psychology
Penza State Technological University, Penza, Russia

ON THE QUESTION OF PATRIOTIC EDUCATION OF THE MODERN RUSSIAN YOUTH

Abstract: The article considers the problem of patriotic education of the youth. The trends in patriotic education of the youth, conditions and factors, promoting its efficient organization are considered on the example of Penza State Technological University.

Key words: patriotism, patriotic education, modern youth.

Современная российская молодежь – это образ завтрашнего дня страны и ее основа. От того, каковы ценностные приоритеты молодежи, зависит наше будущее. Для России патриотизм всегда имел и имеет особое значение. Между тем его воспитание в настоящее время осложняется рядом обстоятельств, и прежде всего, негативным отношением к понятиям гражданского долга, ответственности за судьбу Отечества.

Ключевым направлением педагогического процесса сегодня должно стать воспитание настоящего патриота России в лице подрастающего поколения. Поэтому необходима консолидация всех сил – государства, церкви, педагогической науки, семьи, образовательных учреждений, средств массовой информации, армии. Ведущая роль в этом деле принадлежит образовательным учреждениям. Именно они обеспечивают единство социокультурного пространства и непрерывного духовно-нравственного и патриотического развития российской молодежи.

Возможные направления патриотического воспитания, условия и факторы, способствующие его эффективной организации, предлагаем рассмотреть на примере Пензенского государственного технологического университета (ПензГТУ). ПензГТУ представляет собой научно-образовательный комплекс, позволяющий реализовать важнейшее сегодня требование к профессионалу и человеку: непрерывно работать над собой, профессионально и личностно расти, совершенствоваться [1].

Несмотря на то, что рассматриваемый вуз является техническим, весомое значение здесь придается воспитательной работе. Администрация и преподавательский коллектив понимают, что «знание без воспитания, что меч в руках сумасшедшего»* (Д. И. Менделеев). В слове ректора ПензГТУ В. Б. Моисеева сказано: «Воспитание профессионалов-лидеров, знающих, способных к самосовершенствованию, любящих свою страну и готовых трудиться на благо общества – в этом мы видим главную задачу всей образовательной деятельности коллектива университета» [1]. В структуру вуза включено Управление воспитательной работы, координирующее и контролирующее всю воспитательную деятельность.

Воспитать личность может только личность – педагогическая аксиома. В этом контексте неоспорима важность специального педагогического образования. Вероятно, заменить педагога специалистом-предметником можно было в те времена, когда образование сводилось лишь к передаче специальных (предметных) знаний. Преимуществом технологического университета в деле становления личности и профессионала является наличие двух педагогических кафедр (кафедра «Педагогика и психология» и кафедра «Педагогика и психология высшей школы»). Эти кафедры принимают непосредственное участие в создании института наставничества. В частности, они организуют работу школы наставников для молодых преподавателей и преподавателей технических специальностей. Надо сказать, что в настоящее время в условиях высокой доступности информации и материалов, распространяемых через Интернет, нередко ведущих к интеллектуальной и духовной деградации личности, роль наставника значительно возросла.

В плане проведения и организации воспитательных мероприятий как в университете в целом, так и на факультетах, в студенческих группах патриотическое и гражданско-правовое воспитание выделено в отдельное направление. Среди форм, методов и средств патриотического воспитания студенческой молодежи, уже применяемых и еще планируемых в воспитательной работе в вузе, можно выделить следующие: рассказы о замечательных деятелях России, Пензенского края, проникнутые искренним патриотическим чувством самого наставника (примеры служения Родине Александра Невского, Дмитрия Донского, А. В. Суворова, М. И. Кутузова, Е. Родионова и др.); просмотр кинофильмов («Александр Невский», «Тарас Бульба», «Рядовой Евгений Родионов» и др.); празднование дней, имеющих важное значение в жизни Отечества;

* Это высказывание как девиз воспитательной работы вуза размещено на сайте университета в разделе «Воспитание».

пение патриотических песен; уход за памятниками; проведение разнообразных десантов, сборов помощи, военно-патриотические мероприятий, полезных дел; проведение бесед с ветеранами войны; организация конкурсов, викторин патриотического характера (например, конкурс на лучшую студенческую работу патриотической направленности); организация экскурсий (к примеру, экскурсия в краеведческий музей; выездная экскурсия в кафедральный собор праведного воина Феодора Ушакова в г. Саранске и т. д.), работа по изучению родного края (создание музея, краеведческих уголков); организация тематических выставок (например, выставка «Реликвии воинской славы России» и т. д.) [2, с. 34–35].

Среди наставников рекомендуем применить следующие формы патриотической работы: создание и организация деятельности временных научно-исследовательских коллективов по разработке новых технологий подготовки кадров для организации и проведения воспитательной работы по развитию патриотизма; обмен опытом по проблемам духовно-патриотического воспитания между участниками воспитательного процесса, используя информационные технологии (проведение интерактивной конференции «Духовно-патриотическое воспитание современной молодежи» и др.); издание информационных материалов об опыте работы общественных движений в области патриотического воспитания, в том числе, используя информационные технологии (к примеру, создание программы «Патриот Отечества» и т. д.) [2, с. 34].

Процесс воспитания неотделим от процесса обучения («всякое знание действует воспитательно» (Л. Н. Толстой). Поэтому рекомендуем педагогам усилить патриотическую направленность в курсах социально-гуманитарных дисциплин (родной язык, окружающая природа, литература, Отечественная история). Считаем целесообразным проведение в высшей школе интегрированных занятий, опирающихся на эмоционально-нравственную сферу личности (например, на занятии по истории Отечества, рассматривая тему «Невская битва», можно использовать музыкальное произведение – кантату «Александр Невский» С. Прокофьева, просмотреть фрагмент фильма «Александр Невский», рассказать о благоверном князе Александре Невском как святом праведном воине).

Поддержка администрацией вуза позитивных начинаний является существенным фактором, в том числе и патриотического воспитания. Ряд студентов вуза являются лауреатами конкурса «Национальное достояние России». Законопроект Президента России В. В. Путина о более широком использовании символов РФ – флага и гимна, принятый в ноябре 2013 г. [3] нашел практическое воплощение в университете уже в предновогодние торжества (исполнение гимна всеми на «Олимпе года»). Считаем, что принятие законопроекта своевременно, поскольку оно должно остановить имеющуюся в среде российской молодежи моду на ношение одежды с символикой США и Великобритании.

Сотрудничество университета с предприятиями Пензенской области, Приволжского федерального округа и страны, создание предприятий на базе ПензГТУ дают возможность студентам и выпускникам, никуда не выезжая, трудиться на благо своей малой Родины и России.

Изучение условий, факторов и направлений патриотической работы в ПензГТУ диктует необходимость выявления начального уровня патриотического мировоззрения студентов 1 курса, что еще раз подтвердит важность нами поставленного вопроса. Исследование проводилось методом анкетирования в курируемой нами студенческой группе (октябрь 2013 г.). Опросом было охвачено 28 человек.

Полученные ответы первокурсников на вопрос о содержании понятия «патриотизм» отличаются фрагментарностью. Только пятая часть опрошенных связывает патриотизм с практической направленностью. 80 % соотносят его с чувством любви к родному дому, городу, стране, верности культуре и традициям. Немногие (20 %) видят в патриотизме стремление трудиться во благо Родины.

Результаты опроса студентов показали, что более половины (56 %) респондентов считают себя патриотами. Значительная часть (40 %) считают себя патриотами частично и один студент (4 %) заявил, что таковым себя не считает. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном личностном осмыслении понятия «патриот».

На вопрос о содержании понятия «Родина» все первокурсники (100 %) определили Родину как «родной город, родной дом, родная страна». На вопрос, любят ли они свою Родину, большинство (84 %) ответили утвердительно, 16 % дали неопределенный ответ.

Отвечая на вопрос о конкретных делах, подтверждающих любовь к Родине, студенты указывали на хорошую учебу, как условие того, чтобы в будущем быть полезным для Родины (52 %). Стремление к изучению истории, следование народным традициям поддержали 19 % опрошенных. 32 % студентов отметили, что любовь к Родине они связывают с охраной окружающей среды, что является достаточно позитивным и в тоже время говорит сегодня о серьезной региональной проблеме.

На вопрос «Кто в большей степени повлиял на формирование ваших патриотических

чувств?» респонденты ответили так: родители (56 %), школа (32 %), СМИ (16 %), окружающие люди, друзья (24 %). К сожалению, патриотическому воспитанию в школе отводится незначительное место, отчасти по причине отсутствия в школах молодежных организаций.

Следующий вопрос, заданный студентам, звучал так: «Если бы у тебя была возможность выбора Родины, какую страну ты бы предпочел?» Большинство первокурсников указали на Россию (56 %). Однако 40 % не исключают возможности переезда в другие страны (в США, в Европу).

Опрос показал, что среди наиболее действенных форм, методов и средств патриотического воспитания молодежи студенты I курса назвали следующие: личный пример, примеры героев войн (80 %), показ патриотических фильмов (75 %), создание патриотических кружков (54 %), проведение военно-патриотических игр (16 %), оказание содействия появлению тем патриотической направленности в СМИ (16 %). Результаты опроса свидетельствуют об огромной роли наставника, его авторитета в становлении подростка, его личностном развитии. Кроме того, нравственное развитие личности должно опираться на его эмоциональную сферу (сопереживание, неравнодушие и т. д.).

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что студенты I курса не всегда имеют полное представление о понятиях «Родина», «патриотизм», затрудняются с их сущностными характеристиками. Знания многих из них носят поверхностный характер. Как мы убедились, сегодня крайне важно патриотическое воспитание молодежи. Для этого необходимо реализовать все возможные направления, использовать формы, методы и средства патриотического воспитания. Оно должно осуществляться на основе индивидуального подхода, в интересах каждого человека, развивая у него индивидуально проявляемые гражданские качества.

Список использованных источников

1. http://www.penzgtu.ru/59/160/304/.
2. Саратовцева, Н. В. Направления духовно-патриотического воспитания российской молодежи / Н. В. Саратовцева // Интеграция образования. – 2010. –№ 3. – С. 31–35.
3. http://top.rbc.ru/politics/07/11/2013/887275.shtml.

References

1. http://www.penzgtu.ru/59/160/304/.
2. Saratovtseva N.V. Trends in spiritual-patriotic education of the Russian youth, Integration of Education, 2010, No. 3, pp. 31–35. (in Russian)
3. http://top.rbc.ru/politics/07/11/2013/887275.shtml.

Поступила 05.02.2014 г.

УДК 378
ББК 74р

Сафонов Владимир Иванович
кандидат физико-математических наук, доцент
кафедра информатики и вычислительной техники
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
wawans@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ*

Аннотация: В статье представлены методические цели использования методов информатики и ИКТ в изучении математики. Показано, что бакалавра направления «Педагогическое образование» по совмещенным профилям «Математика» и «Информатика» необходимо готовить к применению методов информатики и ИКТ при обучении математике в школе.

Ключевые слова: бакалавр, совмещенная подготовка, методическая цель, математика, обучение математике, информатика, метод.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Safonov Vladimir Ivanovich
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Docent
Department of Information and Computer Science
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

METHODICAL PURPOSES OF USE OF INFORMATICS METHODS AND ICT IN STUDYING MATHEMATICS

Abstract: The article presents the methodical purposes of the use of methods in informatics and ICT in studying Mathematics. It is shown that a bachelor of 'Pedagogical education' in the combined profiles 'Mathematics' and 'Informatics' needs to be trained for application of methods in informatics and ICT while training in Mathematics at school.

Key words: bachelor, combined preparation, methodical purpose, mathematics, teaching mathematics, informatics, method.

Современные условия информатизации общества и образования диктуют необходимость совершенствования подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности. Меняются стандарты и подходы к образованию, развиваются информационно-образовательные среды [1] и т. п. Эти изменения затрагивают также подготовку педагогических кадров по совмещенным профилям «Математика» и «Информатика». В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС ОО) [6] предусматривается предметная область «Математика и информатика», планируемые результаты изучения которой обосновывают целесообразность совмещенной подготовки бакалавров по указанным профилям.

Для успешной реализации профессиональной деятельности бакалавр совмещенных профилей «Математика» и «Информатика» должен быть способен применять методы информатики и ИКТ при обучении математике в школе. *Метод компьютерного моделирования*, как правило, подразумевает разработку информационной модели, формализацию (переход к математической модели), реализацию математической модели с использованием соответствующего программного средства. *Логико-алгоритмический метод опирается* на такие понятия, как «алгоритм», «исполнитель», «система команд исполнителя», «алгебра логики» и др. Отметим, что одним из разделов информатики является изучение ИКТ. В этой связи целесообразно применение *дидактических возможностей ИКТ* (интерактивный диалог, компьютерная визуализация учебной информации, компьютерное архивирование, автоматизация процессов вычислительной и информационно-поисковой деятельности и др. [5, с. 16–17]) в обучении математике.

Основываясь на результатах анализа ФГОС ОО [6] и дидактических возможностях ИКТ [5, с. 16–17], определим методические цели использования методов информатики и ИКТ в изучении математики: 1) формирование способности к восприятию математических объектов, наглядно представленных на экране компьютера; 2) развитие умений построения на экране компьютера графиков, диаграмм, таблиц, схем и др., их интерпретации и аргументации; 3) формирование способности построения компьютерных моделей основных изучаемых математических понятий и их исследования; 4) развитие понимания сущности алгоритмических предписаний и умения их использовать для решения различных математических задач; 5) развитие навыков выполнения вычислительных операций в условиях применения средств автоматизации; 6) формирование умения работы с математическим текстом, представленным на экране компьютера; 7) развитие умений алгебраических преобразований, решения уравнений и неравенств, систем уравнений и неравенств с применением специализированных программных средств для решения различных математических задач; 8) формирование способности применять математическую терминологию и символику, использовать различные языки математики при работе с электронными текстами по математике; 9) развитие умений построения на экране компьютера функционально-графических представлений и возможности их исследования, в том числе с применением сопрягаемого с компьютером оборудования, для выявления реальных зависимостей; 10) овладение способами представления и анализа статистических данных с использованием соответствующего программного обеспечения; 11) приобретение навыков геометрических построений с применением различных программных продуктов; 12) формирование способности исследовать различные геометрические объекты, представленные на экране компьютера; 13) формирование умения измерять длины отрезков, величины углов и проведение исследования других математических объектов с помощью инструментария программных средств; 14) формирование способности применять математические зависимости при компьютерном моделировании и исследовании геометрических фигур; 15) форми-

рование умения выполнять тренировочные учебные задания с использованием компьютерных тренажеров, позволяющих автоматизировать проверку правильности выполнения заданий и способными оказывать контекстную помощь; 16) развитие умения осуществлять автоматизированный самоконтроль процесса и результата учебной математической деятельности; 17) формирование умений осуществлять информационную деятельность по поиску, сбору и обработке учебной информации по математике в условиях функционирования локальных и глобальных сетей; 18) формирование умений осуществлять информационное взаимодействие с участниками образовательного процесса класса, школы, а также различных мероприятий (семинары, кружки, олимпиады и т. д.).

Опираясь на вышеуказанные методические цели, рассмотрим содержание учебного предмета «Математика» (5–11 класс) и определим возможность его совмещения с методами информатики и ИКТ.

В курсе математики 5–6 классов изучаются темы: «Натуральные числа», «Дроби», «Рациональные числа», «Измерения, приближения, оценки. Зависимости между величинами», «Описательная статистика. Вероятность. Комбинаторика» и др. [2]. При изучении натуральных чисел (запись, сравнение и упорядочение, выполнение вычислений, исследование свойств математических объектов с помощью компьютерного моделирования и др.) можно реализовать такие дидактические возможности ИКТ [5, с. 16–17]:

– компьютерное моделирование и наглядное представление натуральных чисел и их последовательностей на числовой прямой на экране компьютера (например, демонстрация положения натуральных чисел на числовой прямой; определение числа по его отображению на числовой прямой и расположения числа на числовой прямой);

– интерактивный диалог ученика со средством обучения в форме «вопрос-ответ» с проверкой ответа к предложенной на компьютере вычислительной задаче и возможным оказанием контекстной помощи;

– автоматизация самоконтроля и контроля (по представлению чисел из буквенной записи в запись с помощью цифр и обратно, по определению отношения «меньше-больше» для натуральных чисел и др.).

Анализ содержания учебного предмета «Алгебра 7–9», который включает темы «Действительные числа», «Измерения, приближения, оценки», «Введение в алгебру», «Многочлены», «Алгебраические дроби», «Множества. Элементы логики» и др. [2], показал целесообразность использования методов информатики и ИКТ [3]:

– компьютерная визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе (например, компьютерная демонстрация положения целых, рациональных и иррациональных чисел на координатной прямой; демонстрация числовых характеристик объектов окружающего мира и др.);

– наглядное представление математических объектов на экране компьютера с возможностью компьютерного моделирования (моделирование реальных зависимостей с помощью формул и графиков; проведение случайных экспериментов; конструирование математических предложений с помощью логических связок и, или, если…, то… и др.);

– интерактивный диалог ученика со средством обучения в форме «вопрос-ответ» с проверкой ответа и возможным оказанием ученику контекстной помощи (вычисление значений степеней, корней, функций и членов последовательностей, заданных формулой n-го члена и др.);

– автоматизация процессов вычислительной и информационно-поисковой деятельности (составление таблиц значений функций; решение и исследование уравнений и их систем на основе функционально-графических представлений; демонстрация случайных событий и др.);

– автоматизация контроля и самоконтроля (в процессе распознавания математических объектов, выполнения вычислений и др.).

Рассмотрение содержания учебного предмета «Алгебра и начала анализа» (10–11 классы) (углубленный уровень), представленного темами «Многочлены», «Комплексные числа», «Элементарные функции», «Интеграл», «Вероятность и статистика» [4], показало целесообразность реализации в процессе обучения следующих дидактических возможностей ИКТ:

– компьютерная визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе (демонстрация свойств функций; демонстрация преобразования графиков элементарных функций и др.);

– наглядное представление математических объектов или их параметров на экране с возможностью компьютерного моделирования (изображение комплексных чисел на комплексной плоскости; нахождение приближенных значений интегралов и др.);

– интерактивный диалог компьютера и ученика в форме «вопрос-ответ» с проверкой ответа и оказанием ученику контекстной помощи (например, решение иррациональных, показательных, логарифмических и тригонометрических уравнений, неравенств и их систем; нахождение суммы бесконечно убывающей геометрической прогрессии и др.);

– автоматизация контроля и самоконтроля при распознавании математических объектов, выполнении вычислений, решении уравнений и их систем и др.

Анализ содержания учебного предмета «Геометрия 7–9», который включает темы «Прямые и углы», «Треугольники», «Четырехугольники», «Окружность и круг», «Геометрические преобразования», «Построения с помощью циркуля и линейки» и др. [2], показал эффективность реализации следующих дидактических возможностей ИКТ:

– компьютерная визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе (иллюстрирование понятий геометрических фигур (отрезка, луча, угла и др.); демонстрация операций над векторами);

– наглядное представление математических объектов на экране, их исследование и моделирование (изображение геометрических объектов на чертежах и рисунках; решение задач на построение; исследование свойств геометрических фигур с помощью программных продуктов и др.);

– автоматизация самоконтроля и контроля при распознавании геометрических объектов, вычислении геометрических величин и др.

Что касается содержания учебного предмета «Геометрия» для 10–11 классов, то оно представлено следующими темами: «Дополнительные главы планиметрии», «Основные понятия стереометрии», «Аксиоматическое построение теорий», «Взаимное расположение прямых в пространстве», «Координаты и векторы в пространстве» и др. [4]. Отметим, что при их изучении педагогически целесообразна реализация следующих дидактических возможностей ИКТ [3]:

– компьютерная визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе (например, приведение примеров реальных объектов, которые использованы для идеализации; иллюстрация способов задания прямых и плоскостей в пространстве и др.);

– компьютерное моделирование и наглядное представление математических объектов на экране с возможностью компьютерного моделирования (решение задач на построение, на доказательство, моделирование центральной, осевой и зеркальной симметрий и др.);

– интерактивный диалог ученика со средством обучения по форме «вопрос-ответ» с проверкой ответа и оказанием ученику контекстной помощи (например, распознавание на моделях и чертежах различных случаев взаимного расположения прямых в пространстве, прямой и плоскости, плоскостей; распознавание на моделях стереометрических объектов и др.);

– автоматизация контроля и самоконтроля при распознавании стереометрических объектов, выполнении вычислений и др.

Таким образом, реализация методов информатики и дидактических возможностей ИКТ в процессе изучения математики способствует достижению методических целей обучения математике, что должно быть учтено при подготовке бакалавров совмещенных профилей «Математика» и «Информатика» направления подготовки «Педагогическое образования».

Список использованных источников

1. Вознесенская, Н. В. Информационно-образовательная среда учебного заведения: портальные решения или облачные сервисы? / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 14–17.

2. Кузнецов, А. А. Примерные программы по учебным предметам. Математика 5–9 классы / А. А. Кузнецов, М. В. Рыжаков, А. М. Кондаков. – М. : Просвещение, 2011. – 66 с.

3. Мартиросян, Л. П. Информатизация математического образования: теоретические основания; научно-методическое обеспечение : монография. – М. : ИИО РАО, 2009. – 236 с.

4. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. 10–11 классы. Примерные программы среднего (полного) общего образования / под ред. М. В. Рыжакова. – М. : Вентана-Граф, 2012. – 136 с.

5. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) : монография. – М. : ИИО РАО, 2010. – 356 с.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронные ресурс]. – URL : http:минобрнауки.рф/документы/543.

References

1. Voznesenskaya N.V., Safonov V.I. Educational environment of an educational institution: portal solutions and cloud services, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 14–17. (in Russian)

2. Kuznetsov A.A. Outline of the programmes for disciplines. Mathematics 5–9 grade. Moscow, Prosvesh-cheniye, 2011, 66 p. (in Russian)

3. Martirosyan L.P. Informatization of mathematical education: theoretical bases; scientific and methodical support: monograph. Moscow, IIO RAO, 2009, 236 p. (in Russian)

4. Mathematics: algebra and the basics of mathematical analysis, geometry. 10–11 grade. Outline of the programmes for secondary education, ed. by Ryzhakov M.V. Moscow, Ventana Graf, 2012, 136 p. (in Russian)

5. Robert I.V. Theory and methods of informatization of education (psycho-pedagogical and technological aspects): monograph. Moscow, IIO RAO, 2010, 356 p. (in Russian)

6. Federal state educational standards of general education. URL: http:минобнауки.рф/документы/543.

Поступила 09.01.2014 г.

УДК 37.025
ББК 74.200.2

Сироткин Лев Юрьевич
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Казанский государственный
университет культуры и искусств», г. Казань, Россия
sirlev53@gmail.com, leisan81@rambler.ru

ОБЩЕНИЕ В ДУХОВНОМ СТАНОВЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассмотрена роль общения в духовном становлении школьников, раскрыт духовный потенциал общения. Нами установлено, что общение является системообразующей основой духовного становления школьников, образует благоприятное социально-педагогическое пространство для саморазвития и самовоспитания школьников на основе моральных ценностей и императивов.

Ключевые слова: общение, духовность, духовная безопасность, многомерность, становление, развитие, воспитание, качественная определенность.

Sirotkin Lev Yuryevich
Doctor of Pedagogical Sciences, Rrofessor
Kazan State University of Culture and Arts, Kazan, Russia

COMMUNICATION IN THE SPIRITUAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

Abstract: The article considers the role of communication in the spiritual development of pupils. It discloses the spiritual potential of communication. It has been proven that communication is the system basis for spiritual grouth of a schoolchild. It provides a positive socio-pedagogical space for self – development and self – education of pupils on the basis of moral values and imperatives.

Key words: communication, spirituality, spiritual safety, multidimensionality, formation, development, education, quality determinacy.

Феномен духовности весьма труден для научной экспликации. Равно как духовные феномены сложны для редуцируемости. Немного преувеличений в утверждении о том, что в духовности каждый видит то, о чем мечтает.

Духовность как философское понятие имеет многовековую историю, определившую ее генезис (Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, Э. Фромм, Т. де Шарден, М. Шеллер, К. Ясперс и др.). Не углубляясь в анализ содержательной эволюции понятия, отметим, что универсальным представляется понимание духовности, которое находим у В. И. Даля: «Духовный… все относящееся к Богу, церкви, вере: все относимое к душе человека, все умственные силы его, ум и воля» [1, с. 503]. Принципиальное значение имеет интерпретация духовности, предложенная В. Франклом. В. Франкл выделяет духовный (ноэтический) уровень, который возвышается над уровнем душевным. Человек, по В. Франклу, – больше чем психика, это дух [4].

Духовное начало присутствует у каждого человека. Духовность оказывается одним из параметров, определяющих сущность человека. Она делает человека личностью, подчеркивает сложность человека и выражает его одухотворенную природу. В структуру духовности Г. П. Меньчиков включает развитый интеллект, фундаментальную образованность, этизм, эстетизм, развитость души, технологичность мышления и философскую подготовленность [2, с. 26–27].

Духовность понимается нами как феномен, определяющий внутренний мир личности. Это многомерная («цветущая» по К. Леонтьеву) сложность, в основе своей содержащая ценностное отношение, в соответствии с которой человек актуализирует собственную сущность и смыслы посредством самоопределения (либо идентификации) в цивилизационной и культурной средах. Это не столько «состояние» (И. А. Колесникова), сколько качество свободно творящей реальность и самосозидающей личности. Духовность обеспечивает качественную определенность человека на всех возрастных этапах эволюции.

Согласно нашим представлениям, духовность обеспечивает многомерность человека (одновременно обеспечивается ею) и рождает нравственное отношение к себе и Другому. Многомерность оказывается способной интегрировать религиозные и светские практики. Нравственное самосовершенствование осуществляется на основе духовности.

Духовность принято соотносить с позитивными проявлениями активности духа. Духовная позиция человека обусловлена внутренней направленностью на высшие моральные ценности и императивы. Разум, рациональность, освобожденные от духовности, всегда агрессивны и

актуализируются в парадигме «господство – подчинение». Не обладая духовностью, человек становится деструктивной силой, направленной на доминирование в социальном пространстве.

Актуальность духовного образования как педагогической проблемы выражается в преодолении «деструктивной духовности» (А. В. Тонконогов) и атрибутики духовного кризиса современного человека, что связано с обеспечением духовной безопасности общества, так как, по С. Л. Франку, «общественная жизнь есть не только сверхчеловеческая идея, но и реальная человеческая жизнь, процесс воплощения идей; она есть духовная жизнь, проявляющаяся как единство человеческого и сверхчеловеческого бытия, как человечески – сверхчеловеческое бытие» [3, с. 74–75].

Понятие «становление» многогранно и неоднозначно для интерпретации. В контексте процессуального компонента данного понятия можно говорить о том, что его структуру составляют развитие и воспитание, которые сопряжены и интегрированы. Развитие – это система изменений, одновременно прогрессивных и регрессивных, обратимых и необратимых, прерывных и непрерывных и т. д. Применительно к человеку в понимании развития обращаем внимание на то, что это процесс изменения качественного состояния в системной целостности. Это устойчивый переход от одной качественной определенности к другой в пределах единства ее структуры и функций, которое обеспечивает целостность. Качественная определенность это устойчивые состояния, которые являются основой направленных изменений индивидуального развития. Устойчивость личности связана со специфической формой ее изменчивости и реализуется в преодолении изменчивости. Духовность содержательно обеспечивает взаимопереход качественных состояний.

Понимание воспитания исходит из того, что постсовременный человек определяет качество жизни не только материальным достатком, но и духовным содержанием. Воспитание – это социально обусловленная самоорганизующаяся система целенаправленных педагогических воздействий, моделирующих духовно-нравственную среду, в которой происходит субъективирование ребенка через его объективирование в поступлении, что обеспечивает формирование личности как целостного субъекта социальных отношений, готового к непрерывному изменению собственных смыслов и поиску оптимальных возможностей самореализации.

Потенциал общения в духовном становлении школьников выражается в следующем:

1. Общение является универсальной научной категорией, обеспечивающей: а) информационный обмен; б) отношения человека к человеку и человека к собственному «Я» (внутренний диалог и монолог); в) процессы взаимопереживания, взаимовлияния и взаимопонимания; г) развитие сознания и самосознания (Л. П. Буева, Б. Д. Парыгин, Б. Ф. Ломов и др.); д) формирование информации; е) взаимный обмен деятельностями, их способами, целями и результатами.

2. Модель структуры общения строится исходя из того, каким образом происходит «выделение» субъектов, вступающих во взаимоотношения друг с другом и определяющих позицию друг к другу. Субъектами выступают не только отдельный индивиды, но и группы, т. н. совокупные субъекты. Попутно отметим синергетическую природу взаимозависимости субъекта и совокупного субъекта в смысле соотношения общего и суммы частей. Равно как и решающую роль общения в становлении совокупного субъекта. Базовым компонентом структуры общения является поступок, с которого начинается личность (А. Н. Леонтьев, М. В. Волкова).

3. Общение тождественно не только информационной культуре, но и культуре в широком смысле как совокупности кодов и знаков (Р. Барт). Не используя широкие обобщения, можно утверждать о тождестве общения культуры общества и культуры личности, так как в общении «осуществляется бытие материальных и духовных, общественных, социальных и личностно-индивидуальных ценностей культуры» (И. А. Ильяева).

4. Содержание становления (развития и воспитания) актуализируется в переходе от «Я» к «Мы», осуществляемом через «Ты». Такой переход: а) аналогичен интерпретации общения и дополняет информационный обмен эмоционально-чувственной составляющей; б) обеспечивает идентификацию и превращение «Я» в Другого за счет приобретения его состояний и качеств, что способствует оформлению нового качественного состояния «Я», являющегося результатом развития и воспитания; в) поддерживает динамику развития и воспитания по вектору (само)усложнения личности, ее универсализации и многомерности; г) детерминирован фактом поступления, который обеспечивает логику общения.

5. Результатом общения выступают изменения в сознании, поведении, деятельности, состояниях, (ново)образованиях и качествах субъекта. Результаты общения актуализируются в изменениях представлений об образе «Я» и Другого; конструировании отношений с окружающими; в повышении уровня культуры поведения (культуры речи, культуры внешнего вида, культуры общения); в новом качестве поступка и личности в целом.

6. Общение выступает как индивидуализированная и конкретизированная форма отношений различного уровня (Л. П. Буева). Общение выражает социальные отношения в поступлении, т. е. индивидуализированной форме. Посту-

пок является основой, на которой возникают и развиваются межличностные отношения. Межличностные отношения оформляются в общении и конструируются на уровне симпатий и антипатий, которые выражаются в привлекательности людей друг для друга, взаимовлиянии, эмпатии и взаимопонимании. Понимание (взаимопонимание) – это путь достижения согласия, обеспечивающий (само)регулирование отношений.

7. Общение создает предпосылки для взаимодействия, что обусловливает совместную деятельность; способствует развитию операционных умений (действий), обеспечивающих ее результативность и интегрированность действий в поступок.

8. Коммуникативная функция является доминирующей в общении. Данная функция структурно обеспечивает коммуникативно-познавательный процесс, который формируется структурами действий порождения и интерпретации текстов (сообщений). Эти действия непрерывны и составляют механизм знакового общения. Обозначенные действия приобретают статус относительно автономных и оказывают влияние на результат взаимодействия (Т. Н. Дридзе).

9. Педагогическое общение организует и обеспечивает (контролирует, стимулирует, корректирует) педагогическую деятельность. Культура педагогического общения тождественна культуре, содержание которой определяет мораль. Общение как субстанция морали определяется: а) нравственной потребностью и нравственным интересом, смысл которого заключается в тождестве-различии «Я» и «Не-я»; б) поступлением, актуализирующим компоненты его структуры и личность вцелом; в) общностями (группами и коллективами), в которых общение развертывается как процесс единения – обособления (социализации-индивидуализации, воспитания – самовоспитания) в социальном времени и пространстве; г) эмоциональным контактом как ключевым местом в общении; д) осознанием смысла жизни как высшей ценности, «которая в моральном сознании общающихся индивидов преломляется таким образом, что выявляет ценностное значение самого общения и нравственное содержание одного человека для другого» (И. А. Ильяева). Общение задает нравственную цель деятельности и обеспечивает выбор нравственных средств достижения ее результатов. Любой вид деятельности становится моральным.

10. Общение образует воспитательное пространство и создает духовно-нравственный климат, который оказывается благоприятным для развертывания эмоциональных, волевых взаимоотношений людей. В них обнаруживается и формируется общность настроений, мыслей и взглядов; достигается взаимопонимание, осуществляется передача норм, усваиваются правила и стили поведения, оформляются солидарные установки. Общение способствует закреплению знаний в опыте поведения и регуляции поведения, которая осуществляется как: 1) саморегуляция; 2) управление поведением других; 3) взаимодействие различных поведенческих стереотипов.

11. В основе общения лежит диалог между говорящим и слушающим. Их позиция динамична: говорящий становится слушающим, и наоборот. Для диалога в педагогическом общении принципиально важным является адекватность понимания устного сообщения. Понимание человека человеком осуществляется в процессе объективации, т. е. через объект-высказывание (М. М. Бахтин), что аналогично пониманию воспитания как процесса (Л. Ю. Сироткин). Взаимопонимание способствует укреплению взаимоотношений. Взаимоотношения способствуют достижению взаимопонимания. Эффективность понимания обеспечивается информационной плотностью диалога. Информация представляет собой содержание речи. Информативность диалога усиливается аргументацией. Содержание диалога в педагогической коммуникации регламентировано. Диалог – свойство межличностной коммуникации, в процессе которой он осуществляется.

12. Педагогическое общение осуществляется соответствующими речевыми конструкциями. Это позволяет избежать многозначности интерпретаций речевого текста, осуществить взаимозависимость текста как системы и среды, учесть взаимодействие языковых средств и адресата (И. Г. Тарсуева), так как в речевом общении главным действующим лицом становится адресат (Г. В. Степанов), характер высказывания зависит от восприятия друг друга участниками коммуникации. Речь педагога образует единство между ее предметным и эмоциональным значениями, так как предметное значение соотносит речь с замещаемым объектом (репрезентируемым понятием), а эмоциональное значение включает ее в систему отношений.

13. Поступление образует разнообразные ситуации общения, смена которых дополнят понимание воспитательного процесса важной составляющей. На фоне объективных факторов и субъективных характеристик, обеспечивающих развертывание ситуации, коммуниканты определяют в ней иерархию отношений, в которых находятся; устанавливаются причинно-следственные зависимости между ситуациями общения и поступками, совершаемыми ее участниками. Ситуации общения – это вербальные воспитательные ситуации имеющие материальный, духовный и практический характер.

14. Педагогическое общение камерно и ограничено воспитательным пространством, которое образует. Этим обеспечивается преобладание индивидуального фактора в конструировании

моделей общения. Пространственная ограниченность усиливает интенсивность воспитания. Индивидуальный фактор способствует достижению общности ценностных и целевых установок, содержания, направленности и характера общения; взаимной заинтересованности на конструктивное сотрудничество в общении, которое предполагает идентификацию и развитие эмпатической культуры; потребности в познании других как необходимости самопознания и саморефлексии; обусловленности успешного достижения целей деятельности конструктивными формами общения (М. В. Волкова).

15. Общение-диалог выступает как способ и форма общения. Диалог рассматривается как состояние человека и его мысль. Общение-диалог заключает в себе парадигму мышления. Мышление человека в общении встраивается в поступок и обретает статус поступающего со-знания. Внутренний смысл поступления заключается в обращении к Другому. Обращение к Другому предполагает ответственный поступок. Ответственность характеризует жизнь как поступление (М. М. Бахтин).

Таким образом, в процессе духовного становления школьников образуется благоприятное социально-педагогическое пространство для (само)развития личности на основе моральных ценностей и императивов. Организационной основой создания такого пространства выступает общение, которое определяет духовное становление личности в школьном возрасте и задает вектор ее саморазвитию.

Список использованных источников

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1, А–З / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 1981. – 699 с.

2. Меньчиков, Г. П. Духовность человека: неоклассическое понимание / Г. П. Меньчиков. – Казань : Гран-Дан, 2003. – 36 с.

3. Франк, С. Л., Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1992. – 510 с.

4. Франкл, В. Э. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

References

1. Dahl V.I. Explanatory dictionary of the great living Russian language, Moscow, Res. yaz., 1981, 699 p. (in Russian)

2. Men’chikov G.P. Spirituality of a person: neoclassical conception, Kazan, Gran-Dan, 2003, 699 p. (in Russian)

3. Frank S.L. Spiritual bases of the society, Moscow, Respublika, 1992, 510 p.

4. Frankl V.E. Man in search for sense. Moscow, Progress, 1990, 366 p. (in Russian)

Поступила 23.12.2013 г.

УДК 37.035.6 (045)
ББК 74.03

Якунчев Михаил Александрович
доктор педагогических наук, профессор
кафедра биологии, географии и методик обучения
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mprof@list.ru

Горшенина Светлана Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sngorshenina@yandex.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ*

Аннотация: В статье отражены различные научные подходы, необходимые для успешной организации и реализации этнокультурного образования в условиях полиэтнического образовательного пространства.

* Работа проводилась в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2013 год. Проект «Методология, теория и технологии этнокультурного образования школьников в полиэтническом образовательном пространстве».

Ключевые слова: этнокультурное образование, научный подход, цивилизационный, культурологический, аксиологический, компетентностный, личностно-ориентированный, технологический подходы к этнокультурному образованию.

Yakunchev Mihail Alexandrovich
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Biology, Geography and Teaching Methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Gorshenina Svetlana Nikolayevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ETHNOCULTURAL EDUCATION WITHIN VARIOUS SCIENTIFIC APPROACHES

Abstract: The article considers various scientific approaches that are important for the successful organization and implementation of ethnocultural education in a multi-ethnic educational space.

Key words: ethnocultural education; scientific approach; civilizational, culturological, axiological, competence, personality-oriented, and technological approaches to ethnocultural education.

В современной социокультурной ситуации человек находится в поле разных культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения культуры других людей. Этнос функционирует благодаря тому, что «вырабатывает» определенную систему сохранения и передачи этнокультурного опыта новым поколениям. Проблема разрыва и преемственности поколений – одна из важнейших для общества, а проблема формирования культурного поколения, приобщения его к богатству этнокультуры, сегодня представляется как ключевая. Возрождение и сохранение этнокультуры становятся возможными только в случае определения, сохранения и развития культурных доминант этноса, через ее использование в педагогической практике.

В этой связи актуализируется значимость этнокультурного образования, обеспечивающего духовно-нравственное становление личности, формирование этнокультурной самоидентификации как необходимой составляющей ее мировоззренческого потенциала и условия интеграции в мировую культуру, этнокультурной толерантности как инструмента достижения межэтнического взаимопонимания и взаимодействия. Содержательная основа этнокультурного образования базируется на комплексном освоении этнокультуры с доминантой на ее системообразующих элементах – языке, народной художественной культуре, этнокультурных ценностях.

Для успешной организации и реализации этнокультурного образования важно обратить внимание на положения, которые составляют его методологическую основу. В качестве таковых выступают научные подходы: цивилизационный, культурологический, аксиологический, компетентностный, личностно-ориентированный, технологический.

«Подход» в образовании рассматривается как мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов образования как носителей общественного сознания; как определённая позиция, обусловливающая исследование, проектирование и организацию образовательного процесса [8].

Цивилизационный подход к этнокультурному образованию предполагает организацию этого процесса в соответствии с требованиями цивилизации к жизни. С его позиции социальная природа любого сообщества определяется духовными и культурными факторами. Американский политолог С. Ф. Хантингтон утверждает, что цивилизация представляет собой некую культурную сущность. Поэтому цивилизацию можно определять как культурную общность наивысшего ранга и как самый широкий уровень культурной идентичности людей [11]. Учитывая сказанное, смысл цивилизационного подхода к этнокультурному образованию следует рассматривать как сложный процесс в соответствии с требованиями цивилизации к жизни в мире на основе признания общечеловеческих ценностей, к жизни в этносе, принимая и изучая национальные ценности, к жизни в отечестве, уважая ценности конкретного общества, к жизни в гармонии со своим духовным миром.

Культурологический подход, выступая общим методом познания и проектирования этнокультурного образования, «вводит» образование в контекст культуры и рассматривает человека как её субъекта и творца. Культурные смыслы и нормативы в современном мире предельно конкретны и детерминированы интересами социаль-

ных групп, этносов, наций, поэтому культурологический подход определяет соотношение социального и этнического в развитии личности. Приобщение человека к культуре, ее этнической составляющей в настоящее время должно строиться в первую очередь на освоении культурного наследия, обращенного к внутренней стороне личности, его духовности. Культура, выступая как ценностная установка, предполагает обновление содержания всего образования. В данном случае это видение образования сквозь призму понятия культуры, его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и позволяют человеку проявить свою индивидуальность, способствуют культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [3]. В свете названного подхода центром образования и воспитания выступает человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самореализации в общении и сотрудничеству с другими людьми и их культурами. Следовательно, культурологический подход – это методологическая основа, на базе которой может быть выстроено содержание этнокультурного образования, исходя из его основной задачи – поиска путей освоения культуротворческого опыта этносов и на этой основе создания определенных условий, способствующих и обеспечивающих этносоциокультурное развитие личности.

Аксиологический подход применительно к этнокультурному образованию позволяет соотносить явления и факты культуры с их местом в реальности и структуре ценностного мира. В культурологическом познании проблема ценностей занимает особое место в связи с широко распространенным толкованием культуры как совокупности всех ценностей, созданных человечеством, что делает ценности специфическим объектом культурологического анализа [2]. В связи с этим трактовка этнокультурного образования в ценностном измерении правомерна и в рамках культурологического анализа. С позиции аксиологического подхода в основу этнокультурного образования заложены этнокультурные ценности – установки, которые не зависят от конкретного человека, а определяются культурой и разделяются всеми людьми, принадлежащими к данному культурному полю. Этнокультурные ценности представляют собой важнейшие и глубинные принципы, определяющие отношения человека с природой, социумом, этносом, самим собой. Анализ ценностей может достоверно определить изменения, происходящие в культуре и отдельной личности в результате исторических и культурных преобразований [5].

Компетентностный подход определяется как новая парадигма результата образования. Он позволяет разрешить противоречие между программными требованиями, запросами общества и потребностями самой личности в образовании [6, с. 141]. По отношению к этнокультурному образованию он призван обеспечивать достижение конечного результата данного процесса – сформированность этнокультурной компетентности личности. Основными ее показателями являются: готовность воспринимать, осознавать и принимать этнокультурные ценности, придерживаться этнокультурных традиций; готовность получать, анализировать, хранить, применять информацию этнокультурного содержания; готовность осмысливать этнокультурные процессы и выражать этнокультурную позицию; готовность к межкультурному взаимодействию, осознанию ценности толерантного поведения.

Личностно-ориентированный подход к этнокультурному образованию обеспечивает развитие и саморазвитие личности, исходя из выявления ее индивидуальных особенностей как субъекта культуры. Как субъект культуры она характеризуется этнокультурной идентичностью, духовностью, нравственной и эстетической воспитанностью, способностью к творческой деятельности, межкультурному диалогу. По мнению Е. В. Бондаревской, становлению личности как субъекта культуры способствуют:

– культурная идентификация – востребование культурных способностей и свойств личности, актуализация чувства принадлежности ребенка к определенной культуре и оказание помощи в обретении им черт человека культуры;

– духовно-нравственное развитие личности – овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы нравственных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение;

– социализация – вхождение ребенка в жизнь общества, его взросление, освоение различных способов жизнедеятельности и жизнетворчества, развитие его духовных и практических потребностей, осуществление жизненного самоопределения;

– индивидуализация – поддержка индивидуальности, самобытности личности, развитие ее творческого потенциала, становление личностного образа ребенка [4].

Принимая смысл этих суждений по отношению к этнокультурному образованию, отметим, что понимание и усвоение личностью соответствующего содержания учебного материала необходимо связывать с ее активной позицией.

При этом важно признавать индивидуальность и самоценность каждого человека, его развитие как индивида, наделенного субъектным опытом [12], обусловливающим его познавательную направленность и преобразующую позицию по отношению к себе, к окружающей действительности, обеспечивающим успешную творческую реализацию в социуме и культуре [7, с. 14]. Для этого важно создавать соответствующие условия, приоритетными из которых являются следующие: 1) акцентирование внимания на материале общекультурного и этнокультурного смыслов, разнообразных форм, методов и средств организации деятельности, которые позволяли бы реализовать субъектный опыт школьников; 2) создание атмосферы заинтересованности, доброжелательности, выполнение заданий, имеющих личностный смысл; 3) создание ситуации общения, позволяющей каждому проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в методах работы, вступать в диалог.

Технологический подход к этнокультурному образованию обеспечивает четкую алгоритмизируемость, проектируемость, управляемость в отношении методов, средств и форм образовательного процесса [1; 9]. Сущность технологического подхода видится нами в решении проблем обеспечения необходимого качества этнокультурного образования. М. М. Левина считает, что в современных условиях технологический подход существенным образом определяет культурологические функции развития общества, трансформирует содержание образования и обслуживает динамику его развития, преобразует его интеллектуальную активность в личную культуру, переводит учебную информацию в познавательные действия [10]. Технологический подход позволяет конкретизировать инструментальное обеспечение прогнозируемого и диагностируемого результата этнокультурного образования через реализацию педагогических технологий этнокультурного содержания [13].

Обозначенные подходы являются основой построения образовательного процесса, обеспечивают регламентацию и успешную реализацию цели и задач этнокультурного образования.

Список использованных источников

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Большаков, В. П. Ценности культуры и время (некоторые проблемы современной теории культуры) / В. П. Большаков. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 112 с.

3. Бондаревская, Е. В. Воспитание как встреча с личностью : избр. пед. тр. : в 2 т. Т. 2 / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2006. – 476 с.

4. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированный подход в теории и практике педагогической работы с детьми мигрантами [Электронный ресурс] / Е. В. Бондаревская // Международная педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе : вторая Междунар. науч.-практ. конф. «Международная педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе» [материалы] 25–26 авг. 2001 года. – URL : http://rspu.edu.ru.

5. Горшенина, С. Н. Этнокультурные ценности как основа смыслообразования личности / С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 13–17.

6. Дубова, М. В. Проблема создания компетенстностно-ориентированного обучения для начального общего образования / М. В. Дубова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 141–148.

7. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.

8. Зимняя, И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования: материалы XIV Всерос. совещания. – М., 2004. – С. 28–31.

9. Кларин, М. В. Технологический подход к обучению / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2003. – № 5. – С. 3–6.

10. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

11. Хантингтон, С. Ф. Политический порядок в меняющихся обществах / С. Ф. Хангтингтон. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – 480 с.

12. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 96 с.

13. Якунчев, М. А. Реализация технологического подхода к этнокультурному образованию школьников / М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина // В мире научных открытий. – 2011. – Т. 21. – № 9.5. – С. 1445–1455.

References

1. Bespal’ko V.P. Components of pedagogical thechnology. Moscow, Pedagogika, 1989, 192 p. (in Russian)

2. Bol’shakov V.P. Cultural values and time (some of the problems of the modern theory of culture). Veliky Novgorod, 2002, 112 p. (in Russian)

3. Bondarevskaya E.V. Education as a meeting with the person: sel. ped. works: in 2 volumes, Rostov-on-Don, Izd-vo RGPU, 2006, Vol. 2, 476 p. (in Russian)

4. Bondarevskaya E.V. A personality-oriented approach to the theory and practice of educational work with migrant children: International pedagogical lexicography in the theory and practice of teaching in high school. Proceedings of the 2nd international conference [Electronic resource], URL: http://rspu.edu.ru.

5. Gorshenina S.N. Ethnocultural values as the basis for sense formation of the personality, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 13–17. (in Russian)

6. Dubova M.V. The problem of formation of a competence-oriented teaching model in primary education, *Siberian Pedagogical Journal*, 2011, No. 8, pp. 141–148. (in Russian)

7. Zamkin P.V. The problem of the cultural productivity of a person in a changing sociocultural situation. *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 13–17. (in Russian)

8. Zimnyaya I.A. A competence approach in education (methodological and theoretical aspect): The problems of education quality. Proceedings of the 16th all-Russian meeting, Moscow, 2004, pp. 28–31. (in Russian)

9. Klarin M.V. A technological approach to teaching. *School Technologies*, 2003, No. 5, pp. 3–6. (in Russian)

10. Levina M.M. Technologies of professional teacher education. Moscow, Akademiya, 2001. 272 p. (in Russian)

11. Huntington S.F. Political order in changing societies. Moscow, Progress-Traditsiya, 2004, 480 p. (in Russian)

12. Yakimanskaya I.S. Personality-oriented education in the modern school. Moscow, Septyabr', 2000, 96 p. (in Russian)

13. Yakunchev M.A., Gorshenina S. N. Realization of a technological approach to ethnocultural education of pupils, In the World of Scientific Discoveries, 2011, No. 9.5, pp. 1445–1455. (in Russian)

Поступила 05.09.2013 г.

УДК 37.015.3 (045)
ББК 88.840

Яшкова Аксана Николаевна
кандидат психологических наук, доцент
кафедра специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
yashkovaan@mail.ru

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК НОВЫЙ ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В рамках ФГОС начального и среднего образования метапредметные универсальные учебные действия рассматриваются как результат освоения основной образовательной программы. В итоге для педагогов-психологов они стали новым предметом психодиагностики, реализующейся в сотрудничестве с учителями в процессе мониторинга сформированности способов учебной деятельности.

Ключевые слова: метапредметные универсальные учебные действия, способы учебной деятельности, практическая психология образования.

Yashkova Aksana Nikolayevna
Candidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

UNIVERSAL META-SUBJECT LEARNING AS A NEW SUBJECT OF STUDY OF PRACTICAL PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Annotation: Within the FSES of primary and secondary education, universal meta-subject learning activity is considered the result of mastering the basic education programme. For teachers-psychologists, it has become a new subject of psycho-diagnostics, which is implemented through cooperation with teachers in the process of monitoring formation of learning activity methods.

Key words: universal meta-subject learning activity, methods of learning activity, practical psychology of education.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего и среднего общего образования в качестве результатов освоения основной образовательной программы предлагаются универсальные учебные действия, к изучению которых активно привлекаются психологи [7].

Со стороны педагогических работников универсальные учебные действия вызывают много вопросов и непонимания, особенно это касается сущности метапредметных учебных действий, методического уровня их формирования и мониторинга в образовательной среде.

В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения понимание метапредметных универсальных учебных действий раскрывается через уровень освоения и применения познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий детьми на различных этапах обучения [7]. Перечисленные учебные действия являются способами деятельности и составляют основу умения самостоятельно учиться не только в школе, но и в жизни [6].

Развитие метапредметных универсальных учебных действий позволяет:

– уйти от узкопредметной специализации, чтобы объединить дисциплины и сохранить единые условия получения общего начального и среднего образования для гражданина России;

– направить учебный предмет на «социализацию» его содержания и наполнить метапредметной деятельностью (умениями) и метапредметным (жизненным) содержанием с целью гармоничного развития и продуктивной самореализации учащегося.

По мнению Н. В. Громыко, формирование метапредметных универсальных учебных действий у школьников помогает решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов [3].

В связи с этим педагогам необходимо поменять отношение к статусу ученика, а также к процессу и результату своей деятельности, так как, по словам Н. А. Вдовиной, «именно педагог ориентирует учащихся в мире ценностей, морали, культуры, приобщает к ним, способствует созданию картины будущего, определяет перспективы личностного роста» [2, с. 75]. Подобной точки зрения придерживаются С. В. Бакулин и П. В. Замкин: «Личностные достижения учащегося рассматриваются как результат целостного развития: познавательной сферы, эмоций, мотивов, самореализации, самоконтроля, … и те изменения, которые произошли в учащихся в процессе их взаимодействия с педагогом» [1, с. 7].

Следует отметить, что формирование познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий имеет тесную связь с психическим развитием человека. В их содержании психологам можно увидеть знакомые когнитивные и личностные образования, получившие новое обозначение (новую форму выражения) – метапредметные универсальные учебные действия.

Так, познавательные универсальные учебные действия (умения анализировать, находить сходства и отличия, делать рефлексию, умение моделировать и преобразовывать модели, умение формулировать вопросы и проблемы, осуществлять поиск способов решений и др.) тесным образом связаны с развитием таких когнитивных процессов, как мышление, память, внимание, воображение, которые изучаются педагогами-психологами на каждом возрастном этапе детства для контроля уровня развития познавательной сферы детей в условиях современной школы.

Рассматривая регулятивные универсальные учебные действия (целеполагание, планирование, реализацию учебных действий, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку, саморегуляцию и др.), можно также увидеть связь с психическим развитием ребенка, а именно с операциями мышления, видами внимания, и особенно с волевой сферой и таким ее проявлением, как произвольность поведения и деятельности. С точки зрения психологии, регулятивные умения – одни из самых сложных психических действий, которые развиваются в течение всего детства и требуют специальных образовательных условий и целенаправленного психолого-педагогического сопровождения.

Коммуникативные универсальные учебные действия (умение слушать и вступать в диалог, управлять коммуникацией, задавать вопросы и полно высказываться, работать с текстом и в Интернете и др.) и их формирование имеют многообразие связей с психическими образованиями личности ребенка, к примеру, с уровнем развития речи как средством общения и умением ее применять в различных ситуациях коммуникации или с уровнем развития логического мышления, что помогает грамотно выстроить диалог, понять точку зрения собеседника в процессе обмена информацией.

Таким образом, метапредметные учебные действия не есть новое для понимания педагогов-психологов, так как отражают совокупность психических действий (психологической готовности), лежащих в основе умений учебной деятельности, которым учат и учатся на протяжении детства, особенно на этапах школьного обучения.

Психологическая основа метапредметного уровня результатов овладения основной образовательной программой также заставляет задуматься администрацию и учителей школ об установлении тесного сотрудничества с психологами, которые могут помочь грамотно организовать мониторинг познавательных, регулятивных и коммуникативных метапредметных универсальных учебных действий в начальной и средней школе [8; 9].

Так, данный мониторинг желательно осуществлять при непосредственном взаимодействии учителя начальных классов (учителя-предметника) и педагога-психолога, что обусловлено компетентностью психолога в области психодиагностики, большим объемом работы педагога, связанной с выполнением требований ФГОС нового поколения к организации учебно-воспитательного процесса, а также должностным функционалом учителя и педагога-психолога.

Такое взаимодействие возможно в следующих вариантах [5]:

1) педагог проводит диагностику универсальных учебных действий, а психолог обрабатывает ее результаты;

2) психолог проводит диагностический опрос учащихся, а затем вместе с учителем обрабатывает результаты.

Возможно проведение контроля и оценки сформированности универсальных учебных действий только педагогом-психологом или только учителем начальных классов (учителем-предметником). Но это не рекомендуется делать, так как повышает субъективность оценки результатов выполнения диагностических заданий, увеличивает объем работы одного из специалистов, снижает сотрудничество педагога с психологом.

Наряду с этим, отметим, что в ходе диагностики универсальных учебных действий выделяются периоды контроля в 1, 4, 5 и 9-х классах. С одной стороны, данные сроки мониторинга связаны с планом работы психолога в школе, у которого обязательный вид деятельности – психодиагностика поступающих в школу и учащихся, которые переходят в среднюю школу или выпускаются из нее. При этом в рамках индивидуального или группового изучения когнитивного и личностного уровня развития учащихся можно продиагностировать многие познавательные, регулятивные и коммуникативные учебные действия, сведения о которых потом передаются педагогам. С другой стороны, указанные периоды являются началом и завершением обучения в начальных классах и среднем звене школы, что в мониторинге имеет значимые точки контроля и оценки сформированности универсальных учебных действий.

Такая поэтапность мониторинга связана еще с экономией рабочего времени и оперативностью организации контроля на этапе его планового выполнения, а также с возрастными изменениями психологической готовности учащихся к обучению и объективностью оценки метапредметных универсальных учебных действий у них.

В заключение можно еще указать, что метапредметные универсальные учебные действия вызывают непонимание и методические затруднения у специалистов по следующим причинам:

во-первых, в связи с резким введением ФГОС нового поколения в психолого-педагогическую практику, с содержанием которого специалисты знакомились на этапе его реализации, не имея целенаправленной и системной психологической подготовки к освоению;

во-вторых, педагоги не готовы к активному сотрудничеству с психологами в процессе мониторинга универсальных учебных действий, так как не осведомлены о психологической составляющей метапредметных учебных действий;

в-третьих, психологи, как и педагоги, не имеют валидного диагностического материала для оценки сформированности универсальных учебных действий.

Несмотря на имеющиеся проблемные ситуации в психолого-педагогическом сопровождении процесса получения результатов освоения основной образовательной программы начального и среднего общего образования, метапредметные универсальные учебные действия становятся новым предметом в практической психологии образования, потому что являются источником для иного рассмотрения содержания психологической готовности школьников к освоению самостоятельной учебной деятельности и его диагностики, реализующейся психологом в сотрудничестве с учителями.

Список использованных источников

1. Бакулин, С. В. Педагогическая поддержка как технология формирования готовности учащихся к личностным достижениям / С. В. Бакулин, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. − № 3 (11). – С. 7–10.

2. Вдовина, Н. А. Профессионально-ценностное развитие будущего педагога / Н. А. Вдовина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. − № 4. – С. 75–78.

3. Громыко, Н. В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс] / Н. В. Громыко. – URL : // http://www.docme.ru/

4. Дорожкин, А. М. О смысле модернизации образования / А. М. Дорожкин // Гуманитарные науки и образование. – 2010. − № 4. – С. 63–67.

5. Изучение универсальных учебных действий первоклассников : учебно-методическое пособие / авт.-сост. А. Н. Яшкова ; Мордов .гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 81 с.

6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373).

8. Яшкова, А. Н. Мониторинг личностных и метапредметных универсальных учебных действий на этапе поступления ребенка в школу / А. Н. Яшкова // Научный потенциал. – 2013. – № 3.

9. Яшкова, А. Н. Психологическое сопровождение мониторинга метапредметных и личностных результатов начального образования / А. Н. Яшкова // Герценовские чтения. Начальное образование. Т. 4. Вып. 1. Начальное образование: направления развития. – СПб. : Изд-во ВВМ, 2013. – С. 86–90.

References

1. Bakulin S.V., Zamkin P.V. Pedagogical support as a technology of formation of the student readiness for personal achievements, *The Humanities and Education, 2012*, No. 3(11), pp. 7–10. (in Russian)

2. Vdovina N.A. Professional value development of the future teacher, *The Humanities and Education, 2010*, No. 4, pp. 75–78. (in Russian)

3. Gromyko N.V. A meta-subject approach to education in the implementation of new educational standards [Electronic resource], URL: // http://www.docme.ru/.

4. Dorozhkin A.M. On the purpose of modernization of education, *The Humanities and Education*, 2010, No. 4, pp. 63–67. (in Russian)

5. Study of universal educational activities of the first-form pupils, Mord. st. ped. ins-t. Saransk, 2013, 81 p. (in Russian)

6. On how to design a universal learning activity in primary school: from action to thought, ed. by A.G. Asmolov. Moscow, Prosveshcheniye, 2008, 151 p. (in Russian)

7. Federal State Educational Standard for primary education (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 06.10.2009 No. 373). (in Russian)

8. Yashkova A.N. Monitoring of the personal and universal meta-subject learning activity at the preschool stage, *The Scientific Potential*, 2013, No. 3, pp. 37–41. (in Russian)

9. Yashkova A.N. Psychological support of monitoring of meta-subject and personal results of primary education. Primary education: trends in development. Gertsen readings, Vol. 4, Issue 1. Saint-Petersburg, Izd-vo VVM, 2013, pp. 86–90. (in Russian)

Поступила 07.10.2013 г.

УДК 378 : 811.11
ББК 74.58

Belenkova Nataliya Markovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Foreign Languages
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
belenkova_nm@pfur.ru

Zhivajkina Olga Nikolaevna
6-th year student
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
olya-zhivajkina@yandex.ru

ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT OF THE LEVEL OF THE STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT

Abstract: The article considers the notion of foreign language speaking skills. A particular attention of the paper is given to some issues on the development of bachelors' speaking skills, as well as to the importance of assessment and self-assessment of the levels achieved. The authors provide the data on the experiment held at the Department of Foreign Languages of Law Faculty at People's Friendship University of Russia.

Key words: communicative competences, foreign language speaking skills, development of speaking skills, assessment, self-assessment, experimental data.

Беленкова Наталия Марковна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра иностранных языков
Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Живайкина Ольга Николаевна
студентка 6 курса
Российский университет дружбы народов, Россия, г. Москва

ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ

Аннотация: В статье рассматривается понятие иноязычных умений в области говорения. Особое внимание уделяется вопросам развития таких умений при обучении студентов бакалавров, а также значению оценки и самооценки достигнутых уровней развития умений в области говорения у студентов. Приводятся данные эксперимента, проведенного на кафедре иностранных языков юридического факультета Российского университета дружбы народов.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, умения говорения на иностранном языке, развитие умений говорения, оценка, самооценка, экспериментальные данные.

Skills as well as knowledge and abilities are integral parts of any competencies. To develop a competence at a high level the corresponding skills should be improved. Speaking skills are essential for both linguistic and professional competencies of bachelors at a higher educational institution. Reaching the objective of bachelors' vocational training namely the competences mentioned in the State Educational Standard implies exercising the appropriate skills, speaking skills including. In our opinion the first thing that needs to be observed is the concept of speaking skills and their range.

The notion of skills got a wide coverage in contemporary research. Chris Argyris and Donald A. Schon described skills as"dimensions of the ability to behave effectively in situations of action" [1]. According to Stella Cottrell "to be skilled is to be able to perform a learned activity well and at will" [3]. Starkes J. and Allard F. consider that skills refer to "a quality of performance which is developed through practice, training and experience" [7]. Generalizing all above said we can assume that skill is a performance arising by an application of previous knowledge and experience, including some elements of control, being repeated and improved in practice. The range of skills is very vast and depends on a lot of factors, inter alia speaking about higher education we should bear in mind the level of language acquisition, year of studying, students' specialization etc.

The particular attention of the paper is focused on BA students studying law who can already " understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work… etc…, can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events … and briefly give reasons and explanations for opinions and plans" i.e. with the language acquisition level of B-1or higher according to the Common European References [2, P. 24]. At this level learners' speaking activity is more fluent, their linguistic abilities and know-how are quite sufficient and accurate to realize the communication. Besides they can already speak on special topics connected with their profession as well.

Professional activity of the bachelors studying law implies both special based and general English based communication; consequently foreign language speaking skills of both areas should be constantly developed at foreign language sessions at a higher education institution. We assume that psychological mechanisms of speaking do not depend on the domain of their application and hence developing the skills of everyday interaction we develop the main professional communication skills as well but with different linguistic content.

The key speaking skills as well as examples of interactive activities can be found in Common European Framework. These activities include transactions; conversations on casual and professional topics including telephone conversations, formal (including professional) and informal/inter-personal discussions, interviews, negotiations, practical goal-oriented cooperation etc. [2, P. 73].

In the words of Jeremy Day lawyers need two different types of English registers: on the one hand, "plain English" the language to communicate difficult ideas clearly to non-experts (such as clients)", on the other hand, they need the "legalese" jargon to communicate with other lawyers [4, P. 7]. To carry out these objectives BA students studying law should be able to initiate a conversation; give personal information; talk about present developments, past experience and future prospects; exchange information in one-to-one, small or large group of par-

ticipants; express opinions, agreements, disagreements clearly and logically; encourage others to join the conversation or discussion; take turns speaking; ask and answer questions to clarify the points; analyze and generalize the ideas discussed; make decisions [5; 9].

Speaking skills must be improved regularly but as the students of B1 language acquisition level are studied in this paper we can assume that not all students' speaking skills need to be developed. This problem can be solved after assessing students' speaking skills taking into account the achievement scale of the International Legal English Certificate test. Such aspects as grammar, vocabulary, discourse management, pronunciation and interactive communication are assessed [5, P. 45]. Besides students' self-assessment of their speaking skills might be essential. The results obtained can help to work out the strategies and the tasks for speaking skills development.

By way of illustration a more detailed account of the experiment held at Law Faculty People's Friendship University of Russia can be provided. 20 students of the second course and 20 students of the third course participated in the testing. They were supposed to speak on the topic "The importance of the English language for my future career in law". Each student should express his/her opinion for 2–3 minutes after that other learners asked questions. The instructor made notes according to the criteria mentioned above both of the speaker's utterance and the questions asked. The highest mark for each criterion was 5, the lowest was 1. So totally each student could get 20 marks for the monologue and 20 marks for asking questions. The results of the experiment showed that in general discourse management and interactive communication were realized quite successfully, there were some cases of mispronunciation and grammar mistakes (especially when asking questions), but they did not affect communication. The greatest difficulty of the students was to find the appropriate words or word-combinations, to paraphrase and express their thoughts.

After that the students were supposed to write about the cases in their professional career where speaking skills in a foreign language seem to be urgent. The students were given the list of the speaking skills mentioned above and they were to assess the speaking skills they have and mention the skills which, to their opinions, should be further developed. The survey confirmed the students are sure that a foreign language is very important for their career in law no matter what field of legislation they prefer to study and work at (civil, criminal, constitutional, administrative etc.). They feel their speaking skills are not well developed and should be trained and improved especially such skills as: expressing opinions, agreements and disagreements clearly and logically; asking and answering questions to clarify the points of everyday and professional communication. Consequently, special assignments and tasks should be designed, selected and incorporated into learning to perfect the speaking skills of the learners participated in the survey.

In conclusion we should highlight the idea that before designing any learning strategy the definite abilities and skills of the learners should be tested and assessed both by an instructor and by the learners themselves. The data collected will prompt what tasks and exercises should be applied in practice of foreign language learning. The range of the tasks can vary in different groups and will depend on the actual needs of the learners. Such personalized approach will definitely enhance the level of the students' speaking skills development and thueir motivation.

References

1. Argyris, C. Schon D. Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness / C. Argyris, D. Schon. – Jossey-Bass Inc., Publishers, 1992. – 260 pp.

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge, 2004. – 273 pp.

3. Cottrell, S. Teaching Study Skills and Supporting Learning / Cottrell, S. – Palgrave Macmillan, 2001. – 384 pp.

4. Day, J. Firth M. Introduction to International Legal English: A Course for Classroom or Self-Study Use / J. Day, M. Firth. – Cambridge University Press, 2008. – 160 pp.

5. International Legal English Certificate. Sample Exam Paper. – New York: University of Cambridge, 2005. – 51 pp.

6. Kippel, F. Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching / F. Kippel. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – 210 pp.

7. Starkes J., Allard F. Cognitive Issues in Motor Expertise / J. Starkes, F. Allard. – North Holland, 1993. – 372 pp.

8. Ur P. Discussions That Work: Task Centered Fluency Activities. – New York: Cambridge University Press, 1994. – 130 pp.

9. http://olc.spsd.sk.ca/de/resources/6_9ela/GradeLevelObjectives/Speaking.htm.

Список использованных источников

1. Argyris C., Schon D. Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. Jossey-Bass Inc., Publishers, 1992, 260 pp.

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, 2004, 273 pp.

3. Cottrell S. Teaching Study Skills and Supporting Learning. Palgrave Macmillan, 2001, 384 pp.

4. Day J., Firth M. Introduction to International Legal English: A Course for Classroom or Self-Study Use. Cambridge University Press, 2008, 160 pp.

5. International Legal English Certificate. Sample Exam Paper. New York, University of Cambridge, 2005, 51 pp.

6. Kippel F. Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, 210 pp.

7. Starkes J., Allard F. Cognitive Issues in Motor Expertise. North Holland, 1993, 372 pp.

8. Ur P. Discussions That Work: Task Centered Fluency Activities. New York, Cambridge University Press, 1994, 130 pp.

9. http://olc.spsd.sk.ca/de/resources/6_9ela/GradeLevelObjectives/Speaking.htm.

Поступила 09.09.2013 г.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 130.2.:2:376
ББК Ю2

Белкин Алексей Иванович
кандидат исторических наук, доцент
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
alex.i.bel@mail.ru

Конторович Светлана Николаевна
кандидат философских наук, доцент
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
kontore@mail.ru

Тропина Лариса Петровна
кандидат философских наук, доцент
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
l.tropina2010@yandex.ru

РЕЛИГИОЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ НЕТЕРПИМОСТИ
(о некоторых противоречиях духовно-нравственного становления современной молодежи)

Аннотация: В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной системы образования – духовно-нравственное воспитание молодежи в условиях формирующейся информационной цивилизации, проанализирована роль религии и гуманитарного знания в формировании толерантности. Рассмотрено одно из возможных направлений развития духовного образования и нравственного воспитания, осуществляющихся в Историко-социологическом институте Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева – синтез исторического знания с фундаментальными христианскими представлениями о морали, человеке, обществе в рамках издательского проекта «История и культура мордовского края».

Ключевые слова: глобальность, кризис, духовность, нравственность, мировоззрение, гуманитарное знание, коммуникация, информационное общество, информация, молодежь, православие, образовательная среда, терпимость, нетерпимость, толерантность, традиции.

Belkin Aleksey Ivanovich
Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of Philosophy
Mordovian State University, Saransk, Russia

Kontorovich Svetlana Nikolayevna
Candidate of Philosophical Sciences, Docent
Department of Philosophy
Mordovian State University, Saransk, Russia

Tropina Larisa Petrovna
Candidate of Philosophical Sciences, Docent
Department of Philosophy
Mordovian State University, Saransk, Russia

RELIGIOUS EDUCATION AS A MEANS OF OVERCOMING RELIGIOUS INTOLERANCE
(on some contradictions in spiritual and moral formation of the modern youth)

Abstract: The article discusses one of the urgent problems of modern education system, that is the spiritual and moral education of the youth in the forming information civilization. The authors analyze the role of religion and humanitarian knowledge in the formation of tolerance. The article consideres one of the possible directions of development of religious and moral education at the Institute of History and Sociology of N.P. Ogarev Mordovia State University, that is a synthesis of historical knowledge with fundamental Christian ideas of moral, man and society within the publishing project 'History and Culture of Mordovia region'.

Key words: globality, crisis, spirituality, moral, world view, humanitarian knowledge, communication, information society, information, the youth, Orthodoxy, educational environment, tolerance, intolerance, traditions.

В значительной степени проблема, обозначенная в названии статьи, навеяна теми торжественными мероприятиями, в которых пришлось принимать участие в связи с 1025-летием Крещения Руси. Основной тон всех этих конференций и заседаний – подчеркивание положительной роли православия в истории России, нравственном, духовном воспитании народа. Это очевидно. И мы ни в коем случае не собираемся оспаривать огромную роль православия в истории нашего Отечества. Напротив, во многих своих работах мы обращаем особое внимание на неоценимый вклад Русской Православной Церкви и в становление русской государственности, и в спасение нашего Отечества в годы тяжелых испытаний [1; 2; 3; 4; 5; 10; 11].

Проблемы духовного воспитания в современной России (да, пожалуй, и в мире в целом), к сожалению, становятся день ото дня все более актуальными, сложными, обнажая все новые и новые грани противоречий.

Позволим себе начать с глобального, поскольку Россия – часть современного мира. Общеизвестно, что мир охвачен системным кризисом, который затронул все стороны человеческой жизни. Сегодня приверженцы разных типов мировоззрения говорят об отсутствии должного духовного стержня человеческого существования, о духовном кризисе человечества. Этот процесс уже привел современное общество к так называемому «неоязычеству», ярко проявляющемся в расцвете культа тела, сексуальности, наконец, в разнузданности. Свидетельства, подтверждающие, что данный недуг затронул практически все сферы современной культуры, налицо, даже не имеет смысла приводить какие-то конкретные примеры. Проблема и в том, что мы, несмотря на наличие мощнейших средств коммуникации, все труднее и труднее понимаем друг друга, не умеем договариваться. Пожалуй, единственной областью духовного в современной цивилизации, в которой еще сохраняется морально-нравственный стержень, остается религия с ее многовековой системой общечеловеческих ценностей. Но не следует забывать и об особой миссии приобщения к духовной культуре педагогов-гуманитариев в образовательно-воспитательном процессе.

Обращаясь к проблемам формирования православного сознания у современной молодежи, мы в процессе воспитания должны всегда учитывать один важный фактор влияния. Дело в том, что в современном постиндустриальном обществе с развитыми информационными технологиями на человека, в силу широкой распространенности, прежде всего, электронных средств массовой информации, обрушивается (именно это слово можно здесь применить) огромный поток негативной информации, способный переделать, сломать, исковеркать любое мировоззрение. Конечно, в просторах всемирной сети достаточно и высокодуховного контента. Но, увы, в реальности получается так, что наиболее доступной (в силу каких причин? – ответ на этот вопрос нам надо искать всем) оказывается информация, ведущая не к духовному возвышению, не к совершенствованию своего внутреннего мира, а к нравственной деградации.

И в мире в целом, и в нашей стране сталкиваются две противоречивых тенденции. С одной стороны, существует свобода слова, свобода совести, свобода убеждений. То есть вроде бы для духовного воспитания, для распространения православных ценностей формально никаких препятствий нет. Но, с другой стороны, определяющей экономической моделью современного мира оказалась рыночная модель. Духовность и дух рынка (и это мы хорошо видим в последние годы в нашей стране) совмещаются очень сложно. Вспоминается в этой связи оценка А. И. Герценом западного мещанства. Слова эти, написанные в XIX веке, актуальны и до сих пор. «Современное поколение, – писал А. И. Герцен, – имеет единого бога, имя которому капитал; у буржуазной европейской цивилизации нет соперников, но есть – эпоха мещанства, эта гнилая червоточина в организме Европы …тяжело видеть, что это – та Европа, в которую мы верили… Здесь само христианство обмелело в мирной гавани реформации, обмелела и революция в мирной гавани либерализма … печать мещанства стерла с чела Европы печать Духа Святого…» [12, с. 90]

Другой важный фактор – влияние низкопробной, суррогатной массовой культуры, рассчитанной на вкус неразборчивого, усредненного потребителя. Фактически массовая культура утверждает тождественность материальных и

духовных ценностей, выступающих как продукты массового потребления. На этой основе складывается культ моды во всем – в стиле жизни, одежды, поведения, имиджа, и может быть даже в отношении к религии.

Очевидно, что мировоззрение молодых россиян складывается под воздействием двух противоборствующих процессов: процесса усиления роли и влияния религии в обществе и процесса секуляризации, связанных с утверждением в сознании людей в качестве глубинных мотивов жизнедеятельности нерелигиозных ценностей, идеалов и целей. Этим определяется сложный и противоречивый характер отношения к православию. Конечно, за последние десятилетия стал заметен возросший интерес к религии. Причем на нее больше не смотрят как на сказки и мифы, что было характерно для советского общества. Современная молодежь признает положительное влияние религии на сохранение нравственности в обществе, развитие искусства. Православие осознается не только как феномен духовной культуры, сыгравший большую роль в становлении культуры вообще и русской в частности, но и признается основой внутренней духовной жизни личности. Молодежь подчеркивает в религии нравственный аспект, а порой и отождествляет религию с нравственностью.

Таким образом, вроде бы создается благостная картина. Однако охарактеризованные нами выше иные факторы влияния на сознание молодежи работают, и, к сожалению, еще более успешно. Анализируя уже не анкеты для социологических исследований, а реальное поведение молодежи, статистику и характер правонарушений в нашей стране и за рубежом, приходится констатировать, что религиозность значительной части молодых людей является номинальной. Мы видим, что религиозная молодежь, так же как и нерелигиозная, в своем большинстве ориентирована на ценности секулярной жизни. Если, опираясь на данные социологических исследований, рассмотреть ценности в динамике, то наиболее перспективными являются совсем не религиозные ценности, а семейные и национальные, социально-профессиональные и материальные [13; 14].

Итак, что же получается? С одной стороны, те, кто называет себя верующими, на самом деле выражают себя как практические атеисты. С другой стороны, как показывают данные соцопросов, сам атеизм воспринимается молодежью как «уродливое явление», а атеисты – как люди, лишенные веры и идеалов. Вот один из парадоксов современного православного сознания, характеризующий молодежь.

Далее следует особо отметить отождествление конфессиональной принадлежности с этнической – русский, значит православный. Это находит выражение в стремлении различных националистических движений использовать православие для привлечения новых сторонников, и прежде всего ставка делается на молодежь. Этот фактор мы тоже должны учитывать.

В связи с этим, очень важно уберечь молодежь от заражения нетерпимостью. Повышение ее потенциала чревато появлением социальных религиозно-экстремистских практик.

Выше мы уже отмечали, что молодежная среда часто используется для внедрения и распространения конфронтационных умонастроений. Именно эта возрастная когорта представляет наибольший интерес для политиков и идеологов радикального толка, использующих их в качестве субъектов религиозной нетерпимости. Молодое поколение особо чувствительно к социальной несправедливости, отсутствию равенства в правах, категорична в оценках, а также находится в положении социальной неустроенности, нестабильности, в силу возраста находясь в начале профессионального пути. Поэтому показатели уровня нетерпимости среди молодежи, по данным соцопросов, выше, чем у людей старшего возраста. Учитывая это, крайне важно развивать критическое мышление молодых людей, которое позволит снизить уровень негативного влияния заинтересованных лиц, противостоять их манипуляциям, а также культивировать в молодежном сознании принципы толерантности.

Поэтому одним из важнейших направлений духовного воспитания современной молодежи должно стать формирование культуры толерантности. Этот термин, несмотря на его общеупотребительность, нуждается в пояснении, так как часто под ним подразумевается некоторая отстраненность, безразличие, индифферентность к иным, отличным от собственных взглядам, социальным группам и их действиям. Толерантность означает тип коммуникации, признающий право на существование различных мировоззренческих установок отдельных индивидов и социальных групп, неординарных в культурном, классовом, конфессиональном отношении. Она не позволяет существующим в современном обществе явлениям конкуренции, состязательности и неравенства проявиться в деструктивных, насильственных формах.

Как социальный феномен она проявляется в процессах социального взаимодействия непохожих, отличающихся друг от друга по самым разным критериям общностей и предполагает готовность мирно соседствовать, сосуществовать с ними, не претендуя на симпатии и расположение. Толерантность становится особенно востребованной в обществе, где возрастает плюралистичность и разнообразие. Отношения

терпимости выражаются в стремлении достичь согласования с разнородными интересами без применения давления и принуждения, в ходе свободного диалога, атмосферы непринужденного обмена идеями, мнениями. Она не навязывается, а приобретается через воспитание, образование и личный опыт.

Первоначальное, конкретно-историческое значение толерантности сводилось к сфере, имеющей непосредственное отношение к религии и церкви и выражалось в понятии веротерпимости и связано с именами П. Бейля, Дж. Локка, Д. Дидро, И. Канта. «Терпимость с религиозной точки зрения состоит в том, что один может без ненависти переносить несовершенство и заблуждения религии другого, хотя и испытывает при этом неудовольствие. Кто истинной религией считает то, что является в моей религии заблуждением, ни в коем случае не должно быть предметом ненависти,» – пишет И. Кант в «Лекциях по этике» [15, с. 305]. Исторический опыт нашей многонациональной и многоконфессиональной страны демонстрирует успешную реализацию принципа веротерпимости, когда традиционные конфессии – иудаизм, ислам и христианство – мирно сосуществовали на протяжении многих веков, при доминировании православия как религии большинства и компонента российской государственности.

Религиозная нетерпимость заключается в присущем каждой религии притязании на исключительность и связанной с ней негативной оценкой других религий. Всплеск религиозной нетерпимости в нашей стране наметился в 90–е годы прошлого столетия и был связан с либерализацией религиозной жизни и утверждением религиозного плюрализма. Данный феномен имеет сложное, неоднородное содержание. Нам представляется, что его можно дифференцировать по критерию объекта нетерпимости и вычленить три ее типа: нетерпимость к традиционным религиозным конфессиям, нетерпимость к атеизму, и нетерпимость к нетрадиционным религиозным практикам – необычным для России, экзотическим религиозным движениям, например, восточным культам, а также к сектам. Именно последний тип, согласно соцопросам занимает лидирующие позиции в рейтинге различных проявлений нетерпимости.

В качестве одной из причин данных результатов может быть названа новизна, необычность нетрадиционных религиозных практик, активизировавшихся в период религиозной либерализации в постреформенной России. Новое, незнакомое, чужое в большинстве случаев вызывает отторжение. В сознании большинства населения страны появление нетрадиционных религий угрожает базовым традиционным ценностям, в том числе и религиозным, а все, что ставит под угрозу существование самого общества, провоцирует неприязнь. В поисках понимания истоков нетерпимости к сектантам ответ искать, скорее всего, надо в конкретных социально-политических и экономических условиях страны. Находясь в крайне тяжелом экономическом положении, люди стремятся найти моральную поддержку в обществе сектантов, а вместо этого попадают в кабалу, не только духовную, но и материальную, практически в рабство.

Нельзя также обойти вниманием тот факт, как нами уже отмечалось выше, что происходит наложение этнической и религиозной нетерпимости, что значительно усиливает ее напряженность. Национальные конфликты и войны на постсоветском пространстве в 90-е годы, непродуманная миграционная политика, инициировавшая приток мигрантов из среднеазиатских республик, вызвали возникновение и распространение исламофобии, так как происходит отождествление чеченцев, таджиков, туркменов и др. национальностей с их вероисповеданием.

Роль православия в воспитании толерантной личности весьма значима. Во-первых, оно (как впрочем и все мировые религии) заключают в себе большой потенциал терпимости. Священник должен быть терпим в отношении человеческих грехов. Евангелие содержит многочисленные образцы терпимого отношения людей друг к другу: «будьте страннолюбивы друг к другу без ропота» (1, Пет. 4: 9) («страннолюбивы»: букв. – ксенофилия, т. е. любовь к чужим); «где нет ни эллина, ни иудея,… варвара, скифа, раба, свободного, но во все и во всем Христос» (Кол. 3: 1); «с кротостью наставлять противников, не даст ли им Бог покаяния к познанию истины» (2, Тим. 2: 25); «И я говорю вам: любите врагов ваших, благославяйте проклинающих вас, благотворите ненавидящих вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас» (Мф. 5: 44).

Во-вторых, толерантность обусловлена культурными регуляторами, включая прежде всего ценностные понятия. Гуманизм как ценностная установка культивирует взаимное доверие и взаимопомощь не только к «своим», но и к «чужим». Религиозная этика обладает большими возможностями в этом отношении.

Говоря о воспитании толерантности и духовности, нельзя не обратить внимания на эклектичный характер содержания религиозных верований значительной части молодежи, которая называет себя верующей. Традиционные атрибуты православия – незыблемость догматов, на которых оно покоится, ритуалы, таинства, священные предметы – не имеют существенного значения в представлениях молодежи. Главный

атрибут – вера в существование Бога – также оказывается размытым. Нередко Бог отождествляется с нравственным законом, с совестью.

Говоря о проблемах духовно-нравственного воспитания, мы не можем не замечать влияния, как это указывалось выше, «нетрадиционных» культов и учений – протестантизма, распространения сектантства, восточных культов, язычества, шаманизма. В нынешнее переломное во всех смыслах и весьма непростое для нашей страны время, трудно прогнозировать в каком именно направлении будет развиваться религиозность современной молодежи, какой мировоззренческий выбор сделают подрастающие поколения. Выбор этот, как мы отмечали выше, будет определяться множеством разнонаправленных факторов: влиянием светской культуры, которая до сих пор является основным источником информации о религии в молодежной среде; развитием системы религиозного образования и воспитания; действенностью проповеди западных и восточных миссионеров, активно осваивающих просторы России, а главное – развитием самосознания самой молодежи. И в этом большую роль будет играть деятельность Русской Православной Церкви.

Да, православная церковь и другие религиозные организации с конца 80-х годов XX века все же получили такую свободу, какой у них не было ни в царское время, ни в советское время. Но тут же по этой свободе ударили рыночные отношения, заполнивший и давящий все культ денег. Результат налицо – нравственная деградация, которая может повлечь за собой кризис всех сфер общественной жизни, а в итоге и самое страшное – распад личности и распад общества.

Вместе с тем сегодня уже нельзя только критиковать, уповать на трудности объективного характера, хотя их немало. Надо действовать. И здесь надо всегда соблюдать меру, не перегибать и не навязывать. Мы должны иметь в виду сложный национальный и конфессиональный состав российского общества и то, что прямая, агрессивная пропаганда православия, как и любых религиозных взглядов, может вызвать противодействие.

Одной из мер, направленных на приобщение к духовности, является введение в общеобразовательных школах направления «Основы духовной культуры». И в этом отношении Мордовия имеет свой успешный опыт. В школах внедряется курс «Основы православной культуры», в 2006 г. появился одноименный учебник для 7 класса. К настоящему времени издательским центром Историко-социологического института выпущены книги «Традиции православной культуры в мордовском крае. Очерки по истории православия» (2011), «История церкви: от древности до современности» (2013), «Христианство, православие и мордовский край» (2013), «Христианство, Русь православная, благословенная земля мордовская: страницы истории» (2013) и ряд других. В них затрагивается широкий круг вопросов, начиная от возникновения христианства и заканчивая его ролью и положением в современном мире [6; 7; 8; 9].

Важно отметить, что ознакомление с историей христианства это, разумеется, не единственная цель. Через исторический материал мы пытаемся вывести учащихся школ и студентов вузов на размышления об общечеловеческих ценностях, сущности морали , глубокому духовному смыслу религиозных заповедей. История христианской церкви не может сводиться просто к регистрации фактов, имен, дат.

Общеизвестно, что христианство оказало существенное влияние на развитие различных сторон жизни. Оно изменило мировосприятие людей, само отношение к человеку, послужило мощным фактором развития философии, существенно повлияло на развитие искусства. Поэтому на страницах вышеперечисленных книг излагается суть наиболее заметных философских и богословских течений, показывается влияние христианства на развитие материальной и духовной культуры. Причем эти процессы соотносятся с основными этапами как российской, так и европейской истории. Но, конечно, самое большое внимание уделяется истории Русской Православной Церкви. На наш взгляд, такой подход вполне оправдан: история Русской церкви – неотъемлемая часть истории России.

В рамках духовного воспитания нельзя забывать и об истории малой родины, того края, в котором мы родились. Именно поэтому в учебных курсах, разрабатываемых Историко-социологическим институтом, есть сюжеты, связанные с христианизацией мордовского народа, историей церкви в нашем, мордовском крае. Это видно и по названию издаваемых нами работ.

И последнее, на что хотелось бы обратить внимание. На данном этапе развития нашего общества речь идет не об отсутствии религиозного воспитания, как это было в советское время. В современной российской системе образования оно присутствует. Поэтому важнейшая задача сегодняшнего дня – формирование широкой общественной и образовательной среды, в которой религиозное и, шире, духовное воспитание было бы востребовано. Одним из путей создания такой социальной среды является диалог религиозных и светских организаций. При всех наших мировоззренческих различиях, которые будут всегда (ведь нельзя заставить всех думать одинаково), нас объединяет одна общая цель – спасти общество от нравственной деградации, от

разъедания культом денег и наживы, от психологии вседозволенности и безразличия к уродливым и аморальным проявлениям.

Список использованных источников

1. Белкин, А. И. Государственно-церковные отношения в России / А. И. Белкин. – Саранск, 2004. – 208 с.
2. Белкин, А. И. К вопросу о причинах церковной реформы Петра I (методологический аспект) // Гуманитарий. – 2010. – № 10/2. – С. 68–74.
3. Белкин, А. И. Церковь в смутное время // Гуманитарий. – 2010. – № 4 (12). – С. 34–41.
4. Белкин, А. И. Русская православная церковь в Мордовии в первое послевоенное десятилетие / А. И. Белкин // Вестник НИИ Гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – 2012. – № 4. – С. 67–76.
5. Белкин, А. И. Христианство, Русь православная, благословенная земля мордовская: страницы истории / А. И. Белкин, М. Ю. Грыжанкова. – Саранск, 2013. – 312 с.
6. Белкин, А. И. Основы православной культуры : учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / А. И. Белкин, М. Ю. Грыжанкова. – Саранск, 2006. – 200 с.
7. Белкин, А. И. Традиции православной культуры в мордовском крае: очерки по истории православия : учеб. пособие / А. И. Белкин, М. Ю. Грыжанкова. – Саранск, 2011. – 200 с.
8. Белкин, А. И. Христианство, православие и мордовский край: от древности до современности : учеб. пособие / А. И. Белкин, М. Ю. Грыжанкова. – Саранск, 2013. – 296 с.
9. Белкин, А.И. История церкви: от древности до современности: учеб. пособие / А. И. Белкин, М. Ю. Грыжанкова. – Саранск, 2013. – 296 с.
10. Конторович, С. Н. Нетерпимость как проблема и как явление / С. Н. Конторович // Потребительно-стоимостная концепция в системе общественного воспроизводства : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Саранск, 2011. – С. 230–233
11. Конторович, С. Н. Некоторые аспекты философского анализа феномена социальной нетерпимости / С. Н. Конторович // Ойкумена. – 2009. – № 12. – С. 98–104.
12. Левицкий, С. А. Очерки по истории русской философии / С. А. Левицкий. – М. : Канон, 1996. – 496 с.
13. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 113–116.
14. Религии народов современной России : словарь. – М. : Республика, 1999. – 624 с.
15. Этическая мысль. Научно-публицистические чтения. – М., 1990.

References

1. Belkin A.I. State and Church relations in Russia: manual. Saransk, 2004, 208 p. (in Russian)
2. Belkin A.I. On the causes of Peter the Great's church reform (methodological aspect), *Humanitarian*, 2010, No. 10/2, pp. 68–74. (in Russian)
3. Belkin A.I. Church in the Time of Troubles, *Humanitarian*, 2010, No. 12 / 4, p. 34–41. (in Russian)
4. Belkin A.I. Russian Orthodox Church in Mordovia in the first postwar decade. *The Bulletin of the Scientific-Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia*, 2012, No. 4, pp. 67–76. (in Russian)
5. Belkin A.I., Gryzhankova M.Yu. Christianity, Orthodox Rus, the blessed land of Mordvinia: history pages, Saransk, 2013, 312 p. (in Russian)
6. Belkin A.I., Gryzhankova M.Yu. Basics of Orthodox Culture: textbook for 7 grade of educational institutions. Saransk, 2006, 200 p. (in Russian)
7. Belkin A.I., Gryzhankova M.Yu. Traditions of Orthodox Culture in Mordovia region: An outline of the history of Orthodoxy: manual. Saransk, 2011, 200 p. (in Russian)
8. Belkin A.I., Gryzhankova M.Yu. Christianity, Orthodoxy and Mordovia region: from antiquity to the present: manual, Saransk, 2013, 296 p. (in Russian)
9. Belkin A.I., Gryzhankova M.Yu. History of the Church: from antiquity to the present: manual. Saransk, 2013, 296 p. (in Russian)
10. Kontorovich S.N. Intolerance as a problem and as a phenomenon: A use-value concept in the system of social reproduction. Proceedings of the international scientific-practical conference, Saransk, 2011, pp. 230–233. (in Russian)
11. Kontorovich S.N. Some aspects of the philosophical analysis of social intolerance, *Oykumena*, 2009, No. 12, pp. 98–104. (in Russian)
12. Levitzky S.A. An outline of the history of Russian philosophy, Moscow, Kanon, 1996, 496 p. (in Russian)
13. Miroshkin V.V. Traditional values in the conditions of society modernization, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–116. (in Russian)
14. Religions of modern Russia, Moscow, Republic, 1999, 624 p. (in Russian)
15. Ethical thought. Scientific and publisistic readings. Moscow, 1990. (in Russian)

Поступила 21.12.2013 г.

УДК 17.035.3
ББК Б1

Коваль Екатерина Александровна
кандидат философских наук
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
nwifesc@yandex.ru

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ НОРМАТИВНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ*

Аннотация: Статья посвящена значимости визуализации нормативности экологической ответственности, а также анализу особенностей визуализации различных типов нормативности.

Ключевые слова: нормативность права, нормативность морали, визуализация, экологическая ответственность.

Koval' Ekaterina Aleksandrovna
Candidate of Philosophical Sciences
Department of Philosophy
Mordovia State University, Saransk, Russia

VISUALIZATION OF NORMATIVITY OF ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY

Abstract: This article considers the importance of visualization of normativity of environmental responsibility, as well as the analysis of the peculiarities of visualization of different types of normativity.

Key words: law normativity, moral normativity, visualization, environmental responsibility.

В современной гуманитарной науке большое внимание уделяется изучению взаимоотношений человека и нон-антропной природы. При этом остается все меньше сомнений в том, что причины глобального экологического кризиса, а также локальных экологических катастроф, как правило, имеют антропный характер. В данной ситуации исследование феномена экологической ответственности, а также способов ее формирования является архиактуальным. Нормативная сфера в сознании здоровой личности присутствует всегда, однако не все нормы имеют одинаковую значимость, содержание ряда из них просто забывается или вытесняется из сознания из-за желания забыть это содержание (общество потребления провоцирует желание проигнорировать нормы, касающиеся экологической ответственности, поскольку часто потребление и ответственность перед природой несовместимы). По сути, теряется нормативность ряда правил, в том числе и касающихся экологической ответственности. Одним из способов актуализации в сознании нормативности правил, их значимости, а также негативных последствий, следующих за их нарушением, является визуализация нормативности – особой способ видения причинно-следственных связей между несоблюдением норм и негативными последствиями этого несоблюдения, представляющий собой не просто описание сущего, но и конструирование новой действительности. Прежде чем перейти к анализу визуализации нормативности экологической ответственности, следует дать определения ряду понятий, используемых в процессе анализа.

Нормативность – это интегративное структурно-функциональное свойство системы, которое способствует ее воспроизводству и стабильному функционированию во внешней среде посредством обеспечения упорядоченности и повторяемости процессов, происходящих как внутри системы, так и вне ее (в пределах наличествующих возможностей).

Тип нормативности определяется типом нормативного регулятора. Наиболее значимыми регуляторами поведения и мышления такого типа в современном мире, на наш взгляд, являются право, мораль и религия, однако в дальнейшем в статье речь будет идти только о правовой и моральной нормативности.

Согласно О. Г. Дробницкому, нормативная регуляция содержит три элемента: объект регуляции; способ «понуждения» к исполнению нормы; формы сознания [3, с. 224–226]. Ключевым элементом, позволяющим выделять различные типы нормативной регуляции, является способ «понуждения». Так, в случае с правом таким способом будет являться обращение к государственной воле. Как правило, говорится даже не

* Работа проводилась в рамках исследовательского проекта «Этика экологической ответственности: теоретические и прикладные аспекты» (грант Президента РФ МД-3512.2013.6).

о понуждении, а о механизме государственного принуждения. В морали же функционирует особый механизм понуждения – моральное долженствование. Под моральным долженствованием предлагается понимать одновременно способность и обязанность человека детерминировать свои поведение и волю «изнутри».

Причиной нарушения как правовых, так и моральных норм может быть принципиальное несогласие с содержанием нормы, игнорирование нормы, незнание или запамятование ее содержания, невысокая значимость нормы для субъекта и др. Визуализация нормативности является механизмом напоминания субъекту о существовании нормы, а также о значимости этой нормы для субъекта.

Ярким примером визуализации правовой нормативности являются дорожные знаки. Следует отметить, что визуальное восприятие дорожного знака эффективно воздействует на поведение водителя. Знание текста нормы не гарантирует соблюдения правила на дороге. Конечно, и наличие знака не гарантирует того, что норма не будет нарушена, но то, что водитель увидел знак или даже не увидел, но должен был, имел возможность увидеть – позволяет привлечь его к ответственности за нарушение нормы.

Рассмотрим аналогичную ситуацию с нормами, регулирующими взаимоотношения человека с природой.

В праве нет понятия экологической ответственности, но есть установленная законом юридическая ответственность (дисциплинарная, административная, уголовная, материальная, гражданско-правовая, специальная) за экологические правонарушения. Субъектами ответственности в данном случае являются государство, общество, личность. Они же являются и объектами ответственности наряду с нон-антропными элементами природы и будущими поколениями людей.

Ответственность в принципе проявляется как обязанность субъекта выполнить установленные нормы поведения, а в случае нарушения норм – понести негативные последствия их нарушения. Такие последствия также являются нормой (принцип неотвратимости наказания).

Визуализация нормативности юридической ответственности (т. е. мыслительная деятельность по образному конструированию нормативной действительности) за экологические правонарушения довольно распространена. Однако эффективность такой визуализации довольно низкая. Достаточно 1–2 купальщиков, ныряющих возле таблички «Купание запрещено. Штраф 1000 руб.», чтобы третий последовал их примеру, а не норме, визуализированной на табличке.

Визуализация моральной нормативности экологической ответственности реализуется иным образом. При этом следует отметить, что существует ряд классификаций моральной нормативности, следовательно, при визуализации необходимо учитывать вид визуализируемого феномена.

Инструментальная и коммуникативная рациональности Ю. Хабермаса коррелируют с соответствующими видами нормативности. Инструментальная нормативность предполагает осознание негативных последствий нарушения закона и самостоятельную корректировку поведения. Коммуникативная нормативность обусловливает потребность во внешней корректировке поведения по причине неосознания последствий нарушения. В случае с экологической ответственностью такое неосознание – «святая экологическая простота» – предполагает подбор довольно очевидных, а также эмоционально нагруженных визуальных образов, в то время как визуализация инструментальной нормативности может ограничиться напоминанием субъекту ответственности о том, что необходима корректировка его поступков в отношении нон-антропных объектов.

А. А. Сычев выделяет ***два вида моральной нормативности***, корреспондирующие классической этике долга и неклассической этике ответственности: «Нормативность в первой модели опирается на правила и принципы, во второй – на переживание единства, любви, доверия» [5, с. 236].

В экологической этике фигурируют принципы ответственности, имеющие различные смысловые оттенки, и, соответственно, предполагающие оттенки визуализации нормативности этих принципов.

Принцип общей, но различной ответственности, сформулированный в Рио-де-Жанейрской декларации по окружающей среде и развитию (1992 г.), обусловливает разницу в ответственности различных стран за счет их различной роли в ухудшении состояния глобальной окружающей среды.

Принцип всеобщей ответственности (Хартия Земли, 2000 г.) основан на глубокой взаимосвязи глобального и локального и предполагает, что каждый «разделяет ответственность за нынешнее и будущее благополучие человеческого рода и более обширного мира живого» [6].

Нормативность принципа общей, но различной ответственности, на наш взгляд, относится к первой модели, несмотря на то, что в названии принципа фигурирует ответственность, а не долг. Поскольку принцип регулирует взаимоотношения государств, нормы, конкретизирующие этот принцип, должны иметь рациональное обоснование и, желательно, письменную форму.

Нормативность принципа всеобщей ответственности относится ко второй модели. Ответственность за благополучие ныне живущих, будущих поколений людей и живой природы в целом формируется на основании особых отношений, которые в своем фундаменте имеют любовь, заботу, чувство привязанности. Даже текстовая формулировка принципа предполагает формирование именно «чувства всеобщей ответственности». Следовательно, можно предположить, что в процессе формирования такого чувства эмпатия и визуализация будут более эффективны, чем методы информирования и трансляции этико-экологических когниций.

Знание о том, что нам необходимо принять на себя ответственность за происходящие природные катаклизмы, к сожалению, не всегда приводит к практическим последствиям. Например, предположим, что жители Мордовии знают о том, что жители Кирибати готовятся к массовому переселению из-за ежегодного повышения уровня океана, а высота этих островов в наивысшей точке – 81 метр. При этом жителям Мордовии также известно, что некоторые их повседневные привычки способствуют глобальному потеплению, которые и вызывает повышение уровня океана. Но Мордовия далека от океанов и морей, поэтому проблемы жителей Кирибати не актуальны для жителей Мордовии, и знание о причинах этих проблем вряд ли будет способствовать изменению их ценностей или поступков.

Ощущение пространственной и временно́й отстраненности от экологических проблем и, главное, их последствий, создает некий вакуум ответственности, в котором личность ощущает себя комфортно и благополучно. Однако данный вакуум может быть заполнен полезной информацией, причем в такой форме, в которой такая информация способна оказать воздействие не только и не столько на разум, сколько на чувства – визуальной. Визуализация моральной нормативности экологической ответственности основывается на отказе от эгоистических интенций. Такая ответственность ощущается не только перед собой, но и перед Другим, причем Другой может быть как ныне живущим человеком, так и еще не родившимся, и даже может вовсе не быть человеком (ответственность перед всем живым).

Визуальные изображения нацелены на то, чтобы вызвать у субъекта экологической ответственности переживание единения с природой, любви и доверия ко всему живому. При этом следует помнить, что таким субъектом является современный человек, избалованный визуальными образами, поэтому плакаты советского периода «Берегите природу – мать вашу!», могут вызвать, скорее, скепсис, чем уважение и бережное отношение. Сложность подбора визуальных образов заключается также в том, что «отношения между тем, что мы видим, и тем, что мы знаем, остаются зыбкими. Каждый вечер мы видим, как садится Солнце. Мы знаем, что это вертится Земля. Однако знание, объяснение все-таки не вполне вяжутся с увиденным» [1, с. 9]. Точно также далеко не всегда формируется чувство ответственности, даже если мы твердо знаем: «Трагичность исторических процессов заключается в их неумолимости, так как примирение противоположных начал невозможно, в прямолинейности борьбы, идущей до конца – к Апокалипсису» [2, с. 106]. Но даже знание не пугает, если отсутствует убеждение в неотвратимости Апокалипсиса. Если моральный субъект не имеет убеждения, согласно которому смотреть – это значит быть ответственным, подобрать визуальные образы, способные вызвать чувство ответственности, крайне сложно, хотя это предприятие и не является безнадежным.

Дело в том, что человек, даже будучи скептиком, имеет природную потребность в восприятии живой природы. В городских условиях данную потребность удовлетворить в полной мере сложно. Глазу часто бывает не за что «зацепиться». К. Лоренц еще в 1972 г. задавался вопросом: «Откуда возьмется у подрастающего человека благоговение перед чем бы то ни было, если все, что он видит вокруг себя, является делом рук человеческих, и притом весьма убогим и безобразным?» [4]. При этом он сравнивает пригороды с однотипными серыми застройками с гистологической картиной злокачественной опухоли, и даже называет их «нагромождениями стойл для человеческого скота». В таких «стойлах» горожане особенно тоскуют по живой природе, гармоничным линиям, естественной цветовой гамме. Следовательно, тематический подбор визуальных образов, подчеркивающих причинно-следственные связи между повседневными действиями человека и разрушением живой природы, созерцания которой ему так катастрофически не хватает, может способствовать формированию чувства личной и всеобщей ответственности за происходящее и, далее, формированию установок на изменение поведения, отказа от ряда привычек, пагубные последствия которых для природы далеко не всегда осознаются. Требуется постоянно актуализировать в сознании такие причинно-следственные связи, чтобы мы могли понять, какой экологический след оставляем, и отказаться от потребительского отношения к природе.

Итак, визуализация нормативности экологической ответственности – это способ видения причинно-следственных связей между человеческой деятельностью и ухудшением состояния природы, а также обязательств человека перед природой и будущими поколениями людей. При

формировании экологической ответственности в масштабах населения необходимо использовать комплекс методов. Помимо декларирования принципов и формирования норм, конкретизирующих эти принципы, небесполезным является обращение к визуальной экологии. «Нормальное зрение», выявление закономерностей которого является одной из задач данной области знаний, может включать в себя не только комфортное восприятие окружающей среды, но и осознание антропологического характера причин, эту среду разрушающих. Визуальная экология способна помочь соединить приятное с полезным.

Список использованных источников

1. Бергер, Дж. Искусство видеть / Дж. Бергер ; пер. с англ. Е. Шраги. – СПб : Клаудберри, 2012. – 184 с.

2. Бурова, Ю. В. Осмысление истории в рамках концепции терроризма Ф. М. Достоевского / Ю. В. Бурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 105–107.

3. Дробницкий, О. Г. Моральная философия : избр. тр. / сост. Р. Г. Апресян. – М. : Гардарики, 2002. – 523 с.

4. Лоренц, К., Восемь смертных грехов цивилизованного человечества [Электронный ресурс] / К. Лоренц. – URL : http://www.igrunov.ru/vin/vchk-vin-discipl/ecology/books/vchk-vin-discipl-ecol-Lorenz.html (дата обращения 04.12.2013).

5. Сычев, А. А. Нормативность и ответственность в экологической этике / А. А. Сычев // Мир человека: нормативное измерение-3. Рациональность и легитимность : сб. тр. междунар. науч. конф. (Саратов, 13–15 июня 2013 г.). – Саратов, 2013. – С. 236.

6. Хартия земли [Электронный ресурс]. – URL : http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_russian.pdf (дата обращения 04.12.2013).

References

1. Berger J. Ways of Seeing. St. Petersburg, Klaudberri, 2012, 184 p. (in Russian)

2. Burova Yu.V. Understanding history within the F.M. Dostoyevsky concept of terrorism, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 105–107. (in Russian)

3. Drobnitsky O. Moral Philosophy: selected works. Moscow, Gardariki, 2002, 523 p. (in Russian)

4. Lorenz K. Civilized Man's Eight Deadly Sins [electronic resource]. URL: http://www.igrunov.ru/vin/vchk-vin-discipl/ecology/books/vchk-vin-discipl-ecol-Lorenz.html (date accessed 12/04/2013).

5. Sychyov A.A. Regulations and responsibilities in environmental ethics, Human World: normative dimension - 3. Rationality and legitimacy: Proceedings of the international scientific conference (Saratov, 13–15 June 2013). Saratov, 2013, p. 236. (in Russian)

6. Earth Charter [electronic resource]. URL: http://www.earthcharterinaction.org/invent / images / uploads / echarter_russian.pdf (date accessed 04/12/2013).

Поступила 09.11.2013 г.

УДК 101: 37.0(045)
ББК 87.6

Лещёв Сергей Валерьевич
доктор философских наук, профессор
кафедра философии Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»,
академик Российской академии естественных наук,
г. Москва, Россия
leshev.sergey@yandex.ru

Миронова Наталия Борисовна
кандидат философских наук, доцент
кафедра философии Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»,
член-корреспондент Российской академии естественных наук,
г. Москва, Россия
nb.mironova@yandex.ru

УМНЫЙ ИНТЕРФЕЙС, РАЗУМНАЯ СРЕДА, ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: МЕТАФОРЫ МЕНТАЛИЗМА И ЭНВАЙРОНМЕНТАЛИЗМА

Аннотация: В статье рассматривается метафорика и теоретический дрейф терминологии в научном и педагогическом ракурсах. Особое внимание уделяется рассмотрению ключевых понятий NBIC-парадигмы, философии сознания и философии искусственного интеллекта – идентичность и интеллект,

интенциональность и субъективность, «искусственность» и «естественность». Анализируется метафорическое смещение их значений при переходе к распределенным системам, коллективной интенциональности, сетевым структурам в концепциях «интернета вещей», «оразумнивания среды», «постчеловека», «усовершенствования человека», «проникающего компьютинга».

Ключевые слова: конвергентные технологии, НБИК, интернет вещей, интерфейс, информационное общество, когнитивность, постчеловек, «расширение человека», субъективность, интенциональность.

Leshchyov Sergey Valeryevich
Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Department of Philosophy
National Research Nuclear University MEPhI
Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Moscow, Russia

Миронова Наталия Борисовна
Candidate of Philosophical Sciences, Docent
Department of Philosophy
National Research Nuclear University MEPhI
Correspondent member of the Russian Academy of Natural Sciences, Moscow, Russia

ADAPTIVE INTERFACE, SMART ENVIRONMENT, ARTIFICIAL INTELLIGENCE: MENTALISM AND ENVIRONMENTALISM METAPHORS

Abstract: The article deals with metaphorics and theoretical shift of terminology within scientific and pedagogical approaches. A special attention is drawn to the key notions of the NBIC-paradigm, philosophy of mind and philosophy of artificial intelligence – identity and intelligence, intentionality and subjectivity, 'artificiality' and 'naturalness'. The authors analyze a metaphorical blurring of the notions' meaning in distributed systems, collective intentionality, networks in the conceptions of 'internet of things', 'ambient intelligence', 'posthuman', 'human enhancement', 'ubiquitous computing'.

Key words: converging technologies, NBIC, internet of things, interface, information society, cognitivity, posthuman, 'human enhancement', subjectivity, intentionality.

Интердисциплинарность, конвергенция, коэволюция, синергия как порождающие метафорические поля

Метафора – вербальное зеркало, преумножающее миры. Преломляя реальность и отражая ее, метафора наделяет ясностью невыразимое. Однако вокруг проясненной сущности рождается темная вселенная – тень метафорического перехода. Подобной тенью является, например, метафора «Я» – тайного средостенья разума, сопровождающего его собственные представления о мире. С появлением концепций «оразумнивания среды», «нейрокомпьютерного интерфейса», «искусственного интеллекта» возникает новая топология механизмов репрезентации и принятия решений, новые формулы субъективности, рациональности, разума; интеллект обретает новые метафорические атрибуты – «фоновый», «окружающий», «распределенный», «сетевой».

Высокотехнологические, «искусственно-интеллектуальные» экосистемы умных городов задействуют множество наукоемких инженерных решений, подразумевающих тотальную научную интердисциплинарность, технологическую конвергенцию, информационную синергию. Подобная коэволюция «разумности» со «средой» диверсифицирует естественную логику применимости понятий и адекватности аналогий. Повсеместная сеть, трансгуманистические разработки, интернет вещей наделяют техногенез существенными когнитивными метафорами антропогенеза.

Судьба понятий, вовлеченных в столь неоднозначную метафорику интердисциплинарных исследований, многообразна. Прослеживая историю дескрипций и дефиниций, легко столкнуться с отраженным светом уже имеющихся аналогий и в подлиннике увидеть копию – как это происходит по отношению к понятиям «интеллект», «интенциональность», «искусственность». Именно поэтому настоятельным является изучение теоретического дрейфа терминологии в научном и педагогическом ракурсах. С этой точки зрения актуально рассмотрение ключевых понятий NBIC-парадигмы и философии искусственного интеллекта – идентичность и интеллект, интенциональность и субъективность, «искусственность» и «естественность» – и метафорическое смещение их значений при переходе к распределенным системам, коллективной интенциональности, сетевым структурам в концепциях «интернета вещей», «оразумнивания среды», «постчеловека», «усовершенствования человека», «проникающего компьютинга».

Философия единичного сознания полагает «субъективность» и «интенциональность» как его сущностные моменты, как полюса накопления идентичности. Подобное осмысление происходит в рамках общенаучного «дефицита идентичности»: всякое специальное научное знание (так же как и философия сознания) определяет себя через свое «что_оно_есть» и «на_что_оно_направлено». Однако по отношению к распределенным системам, коллективной интенциональности, сетевому принципу организации данные понятия должны пониматься более широко [1]. «Субъективность» и «интенциональность» становятся в последнем случае лишь «интерфейсами» разума по доступу к окружающей (либо изучающей) его среде либо «методами» окружающей среды по доступу к самому разуму. Подобная дескриптивная трансформация представляется продуктивной, поскольку предоставляет теориям «распределенных систем», «коллективной интенциональности» и «искусственного интеллекта» возможность дезакцентировать «субъективность» и «интенциональность» в их устоявшейся конститутивной роли и изучать их как формальный методологический аспект понимания сознания среди прочих.

Метафизика компьютинга: омни-сеть пан-коммуникации

Реальность трансформируется, и вместе с ней исчезает экс-реальное – вещь, сознание, событие; они обретают свое инобытие: вещи объединяются «интернетом вещей» (IoT) [3], сознание облачается «окружающим интеллектом» (AmI), событие виртуализируется «проникающим компьютингом» (UbiComp). Цифровое «расколдование» человеческого измерения осуществляется трендами «дополненной реальности» (AR), умного окружения (SmE), «оразумнивания среды». Оцифрованное бытие растворяется сетями, реальность нивелируется до информации. Информация становится «объемней» реальности, становится абсолютной. Глобальная симуляция эпохи Абсолютной информации порождается масштабной технологической экспансией информационного общества, интерфейсами доступа к вещам, коммуникациям и нейроинтерфейсами управления человеком. Новые формы интеракций – субъект-объект, объект-обьект – дегуманизируют понятие социального. Цифровой невод повсеместной сети (ubiquiotous network) объединяет объект, субъект, отношение в единую омни-сеть пан-коммуникационного универсума, чьей субстанцией выступает информация.

Информация нейтрализует метафоры «действительности»; она продуцирует тотальный транссемиозис. Сущее больше не «есть», оно – «означает», «отсылает», «указывает». И подобное сведение онтологических вопросов к информационным не случайно. Свой новый статус информация получила благодаря новым формам обращения с действительностью – конвергентные технологии (нано-био-инфо-когно) произвели революцию в способах манипуляции с органической и неорганической субстанцией, благодаря чему атомы, гены, нейроны стало возможным транслировать в биты, биты стали идеально точным прообразом воссоздаваемой реальности, стерлись грани между живым и неживым, естественными и искусственным. Информация превратилась из способа описания действительности в способ ее конструирования. Сущность и структура объекта сменяется инфотектоникой, его отношения со средой – омнисетевыми интеракциями, панкоммуникацией, проникающим компьютингом.

Технологическому воздействию подвергаются все виды социальной реальности – видоизменяются технологические, логистические, экономические связи, выстраиваются новые шаблоны интеракций, взаимодействий, коммуникаций. Эпоха Абсолютной информации – это эпоха инфообмена. Субстрат информации оформляется в коммуникационное единство интерфейсами взаимодействия с информационными системами.

Вслед за реальностью изменяется сам человек [4; 5; 6], что находит свое метафорическое и технологическое выражение в проектах «улучшения человеческой функциональности», «усовершенствования человека» (human enhancement), понятиях постчеловека и трансгуманизма. Социальность дегуманизируется не только глобально, но и локально: индивидуум вмещает «все меньше» человеческого, все больше «цифрового», «виртуального», «искусственного». Последняя идентичность цифрового индивидуума – доступ к омни-сети, цифровая подпись, геолокационное позиционирование, биоидентификация, выходная матрица нейроинтерфейса. Идентичность растворяется подобно тому, как некогда воедино собиралась субъективность.

Дефицитарность идентичности

Субъективность утрачивает привычную онтологию по мере того, как идентичность осваивает распределенную топологию нарождающихся информационных экосистем. Цифровая медиа-онтология децентрализует управленческие цепочки, омни-сеть производит новое экзистенциальное измерение – онлайн, технологии проникающего компьютинга устанавливают новый статус отношений разума и тела, сущности и атрибута. Метафизические каноны, во многом определяющие актуальный тематический фокус и методологический диапазон социальных наук, теснятся панкоммуницирующей реальностью

программных онтологий, общей виртуализацией процессов «ведения бытия». Метафизическое мышление как имплицитное предварение понятийного аппарата онтологической платформой уступает свои позиции по всему технологическому фронту: нанофизика осваивает программирование свойств субстанции, биоинженерия манипулирует основами жизни, когнопротезирование перекраивает мироустройство субъективности.

В новой экологической ситуации метафизическая транскрипция предметности уступает место инфотектонике омнисети. В отношении феноменов коллективной интенциональности, распределенного и фонового интеллекта, виртуальной реальности подобная тенденция выражается в дефицитарной матрице идентичности – панкоммуникация реализует технологическую метафору «несущественности сознания» [7]. Репрезентативным представляется этот аспект в метафорическом параллелизме таких понятийных комплексов, как «коллективная интенциональность» и «распределенная система искусственного интеллекта». Оба они предпосылают интерсубъективному срезу коммуникации действующих агентов (людей, модулей знаний) абстрактное метафизическое верование в сущностное единство любого рода целостности. «Тождество» служит случайным маяком для тотальной дескриптивной унификации моделируемой функциональности (в киберсистемах) и выявляемой рациональности (в коллективном поведении). Последующая репликация этой ностальгии по «сущностному», «органическому» единству модели выражается в финальном методологическом телеологизме ожиданий в соответствующих феноменальных областях (эффект «плацебо», «супериндивидуальность» стаи, иерархические конфликты в мультиагентных системах). Однако органическое единство становится новой метафорой конвергентного мира. Основополагающий доклад NBIC-парадигмы [8] демонстрирует готовность к кардинально измененному представлению о «тождестве» – «органическое» единство, цельность сменяется «неорганическим», существенно технологическим, моделируемым.

«Интенционализация» и «субъективизация» как следствие «дефицитарной идентичности»

Дефицитарность идентичности является институциональным моментом любой науки, поскольку научная дифференциация основана именно на выявлении специфического ориентира той или иной сферы духа – ответа на вопрос «что изучается». Однако экспликация этого специфического ориентира приводит к реинкарнации индивидуализирующих понятий на агрегатных моделях, где «субъективность» и «интенциональность» применяют свое архаическую оптику «сознания» к качественно новым образованиям. Именно поэтому в контексте коллективной интенциональности, распределенных систем обработки информации и искусственного интеллекта важно осознавать, что конкретно служит принципом индивидуации понятия; пример данных теорий систем демонстрирует противонаправленные градиенты восполнения дефицита идентичностных исследовательских матриц – как это происходит, например, в теориях нейронных сетей, эволюционных алгоритмов, генетических алгоритмов, нечеткой логики.

Интенциональность, понимаемая как интегрирующее системное свойство, изначально рассматривалась как феноменологически-имманентная формула доступа сознания к миру, проявления сознания в бытии. Экстраполяция понятия рациональности с философского на социологически понимаемого субъекта сместила центр тяжести «субстратно-сущностного» измерения интенциональности в сторону консолидирующей адаптации коммуникативных ресурсов системы к элементам системы. Напротив, системы распределенного интеллекта изначально исходят из варьируемого и масштабируемого многообразия носителей информации, и собственно интеллектуальный момент эксплицируется как теоретически конструируемый конгломерат информационных поведенческих паттернов, стягиваемый в метафорический объем общенаучных представлений о единстве апперцепции, единстве самосознания.

В подобном противопоставлении очевидна генетическая предрасположенность научного подхода к социологической реальности как к бытийно-данной, естественной, конститутивно присущей сообществу, и, напротив, предрасположенность прописывать гипотетику искусственно-интеллектуальных систем исходя из их моделируемого, т. е. изначально «искусственного» генезиса. Подобная установка была в немалой степени расшатана Гербертом Саймоном, показавшем, сколь неоднозначно «естественное» манифестирует себя как «искусственное», и сколь трудно провести между ними границы. Коллективное поведение, например, служит моделеобразующей средой для индивидуальных поведенческих образцов, а единомоментный инсайт ситуации у «высших» животных никак не связан с последовательным воспроизведением элементарных шагов соответствующей интеракции. В свою очередь в распределенных системах искусственного интеллекта возможно воспроизведение определенной специфичности, например, в нейрональной работе, но сама фактура распределенности ничего не решает с точки зрения определения «идентичностного» момента организации и самосознания системы.

«Интенциональность» и «субъективность – интерфейсы сознания

Переход от естественного к искусственному сопровождает понятие разума при его инкарнациях в NBIC-исследованиях, в частности, в разработке нейрокомпьютерных интерфейсов, синтетических организмов, и в коллективных, распределенных системах. Построение всеобъемлющей картины разума вне его связи с субъективирующей направленностью философии сознания возможно лишь при условии, что коллективный и распределенный разум будет пониматься в более широком контексте – в таком, где интенциональность и субъективность предстанут лишь как методы, интерфейсы сознания, а не как единственные его определяющие фактурные координаты. Подобный переход уже имел место в истории философии: Спиноза предложил считать «мышление» и «протяженность» не полюсами, противополагающими «внешнее» «внутреннему», а всего лишь частными ипостасями, «интерфейсами» субстанции по отношению к человеку – в то время, как в более глобальном контексте (для Спинозы таковым была Природа, Бог) существует бесконечно много таковых атрибутов.

Предположение о том, что в ряду «субъективность», «интенциональность» имеются множество подобных же феноменов, не имеет целью бесконечное расширение области исследований, но дает возможность абстрагирования от понятий «субъективности» и «интенциональности» как от определяющих осей вращения теорий коллективной интенциональности и распределенных интеллектуальных систем. Действительно, эта трансформация сопровождается и более глубокой метаморфозой, например, понятий «социального» и «искусственного»: каждое из них претендуют на первичность в новых – сетевых, распределенных – координатах социальности.

Метафора «искусственности» в педагогическом дискурсе

Преподавание когнитивных наук, философии искусственного интеллекта и конвергентных технологий сопровождается, как правило, трансформацией «метафорических установок» учащихся. Объясняется подобный переход имманентной интердисциплинарностью метафорики данных дисциплин. Есть, однако, и еще более нюансированная динамика в усвоении соответствующих дескриптивных рядов: метафоры существования и сознания, принятые в философском и жизненном словоупотреблении, сопротивляются фигуральному обращению с ними, поскольку репрезентируют собой самый «здравый философский смысл». Такова, например, судьба понятий «искусственный» и «интеллект» в словосочетании «искусственный интеллект», «синтетический» в описании созданных лабораторным путем живых организмов. «Искусственность» как понятие, представляющееся самоочевидным, перестает быть таковым, будучи инкорпорировано в процессе обучения в стандартную учебно-методическую практику «внесения ясности».

Действительно, самолегитимация любого педагогического дискурса заключена в том, что в нем «естественным образом» возникают предзаданные тематические горизонты, семантические и дескриптивные поля, так или иначе встроенные в представления о «естественном» или «разумном» ходе вещей. Однако ни понятие «интеллект», ни понятие «искусственность» не подразумевают стоящего за ними фронта «обыденных» разумений, дозволяющих дешифровать их специфичный для философии искусственного интеллекта смысл. Одним из принятых путей избегания данной коллизии является историко-генетический подход, методологически оправданный в том отношении, что он демонстрирует ситуативные и контекстуальные рубежи определенных философских эпох, а также «спонтанность» философского рассудка, производящего тот или иной фактор когнитивного риска в разрешении теоретических конфликтов на имеющейся почве. В качестве примеров подобных когнитивных рисков можно назвать антиномии Канта, в которых манифестирует себя беспомощность человеческого разума, наследующая его же собственную природу; понятие синтеза Гегеля, постулативно легитимирующее любую антиномию разума.

Несмотря на традиционность контента своего осмысления, NBIC-парадигма и философия искусственного интеллекта могут форсировать определенный метафорический диссонанс и из другого источника. Флексичность достигается здесь интердисциплинарным расширением методических и учебных постулатов, позволяющих переводить множество нелегитимных метафор данной науки в обоснованные и продуманные аналогии. Например, Гилберт Райл обвиняет философию сознания в засилье метафор, подобных «мифу Декарта» о «призраке в машине». Однако компьютерное моделирование позволяет более механистически отнестись к тем или иным когнитивным аспектам восприятия, объяснения, понимания и тем самым выявить некоторые «легитимирующие» моменты представлений о философском фантоме, населяющем нейрофизиологический субстрат мозга.

Сложности, присущие постулативному фундированию учебно-методических практик, приходят в конвергентно-технологическую рефлексию и философию искусственного интеллекта и «изнутри»: на методическом уровне с трудом поддается дифференциации содержание науки «искусственный интеллект» и философии

искусственного интеллекта, содержание технологической составляющей нано-био-инфо-когно-исследований и соответствующего эпистемологического осмысления. Их параллельное развитие позволяет каждой из составляющих привносить значимый конструктив в «оппонента», однако следствием данного конструктива является порой их неразличимость в содержательном плане, поскольку несмотря на формальное разбиение их проблематик по технологическому и гуманитарному кластерам, в них, тем не менее, не имеет смысла полностью элиминировать взаимные метафорические и техницистские рудименты. Сама тематика исследований провоцирует учебно-методические основы этих наук быть более мобильной, включать в себя больше степеней свободы, нежели обычно дозволительны в постулативных предписаниях к формальному единству той или иной науки.

Список использованных источников

1. Лещёв, С. В. Феноменология когнитивности и искусственный интеллект: коммуникация, нейрофизиология, технология / С. В. Лещёв // Полигнозис. – 2011. – № 3–4. – С. 16–25.

2. Миронова, Н. Б. Управление наукой в эпоху конвергентных технологий / Н. Б. Миронова // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия «Философские, социальные и естественные науки», 2013. – № 2–3. – С. 185–192.

3. Ashton, K. That ‘Internet of Things’ Thing. In the real world, things matter more than ideas. RFID Journal, 2009.

4. Abowd, G. D., Mynatt, E. D., Rodden, T. The human experience of ubiquitous computing. Pervasive Computing, IEEE, 2002, 1(1), pp. 48–57.

5. Annas, G.J., Andrews, L.B., & Isasi, M.R. Protecting the endangered human: Toward an international treaty prohibiting cloning and inheritable alterations. American Journal of Law and Medicine, 2002, 28(2–3), 151–178.

6. DeGrazia, D. Enhancement Technologies and Human Identity. Journal of Medicine and Philosophy, Vol. 30, No. 03, April 2005, pp. 261–283.

7. Flanagan, O. Consciousness Reconsidered. Cambridge, MA: MIT Press, 1992, p. 5.

8. Roco, M. C., Bainbridge, W. S., eds. Converging technologies for improving human performance: nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science. 2002.

9. Cantoni, R. Bodyarchitecture: The Evolution of Interface towards Ambient Intelligence. In: Ambient Intelligence. G. Riva, F. Vatalaro, F. Davide, M. Alcañiz (Eds.) IOS Press, 2005.

10. Curran, K., McFadden, D., Devlin, R. The Role of Augmented Reality within Ambient Intelligence. International Journal of Ambient Computing and Intelligence, 2011, Vol. 3, No. 2, pp. 16–33.

11. Fukuyama, F. Our posthuman future. New York: Picador, 2002.

12. Ishii, H., Ullmer, B. Tangible bits: towards seamless interfaces between people, bits and atoms. Proceedings of CHI’97, ACM Press, March, 1997, pp. 234–241.

References

1. Leshchyov S.V. Phenomenology of cognition and artificial intelligence: communication, neurophysiology, technology, *Polignozis*, 2011, No. 3–4, pp. 16–25. (in Russian).

2. Mironova N.B. Science management in the era of converging technologies, *The Bulletin of Moscow State Academy of Business Administration*, 2013, No. 2–3, pp. 185–192. (in Russian)

3. Ashton K. That ‘Internet of Things’ Thing. In the real world, things matter more than ideas. RFID Journal, 2009.

4. Abowd G.D., Mynatt E.D., Rodden T. The human experience of ubiquitous computing. Pervasive Computing, *IEEE*, 2002, No. 1 (1), pp. 48–57.

5. Annas G.J., Andrews L.B. & Isasi M.R. Protecting the endangered human: Toward an international treaty prohibiting cloning and inheritable alterations. *American Journal of Law and Medicine*, 2002, No. 28 (2–3), pp. 151–178.

6. DeGrazia D. Enhancement Technologies and Human Identity, *Journal of Medicine and Philosophy*, Vol. 30, No. 03, April 2005, pp. 261–283.

7. Flanagan O. Consciousness Reconsidered. Cambridge, MA: MIT Press, 1992, p. 5.

8. Roco M.C., Bainbridge W.S., eds. Converging technologies for improving human performance: nanotechnology, biotechnology, information technology and cognitive science. 2002.

9. Cantoni R. Bodyarchitecture: The Evolution of Interface towards Ambient Intelligence. In: Ambient Intelligence. G. Riva, F. Vatalaro, F. Davide, M. Alcañiz (Eds.) IOS Press, 2005.

10. Curran K., McFadden D., Devlin R. The Role of Augmented Reality within Ambient Intelligence. *International Journal of Ambient Computing and Intelligence*, 2011, Vol. 3, No. 2, pp. 16–33.

11. Fukuyama F. Our posthuman future. New York: Picador, 2002.

12. Ishii H., Ullmer B. Tangible bits: towards seamless interfaces between people, bits and atoms. Proceedings of CHI’97, ACM Press, March, 1997, pp. 234–241.

Поступила 12.11.2013 г.

УДК 101.1: 316(045)
ББК 87.6

Сайгушева Светлана Николаевна
соискатель
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sveta200791@rambler.ru

ЭЛИТА КАК СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

Аннотация: Современное общественное развитие свидетельствует о возрастании роли элиты в жизни общества, поскольку ее представители могут быть как фактором его стабильности, так и неустойчивости. Элитные группы российского общества стали в последнее десятилетие предметом пристального внимания отечественных ученых. Различные аспекты процессов их становления и функционирования находят свое место среди приоритетных тем российской науки. В статье обосновывается необходимость изучения феномена элиты в современных условиях российского общества, исследуется этимология термина и рассматриваются различные точки зрения на трактовку понятия.

Ключевые слова: элита, элитарность, господствующий класс, аристократия, избранные люди, социальная стратификация.

Saygusheva Svetlana Nicolaevna
Candidate for a scientific degree
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical institute, Saransk, Russia

ELITE AS A SOCIAL REALITY AND CULTURAL PHENOMENON

Abstract: Modern social development gives evidence of the increase of the role of elite part of society, as its representatives may be considered both a factor of its stability and instability. Elite groups of Russian society has become the focus of many Russian scientists. Various aspects of the processes of their formation and functioning find their place among the priority themes of Russian science. The article substantiates the necessity to study the phenomenon of elite in modern Russian society, examines the etymology of the term and considers various points of view on the interpretation of the notion ‘elite’.

Key words: elite, elitism, the ruling class, aristocracy, elite, social stratification.

На протяжении тысячелетий в истории мировой общественной мысли существовали концепции, согласно которым необходимой частью любой социальной иерархии выступало сообщество, определявшее культурно-историческую динамику социума. Эту роль всегда в обществе играла элита. В настоящее время элита представляет социальную группу, от надежности и функционирования которой зависят темпы и направление общественного развития. Это объясняет необходимость понимания специфики данного феномена и его роли в процессе развития общества.

Сегодня изучение феномена «элита» является актуальной исследовательской темой. В стране произошли серьезные изменения образа жизни большей части населения, социальных стандартов, ценностей и норм поведения и мышления. Новые социальные и духовные стереотипы еще не сформировались окончательно, тогда как старые уже разрушились. Критика прежних ценностей и идеалов привела к отсутствию адекватного понимания «плюсов» и «минусов» советской системы и нарушению законов преемственности общественного развития, что неминуемо отразилось на его качестве. Задача современной элиты – сформировать ориентиры модернизации общества в соответствии с существующей российской действительностью.

Анализ элиты в нашей стране начался относительно недавно, в советское время на проблематику, связанную с изучением этого общественного слоя, было наложено табу. Причины прежде всего были идеологические. Элита признавалась атрибутом капиталистического общества, и ее не могло быть в социалистическом обществе, но повседневная практика советского общества фиксировала обратное.

Термин «элита» ведет свое происхождение от латинского «eligere» (выбирать). В современной обществоведческой науке широкое распространение получило объяснение элиты от французского «elite» (лучший, отборный,

избранный). Вплоть до начала XX века значение этого термина не применялось для определения социальной стратификации. Основателями теории элит являются Г. Моска, В. Парето, Р. Михельс. Итальянский ученый Г. Моска ввел в научный дискурс термин «политический класс». В. Парето предложил понятие «элита». Смысловое поле обоих практически совпадало, но научное сообщество неоднозначно отнеслось к последнему. Предлагался целый ряд синонимов, способных заменить новообразование: «правящая верхушка», «господствующий класс», «правящее меньшинство», «господствующие слои», «контролирующее меньшинство». Думается, что смысл при этом не менялся, спор велся лишь вокруг терминологии.

С древнейших времен элитарность ассоциировалось с избранностью, уникальностью, неповторимостью. Общество изначально структурировалось по признаку социокультурной дифференциации его членов. Теория общественного развития в процессе своего становления зафиксировала, что категория социальной дифференциации является центральной для теоретического анализа структуры социума, для прогнозирования тенденций его развития.

Началом исследования элит послужили труды Платона, Аристотеля, Н. Макиавелли, Цицерона и Полибия. Безусловно, философы античности и эпохи Возрождения не употребляли термина «элита», но достаточно широко использовали синонимы данного понятия. В одних только «Законах» можно насчитать до десятка определений, являющихся синонимами понятия «элита» и отражающих её основные характеристики: «высшие классы»; «избранные должностные лица»; «избранные люди»; «лучшие люди»; «выдающийся человек»; «божественный человек»; «причастные к истине»; «люди божественного происхождения»; «наиболее добродетельные люди»; «законодатель» и т. д. [4, с. 607].

Другие работы Платона дополняют этот смысловой ряд: «философ-правитель»; «гений»; «аристократия»; «государственные люди»; «сведущий человек»; «самые лучшие»; «разумное меньшинство» и др. Греческое «aristos» является прямым аналогом латинского «elite», следовательно, использованное Платоном понятие «аристократия» может рассматриваться как предшествующее понятию «элита». По Платону элиту составляют те, кто обладает истинным знанием, кто достиг совершенства как высшей добродетели. Таким образом, Платон, видя в элите прежде всего феномен общественного сознания, является автором социокультурного определения элиты.

В свою очередь Аристотель характеризует элиту в антитезах: «справедливость-несправедливость»; «правильный-ошибочный»; «полезный-бесполезный» [1, с. 205]. В данных противопоставлениях элита и масса, которые выступают в синтезе интеллектуальных и нравственных качеств, при явном превосходстве элиты. В теории Платона и Аристотеля выделяются родовые признаки элиты, такие как чувство долга, ответственность, высокие нравственные и моральные ценности. Именно эти признаки отличают подлинную элиту от псевдоэлиты.

Существенный вклад в развитие концепции элиты внес Макиавелли, в честь которого сторонников теории элит называют макиавеллистами. Макиавелли выделяет особые качества элиты, связанные с природными дарованиями и воспитанием. Элита обладает групповой сплоченностью, обусловленной не только общностью профессионального статуса, социального положения и интересов, но и элитарным самосознанием, восприятием себя особым слоем, призванным руководить обществом. Господствующее привилегированное положение стремятся занять многие люди, обладающие необходимыми социально-психологическими качествами, однако никто не хочет добровольно уступать свой пост и положение, поэтому скрытая или явная борьба за «место под солнцем» неизбежна. В ходе развития у общества отмирают многие старые и возникают новые потребности, функции и ценностные ориентации [2, с. 201].

Элитарность – условие эффективного функционирования любого общества. Она основана на естественном разделении управленческого и исполнительского труда, закономерно вытекает из равенства возможностей и не противоречит демократии. Социальное равенство должно пониматься как равенство жизненных шансов, а не равенство результатов, социального статуса.

Элита сплачивается на основе выполняемых ею функций. Это не объединение людей, стремящихся реализовать свои эгоистические групповые интересы, а сотрудничество лиц, заботящихся прежде всего об общем благе. Формирование элиты – это не борьба за власть, а следствие естественного отбора обществом наиболее одаренных и талантливых представителей. Поэтому общество должно стремиться совершенствовать механизмы подобной селекции, вести поиск и формировать элиту во всех социальных слоях.

Элиту можно выделить практически в любой сфере человеческой деятельности. В. Парето полагал, что элитой являются те люди,

которые получают в своей сфере деятельности самую высокую оценку. Такой тип элиты С. Келлер называет сегментарной элитой. Значение такой элиты распространяется на какой-либо сегмент общества или отрасль общественной деятельности. В соответствии с терминологией С. Келлера такую элиту следует называть стратегической, так как «суждения, решения и действия» данной группы общества «имеют важные и определяющие последствия» для всей системы [3, с. 105].

Интересное определение дает П. Тамаш, который определяет элиту как сообщество ученых, действующее в области науки, образования, средств массовой информации и в среде политических советников. Такое сообщество контролирует формирование системы символов, культурных ценностей, мифов, из которых складываются согласованные идеологии. Тем самым оно влияет на состояние общественного сознания и на возможность его мобилизации для достижения поставленных целей.

Если систематизировать различные определения элиты, то выявятся два ведущих подхода к данной проблеме: ценностный и структурно-функциональный. Сторонники первого подхода объясняют существование элиты «превосходством» (прежде всего интеллектуальным, моральным и т. д.) одних людей над другими; второго – важностью функций управления для общества, которые детерминируют исключительность роли людей, их выполняющих. Но обе интерпретации элитарности не лишены недостатков. Один – ценностный – может легко вылиться в мистицизм и примитивную апологию власть имущих; другой – функциональный – в тавтологию и апологетику [2, с. 48].

Таким образом, элита – это социальный слой, обладающий определенными качествами, которые позволяют ему оказывать направляющее воздействие на общественное развитие через процесс управления и формирование ценностных стереотипов. Важными задачами любого социума являются достижение высокого качества имеющейся у него элиты, а также обеспечение постоянного ее воспроизводства. Следует признать, что российская постсоветская элита – феномен скорее формирующийся, чем состоявшийся.

Список использованных источников

1. Аристотель. Политика / Аристотель. Т 4. – М. : Мысль, 1983. – 376 с.

2. Ашин, Г. К. Элитология : учеб. пособие для гуманитарных вузов / Г. К. Ашин. – М. : МГИМО-университет, 2007. – 544 с.

3. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.

4. Крыштановская, В. О. Анатомия российской элиты / В. О. Крыштановская.– М.: Захаров, 2005. – 384 с.

5. Мартынова, Е. А. Интеллигенция в контексте социокультурных традиций «Вех» : автореф. дис. … д-ра филос. наук / Е. А. Мартынова. – Саранск, 2004. – 43 с.

6. Платон. Государство. Законы. Политик / Платон. – М. : Мысль, 1998. – 798 с.

References

1. Aristotle. Policy. Vol. 4/ Moscow, Mysl’, 1983, 376 p. (in Russian)

2. Ashin, G.K. Elitology: manual for humanitarian institutions. Moscow, MGIMO-Universitet, 2007, 544 p. (in Russian)

3. Zeynalov G.G. Philosophical meaning of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55. (in Russian)

4. Kryshtanovskaya V.O. Anatomy of the Russian elite, Moscow, Zakharov, 2005, 384 p. (in Russian)

5. Martynova E.A. Intelligentsia in the context of socio-cultural traditions of “Milestones”: extended abstract of doctoral thesis (Philosophy). Saransk, 2004, 43 p. (in Russian)

6. Plato: State. Laws. Polician. Moscow, Mysl’, 1998, 798 p. (in Russian)

Поступила 09.09.2013 г.

УДК 179
ББК 87.75

Сычев Андрей Анатольевич
доктор философских наук, профессор
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Саранск, Россия
sychevaa@mail.ru

Курмаева Кадрия Камильевна
аспирант
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Саранск, Россия
Ginger-Kate@yandex.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕДОСТОРОЖНОСТИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКЕ*

Аннотация: В статье прослеживается эволюция этических принципов, регулирующих риски в отношении человека и природы. Показано, что последствия многих современных экологических проблем характеризуются высокой степенью научной неопределенности. В этих случаях должен использоваться принцип предосторожности, согласно которому отсутствие научной уверенности не может использоваться как причина для отсрочки применения мер по предупреждению разрушения окружающей среды. Принцип применяется в случаях, когда возможный ущерб морально неприемлем, то есть серьезен и необратим, угрожает человеческой жизни, здоровью, будущим поколениям, нарушает права человека.

Ключевые слова: экологическая этика, ответственность, принцип предосторожности, превентивный принцип, «загрязнитель платит».

Sychyov Andrey Anatolyevich
Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Department of Philosophy
N.P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

Kurmayeva Kadriya Kamilyevna
Post-graduate student
Department of Philosophy
N.P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

EVOLUTION OF THE PRECAUTIONARY PRINCIPLE IN ENVIRONMENTAL ETHICS

Abstract: The article traces the evolution of ethical principles which regulate the risks for man and nature. It shows that the effects of many of the present environmental problems are characterized by a high degree of scientific uncertainty. In these cases, the precautionary principle should be used, according to which the absence of scientific certainty cannot be used as the reason for postponing measures to prevent environmental destruction. The principle is applied in cases where possible damages are morally unacceptable, that is serious and irreversible, threatens human life, health, future generations, and violates human rights.

Key words: environmental ethics, responsibility, precautionary principle, preventive principle, ‘polluter pays’.

Промышленное развитие и научно-технический прогресс позволили человечеству значительно продвинуться на пути понимания законов окружающего мира. В то же время они стали источником множества проблем, представляющих для человека несомненную угрозу. В их числе – увеличение количества техногенных катастроф, разработка и применение оружия массового поражения, изменение климата и т. д. Науке сложно предсказать отдаленные последствия многих современных технологий, однако очевидно, что многие из них настолько опасны, что результаты их применения могут поставить человечество на грань выживания.

* Работа проводилась в рамках исследовательского проекта «Этика экологической ответственности: теоретические и прикладные аспекты» (грант Президента РФ МД-3512.2013.6).

Осознание этой опасности само по себе является достаточным поводом для того, чтобы призвать человечество к ответственности, осторожности и самоограничению. На практике это должно выражаться в отказе от определенных форм деятельности, таких как наращивание вооружений, бесконтрольная эмиссия парниковых газов, биотехнологические эксперименты и т. д. Основным ориентиром этики в ситуации риска стано-вится не надежда на прогресс, а опасения за его будущее. Философ Г. Йонас назвал эту методологическую установку «эвристикой страха». Он утверждал: «Теперь уже не удовольствие, доставляемое познанием, но страх перед грядущим или же страх за человека становится основным мотивом мышления, и оно само делается здесь деянием уже именно ответственности, понятие которой в нем разрабатывается и сообщается» [2, с. 29–30].

Ответственность человечества повышается вместе с расширением его возможностей. Для реализации этой ответственности нужны соответствующие моральные ориентиры, которые позволили бы обществу развиваться устойчиво, т. е. удовлетворять свои потребности, не ставя под угрозу существование будущих поколений и окружающей среды. Одним из таких ориентиров является принцип всеобщей ответственности, субъектом которого являются каждый человек, и который должен применяться в современном мире при решении как глобальных, так и локальных проблем. При этом сфера ответственности определяется социальным статусом морального субъекта: «чиновники несут ответственность за несвоевременно принимаемые и исполняемые решения; бизнесмены несут ответственность за пренебрежение жизненными интересами населения, внутренней ценностью каждого человека в пользу сиюминутной выгоды; работники опасного производства и население, проживающие на загрязненной территории, несут ответственность за пренебрежение защитой права детей на экологическую безопасность; более информированная часть … сообщества несет ответственность перед менее информированной за непредоставление необходимой информации, которая могла бы быть использована для участия в разрешении проблемы» [3, с. 92].

Однако совместить рост благосостояния с требованиями экологической безопасности чрезвычайно сложно, поскольку в большинстве случаев экономическое развитие связано с потреблением ресурсов (в том числе невосполнимых) и загрязнением окружающей среды, а защита природы, как правило, оказывается чрезвычайно затратной с экономической точки зрения деятельностью. В реальных ситуациях эксплуатация природы часто является единственной возможностью решить острые социальные проблемы, повысить благосостояние людей или дать им шанс вырваться из состояния крайней нищеты. Так, применение агрохимии и биотехнологий позволило резко увеличить продуктивность сельскохозяйственной деятельности и победить голод в ряде государств. Однако уже в 1960-е гг. появились данные о том, что у новых технологий имеются побочные эффекты, которые в долгосрочной перспективе способны перечеркнуть все их преимущества.

Первым предметом для спора стал инсектицид ДДТ, который, согласно утверждениям государства и крупных химических корпораций был совершенно безопасен, а согласно данным независимых экспертов – высокотоксичен для живых организмов. Сегодня схожие споры ведутся по поводу генетически модифицированных организмов. Особенностями таких споров является отсутствие согласия экспертов по поводу того, представляют ли новые технологии и вещества реальную опасность для человека. Задачи, стоящие перед учеными, настолько сложны и многообразны, что наука не в силах учесть все факторы. По этой причине научные данные не отличаются точностью и допускают разные интерпретации, часто приводящие к противоречивым выводам. Если наука не способна установить четкую связь между сегодняшними действиями и их последствиями, то все, чем может руководствоваться человек, – это моральные принципы. При этом следует отметить, что «из знаний в убеждения переходят те элементы, которые затрагивают интересы человека. Они приобретают существенную эмоциональную окраску, превращаются в убеждения, реализуемые на практике» [5, с. 85].

За прошедшее столетие на первый план выдвигались различные принципы, призванные регулировать риски в отношениях человека и природы. С начала Нового времени основные тенденции социального развития определяла вера в прогресс и безграничные возможности науки. Вплоть до недавних пор считалось, что любые ограничения на пути научного и технического прогресса являются проявлением обскурантизма. Соответственно, при оценке риска все неопределенности трактовались в пользу новых техник. У. Бек утверждал, что с рисками первоначально обходились «по принципу: «in dubio pro прогресс» (*в случае сомнения – за прогресс*), а это значит: “в случае сомнения закрывай глаза”» [1, с. 40].

Уже к середине XX столетия стало очевидно, что такой взгляд на прогресс был слишком оптимистичным. К определенному моменту уже нельзя было закрывать глаза на промышленное загрязнение земли, воды и атмосферы, уничтожение экосистем, ухудшение здоровья человека. Однако речи о том, что у научно-технического прогресса могут быть внешние ограничители, еще не было. Тем, кто использовал новые техно-

логии, предлагалось самостоятельно просчитывать риски и выплачивать компенсацию лишь в том случае, если их действия наносили ущерб людям или окружающей среде. Этот принцип можно обозначить как «*платит виновник*» (или загрязнитель, если речь идет об ущербе природы); в англоязычной литературе он, соответственно, обозначается как polluter pays principle. В экологической политике этот принцип может приобретать различные формы, например, загрязнители выплачивают штрафы, компенсируют действия государства по очистке загрязненных мест, платят специальный «зеленый» налог или должны включать стоимость утилизации в цену товара. Международная Декларация ООН по окружающей среде и развитию 1992 г. предлагает принять во внимание «подход, согласно которому загрязнитель должен, в принципе, покрывать издержки, связанные с загрязнением, должным образом учитывая общественные интересы и не нарушая международную торговлю и инвестирование» [4].

Недостатком принципа «виновник платит» является его направленность на компенсацию причиненного ущерба. В случае, если эксплуатировались невосполнимые ресурсы, или же если в результате загрязнения окружающей среды были уничтожены экосистема или редкий вид, никакая компенсация не способна исправить ситуацию. Она в этом случае должна быть дополнена действиями, направленными на предупреждение вреда по принципу «легче предупредить, чем вылечить». Такой принцип принято называть *превентивным принципом* (или принципом предупреждения): если существует научно подтвержденный риск нанесения ущерба окружающей среде, следует принять предварительные меры по снижению риска или вовсе отказаться от опасных действий.

Однако не всегда наука может просчитать процент возможного риска. Некоторые современные проблемы настолько многослойны, что согласия по их поводу достичь невозможно. Для регулирования этих проблем был сформулирован *принцип предосторожности*. Этот принцип призван предотвратить ущерб здоровью человека и природе в ситуации неопределенности и усилить экологическую ответственность человека.

Сегодня принцип предосторожности в различных формулировках присутствует в Рамочной конвенции по изменению климата, Протоколе по биобезопасности, Декларации ООН по окружающей среде и развитию и многих других международных нормативных документах. В Декларации принцип сформулирован таким образом: «В тех случаях, когда существует угроза серьезного или необратимого ущерба, отсутствие полной научной уверенности не используется в качестве причины для отсрочки принятия экономически эффективных мер по предупреждению ухудшения состояния окружающей среды» [4].

Принцип предосторожности применяется в случаях, когда возможный ущерб морально неприемлем, то есть серьезен и необратим, угрожает человеческой жизни и здоровью, препятствует удовлетворению нужд нынешних и будущих поколений, нарушает права человека [6, p. 14].

Принцип предосторожности имеет слабую и сильную версию. Первая гласит, что отсутствие доказательств вреда не может быть поводом для отказа от регуляции проблемы. Сильная версия требует применения соответствующих мер, если имеются малейшие сомнения по поводу безопасности деятельности. Против сильной версии можно привести некоторые аргументы, связанные, во-первых, с тем, что его применение требует больших материальных трат (чаще всего неоправданных); а во-вторых, с тем, что он препятствует нормальному развитию науки и техники. С другой стороны, поскольку в отношениях человека и природы на кону сегодня стоит слишком многое, некоторыми преимуществами научного, технического и экономического развития разумно будет пожертвовать.

Таким образом, принцип предосторожности является следствием нарастания рисков и неопределенностей в современном обществе. Он применяется в том случае, когда деятельность может привести к морально неприемлемому ущербу, который не доказан, но вполне вероятен с научной точки зрения. При этом действия в соответствии с эти принципом должны быть своевременны, адекватны и пропорциональны угрозе. Целью экологии в этих условиях должно стать снижение научной неопределенности существующих проблем, а целью этики – более подробная разработка принципов, регулирующих отношение человека к природе.

Список использованных источников

1. Бек, У. Общество риска / У. Бек. – М. : Прогресс, 2000. – 384 с.

2. Йонас, Г. Принцип ответственности / Г. Йонас. – М. : Айрис, 2004. – 480 с.

3. Коваль, Е. А. Коммуникативная природа нормативности эколого-этического принципа всеобщей ответственности, реализуемого в городском пространстве / Е. А. Коваль // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (30) : в 3 ч. – Ч. II. – С. 87–93.

4. Рио-де-Жанейрская декларация по окружающей среде и развитию [Электронный ресурс]. – URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml (дата обращения 04.12.2013)

5. Табакова, А. В. Парадигмы инновационного сознания в аспекте экологической безопасности социума / А. В. Табакова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 84–87.

6. The precautionary principle. COMEST. – Paris : UNESCO, 2005. – 54 p.

References

1. Beck U. Risk society, Moscow, Progress, 2000, 384 p. (in Russian)

2. Jonas H. Responsibility principle, Moscow, Iris, 2004, 480 p. (in Russian)

3. Koval' E.A. Communicative nature of normativity of universal liability ecological-ethical principle implemented in urban space, Historical, philosophical, political and law sciences, cultural studies and art studies. *Theory and Practice*, 2013, No. 4 (30), Part 2, pp. 87–93. (in Russian)

4. Rio de Janeiro Declaration on environment and development [Electronic resource]. URL : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/riodecl.shtml (access date 04.12.2013)

5. Tabakova A.V. Paradigms of innovation consciousness in the aspect of environmental safety of society, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 84–87. (in Russian)

6. The precautionary principle. COMEST. Paris, UNESCO, 2005, 54 p.

Поступила 12.11.2013 г.

УДК 11/12
ББК 87.21

Zeynalov Guseyn Gardash ogly
Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
zggo@mail.ru

Kulikova Tamara Valentinovna
Doctor of Philosophical Sciences, Docent
Department of Philosophy and Social Sciences
Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
tomavk@yandex.ru

Palamarchuk Anzhelika Mikhaylovna
Post-graduate student
Department of Philosophy and Social Sciences
Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
palmer1991@mail.ru

'BEING ON THE BORDER' AS AN ANTHROPOLOGICAL PROBLEM*

Abstract: The peculiarities of paradigmatic shift in the non-classical existential philosophy and anthropology are revealed on the basis of analysis of social-cultural and historical bases of XX century. The transition from learning of things to the anthropological senses of cognition, to cognition of personality; from theory of knowledge to the new ontology (humanitarian ontognoseology, ontology of possibility, ontology of the spiritual reality, the integrity of the human being as existence on the border) are the unique features of this kind of philosophical investigation. If the use of the subject-object paradigm, the desire to turn everything into an object, is typical for the classical philosophy, than existential and anthropological direction of philosophy, particularly acutely perceived the problem of the borders and border states, the border states of consciousness, pays its attention to the problematic existence of personality to understanding human being as an incomplete integrity.

The article actualizes several aspects of the border problem: its ontological interpretation of reality as a special 'between'; epistemological as the existential function of consciousness and cultural-historical

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

aspect. The significance of the components of the border opposites, when one considers the necessity of the other, is essential in its definition. Through the idea of the border, the substantial side of the definition of the humanitarian reality as 'being on the border', as 'speaking expressive being' (M.M. Bakhtin) is revealed. The unique phenomenon of the border is linked with the effort space, which is generated in the 'between' (in co-existence, co-creation, co-understanding, co-thinking). The border is represented as a symbol of the relationship within which the transformation and understanding of meaning take place. It does not symbolize the givenness but predetermination: as the movement sense is not equal and at some point the 'ontological gap', 'shift' or transition might occur. The phenomenon of the border declares itself in this trouble existence.

The humanitarian senses of being on the border are disclosed by the authors taking regarding the cultural and historical horizon that carries not only the meaning of crossing the border, but also the meaning of productive limits, the humanitarian sense, that is recognition of the value of being of another person. In this sense, being on the border is the 'place' of birth of human eventness. The awareness of the anthropological reality and significance of the Other occurs on the border.

Key words: being on the border, the humanitarian reality, negative ontology or ontology of possibility, the unity and integrity of consciousness, cognition of personality.

Зейналов Гусейн Гардаш оглы
доктор философских наук, профессор
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Куликова Тамара Валентиновна
доктор философских наук, доцент
кафедра философии и общественных наук
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»,
г. Нижний Новгород, Россия

Паламарчук Анжелика Михайловна
Аспирант кафедры философии и общественных наук
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»,
г. Нижний Новгород, Россия

«БЫТИЕ НА ГРАНИЦЕ» КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: На основе анализа социокультурных, исторических оснований XX века раскрываются особенности парадигмального сдвига в неклассической философии экзистенциально-антропологического направления: переход от познания вещи к антропологическим смыслам познания, к познанию личности, от теории познания к новой онтологии (гуманитарной онтогносеологии, онтологии возможного, онтологии духовной реальности, целостности человеческого бытия как бытия на границе). Если для классической философии характерно использование субъект-объектной парадигмы, стремление всё превращать в объект, то философия экзистенциально-антропологического направления, особо остро восприняв проблему границы, пограничных ситуаций, граничных явлений сознания, обращается к проблемному существованию личности, к пониманию человека как незавершенной целостности.

В статье актуализированы сразу несколько аспектов проблемы границы: её онтологическое толкование как особой реальности «между»; гносеологическое – как бытийной функции сознания и культурно-историческое. Существенным в определении границы является значимость составляющих её противоположностей, когда одно с необходимостью полагает другое. Через идею границы раскрывается содержательная сторона определения гуманитарной реальности как «бытия на границе», как «говорящего, выразительного бытия» (М.М. Бахтин). Уникальность феномена границы связывается с тем полем напряжения, которое образуется в «между» (в со-бытии, со-творчестве, со-понимании, со-мышлении). Граница представлена как символ отношения, внутри которого осуществляется движение и понимание смысла. Она символизирует не данность, а заданность смыслов, поскольку движение смысла не является равномерным – в какой-то момент может произойти «онтологический разрыв», «сдвиг» или переход. Феномен границы заявляет о себе в этом проблемном существовании.

Гуманитарные смыслы бытия на границе раскрываются авторами с учётом культурно-исторического горизонта, который несёт в себе не только смысл перехода границы, но и смысл продуктивного ограничения, смысл гуманитарный – признание ценности бытия другой личности. В этом смысле бытие

на границе – «место» рождения человеческой событийности. В бытии на границе происходит осознание антропологической реальности и значимости Другого.

Ключевые слова: бытие на границе, гуманитарная реальность, отрицательная онтология или онтология возможного, единство и целостность сознания, познание личности.

A requirement in spiritual intercourse is peculiar for a human being. Valuable and worldview-senses of the phenomenon of the border are found out in the truely direct experience of this kind of communication, but not at the level of theoretical knowledge and conceptual definitions, the value-spiritual meanings of the border are identified. Being on the border is the phenomenon of the spiritual existence, existence of a person (according to A.F. Losev: as “becoming in another essence”), but not the look from your point of view, so only in connection with yourself and according to yourself only. The idea of the border is included into the definition of being of the human and of the culture as a whole.. A human being is given as a problem for himself; a person exists as a unity of different levels of existence – finite and infinite, possible and impossible.The event of an intention, the effort of understanding of being takes place on the border. The border is this exact event (as coexistence), the thought, the understanding, the creation. Essential in the determination of the border is that the opposites which form it valuable for each other, and it becomes possible shifts. In other words, the border turns out to be an open space (the space „in-between“) in which different horizons of meanings join together.

The idea of the border opens the substantial side of the definition of (the) humanitarian reality as “the existence on the border”, as “speaking significant existence” (M.M. Bakhtin). Existence on the border is the “place” of birth of a human belonging, anthropological reality of Another.

Existential-anthropological senses of the border are revealed in the ontologically significant situation of the transition from one border to another, in a situation of the principle openness and the incompleteness, where the problem of human relationship "me and the other“ is occurred. Due to the presence of ontologically significant border states, the access to the deeper meanings of the humanitarian dimension of being becomes possible. The phenomenon of the border is discovered in border states, acquiring the character of “the providential events”; this phenomenon is closely connected with the integrity of consciousness – not as an entity, but as a problem. Being at its borders, the consciousness becomes the problem of an irrational, unconscious, intuitive. The investigation of their nature is necessary for the expansion of consciousness, rational. In the mutualtransitions of rational and irrational, conscious and unconscious many contradictions, paradoxes are detected. These contradictions, paradoxes are connected with the uniqueness of the phenomenon of the border.

Human consciousness has the ability to adjust to changing conditions, eliminating them, and to take a variety of forms constantly looking for the new ones in order to get a stable outlook. According to Jan-Paul Sartre, even when the consciousness gets the definition of pathological, it never ceases being the consciousness. We must try to find out the idea of origins of the borders of the consciousness in the situation of fundamental misunderstanding. As it iscorrectly noted, "radical difficulties reveal the boundaries of knowledge, namely, that the world in its entirety <...> doesn’t escape from cognition,but alsodoes not existfor us asa consistentand affordableexperience"[5, p. 111-112].To understandthe above, you need to considerthe difference between "knowability of things of the world" and "the knowability of the world as a whole"(Karl Jaspers) or "knowledge of things" and "the cognition of the person"(M.M.Bakhtin). The first corresponds to the real possibilities of science, but whenthere is a problem of integrity (the integrity of the consciousness, integrity of the person, integrity of history), science is faced with the problem of its own borders. The investigation of the borde rin the context of the problem of unity and integrity of consciousness hasits base in the perception of the world – not in the category of things, and in the category of life, which embraces the integrity of human existence; perception beyond purelyepistemological subject-object relationship as (it) raises questions of ideological values.

Existential philosophy and the anthropological direction of philosophy show the great interest to boundary phenomena of consciousness (where (the) mind borders on insanity, rational and irrational, conscious and the unconscious), tovarious kinds of "shifts", "tear", "explosions" of consciousness (spirit, culture, history). This was largelydue to theawareness of the crisis of the European culture at the turn of the XIX–XX centuries. That crisis has radically changed the perception of the essence of a man. Leo Shestov expressed the dominant trend in classical philosophy with the following words: "Humanity is obsessed with the idea of rational understanding", not hiding his frustration rationalism; N. Berdjaev defined this trend as "the desire to turn everything into an object." Since the end of the XIX century, mainly in philosophy of the irrational direction, it has been suggested that the place of

a man in an absurd world is not at allcertainandstable: "man is a transition" (Friedrich Nietzsche), or "place of misunderstanding" (Foucault). The cognition of the integrity of the human being is carried out in the light of "one of the great "not"" (P.A. Florensky), "existential Nothing"(Martin Heidegger), "The Great Nothing" (M.K. Mamardashvili). The cognition of the mystery of human life and the comprehension ofthe integrity of the humanreality take place on the borders of being and nothingness.

To be consciousness (as Levin as has correctly noticed), means to escape from the unspecified, anonymous life in a consciousexistence. To leave the anonymity andenter into existence is the problem of "negative ontology" as an ontology on the border of being and nothingness. The event of consciousness is on the border with the unconscious, and not in opposition to it. In other words, the boundary of the unconscious, which isdetermined by itsconsciousness and ontological event, is "notdenyingthe border." E. Levinasnotes that (the) most (of philosophers) still "come out of existence, is the maintenancelimitednothingness. Nothingness is still regarded as the end (of life) and the limit of existence as coming at him from all sides of the ocean. You should just wonder whether the "nothingness" unthinkable as the limit or negation of being, as a possible interval or stop, whether consciousness with his ability to sleep, stop, epoche is a place of nothingness – interval"[6, p. 39]. Therefore, the central concepts in the philosophy of E. Levinas are an "anonymous existence " and an "ontological position of the subject".

According to M. K. Mamardashvili, "philosophy has always been buildingsomething like anegativeontology of a person, that is, as the ontology of absence. Orthe ontology of that has never been, won't be and is being now!" [7, p. 16]. He came to this conclusion after understanding the specificationofphilosophy, whichdoesn't have "clearly defined imageof a human being," that's why the anthropological restrictions do notaffect its statementsabout the universe. The negative ontology is a "great image" or the image of the "Great Nothing", "a Face of Nothing", which has always been in philosophy, even implicitly. He considered Heidegger to be among those philosophers who understand that it is said about the person especially (in) the background and in the light of the "Great Nothing". The "negative ontology" allows to make a difference between a real man and a possible one. M. K. Mamardashvili pays special attention to this issue, and gives a detailed explanation of his position. (1) "We are immersed in the immediate humanity and often are not able to break the bond of understanding". That is his interpretation of "human – too human " – the first thing that prevents a person to think. (2) The space of human thought and existence is revealed through transcending effort (this is a situation when people dare to take the step to drop out of the human connection, dooming themselves to being marked, highlighted). Therefore, Mamardashvili concludes, (3) there is no problem in philosophy of a real human being, but there is a problem of a possible man (human being). It's extremely important for Mamardashvili, because he defines consciousness as the possibility and also he defines freedom as the possibility of the greater freedom. A possible man is an actual state, but not a state in the past or future. His existence "it that, what is inside and in the limits of a certain moment of the world … Well just like...apocalypse. It isn't what will be, that is what exists always now" [7, p.15].In otherwords, only a possible man reveals the subject of philosophy. Mamardashvili calls (the) metaphysics of consciousness negative, "zero", arguingthat every time, when some process of formationof consciousness is fixed, itis not the same. In a sense, M.K. Mamardashvili repeated what has been said earlier, for example, K.Jaspers, has repeatedly stressed that "everyone always has something more" and that "above all he is the possibility of belief." The meaning of existential philosophy is revealed in substantiation of the impossibility of giving a final determination of the man (human being).

Understanding of a man as an unfinished integrity is typical for the philosophy of the existential-anthropological trend within which theactive search for value-ideological forms of knowledge and new types of ontology is carried out. These new types ofontology include "negativeontology", which comprehends the border of being and nothingness. Inparticular comprehending the meaning of existence (existence of a human being) denial serves an important methodological role, being a part of the definition of human reality as integrity and acquires real spiritual significance in the resistance "anonymous and fatal being" (Emmanuel Levinas), "inauthentic" being (Martin Heidegger), the world of "objectification" (N.A. Berdyaev), that is very integrity" can be ...only to the extent that it is a transition" (Sartre). Outside the positive sense of denial (as transition) integrity issues, as well as the border problem does not exist. The new ontological projects of the 20th century allowed to fix this phenomenon of transition- the ontological and anthropological "shifts".

Awareness of the crisis of classical philosophy as "pure epistemologism" had its results. In the 20th century, the general trend for the philosophy of existential-anthropological and phenomenological-hermeneutic directions becomes a "farewell to Descartes' (O.Rosenstock-Huessy), exposure of the

"illusion ofprimate of cognition, the "consciousness" in the spirit of Spinoza, i.e. the “knowledge of knowledge" (J.-P. Sartre). The main aim of knowledge is associated with the achievement of "genuine ignorance" (Karl Jaspers). A person receives characteristics of the “positive indefinity” (J. Lacrua), and a subject of cogito gets an appraisal of thegnosiologic subject (G. Marsel). The existential-anthropological tradition faces the problems of expression of the “irrational remainder” (Leo Shestov), not identified, slipping meanings, pre-understanding (Martin Heidegger), rehabilitation of the prejudices (Hans-Georg Gadamer) and demythologization of scientific knowledge. S. L. Frank sounded the typical for the Russian religious philosophy of the early 20th century the following thesis: “there isn’t the ontology without epistemology”.To prove thisclaim, hedelves into the problem of the relationship between "knowledge" and "reality," introduces the concept of "incomprehensible", "unknowing knowledge" or "wise ignorance". The misleading of setting the advantage of knowledge over life is considered to be a general state of mind; the knowledge that acts in unity with life becomes the genuine knowledge. There is a direct correlation of knowledge with life.

The experience of a limit, the border overturns the rules andintroduces significant changes in prevailing basis of consciousness. The philosophy of the existential-anthropological trend expanded the substantive field of researchgoing beyond the limits of logical-epistemological tocoordinates of the thought to human terms, to the whole man (the person in its integrity), to problematizing "boundary effects". This newline of a thought has revealed the potential of philosophy, which hasn’t been opened yet.

The philosophy of the 20th century came into the difficult world of intersubjectivity (Emmanuel Levinas: "asymmetry of intersubjectivity"), the world of a border, which was a problem of provingof the genuine existence. Subject-subject relations came from the category of purely epistemological problems as it involvesbeing-with-others, co-existence, co-creation, or "participatory" consciousness (M. Bakhtin), "treatment and callone to another" (K. Jaspers), otherwise they lose their meaning and become destroyed. Genuine understanding "is always in some kind oftransition" and "can be achieved only within the borders, which correspond the essence of the understanding person, his spiritual way of life, and the reality of his situation", the origins of understanding" create the border point from which all proceeds, to which alltends, but which in itself, however, is the undefined subject, that can not be shown" [5, p. 140–141, 148]. The border turns out as the “place” (the space „in-between“) of realization of an event, transition, understanding.

The complex nature of the phenomenon of the border manifests itself in the unity of twoof its basicmeanings, one of which is associated with an awareness of the boundaries as the last (the limit of any experience, admissible measure), and the other – with the border crossing, which disclosesits ontologically-event value. The philosophical approach to the problem reveals the symbolic nature of the Border. The Border itself is a symbol of transition, a symbol of those meanings, which have not been disclosed yet, and a symbol of unrealized possibilities. The Border does not separate the items, but links different points, forming a special world – "Being on the border". Borderland area is such a contradictory formation, whichconnects seemingly unconnected, where "conscious and unconscious infinitely reversed, come in a dangerous, reversible connection" (M. Foucault), where the complex mechanism of meaning, not only allowing movement to valuable sense, but also going to the "zerovalue-border" exists. The person has a will to choose – one way or another. But he must be responsible for his choice, and should not forget the ancient wisdom: "the best is the measure".

References

1. Bradford Dennis. The Concept of Existence. A Study of Nonexistent Particulars. Lanham, University Press of America, 1980.

2. Dillon Jo .The Question of Being, in: Jacques Brunschwig, Geoffrey E. R. Lloyd (eds.). Harvard, Harvard University Press, 2000, pp. 51–71.

3. Fraassen Bas C. “Essence and Existence” American Philosophical Quarterly no. 12. – 1978, Monograph Series n° 12.

4. Heidegger Martin. Introduction to Metaphysics New translation by Gregory Fried and Richard Polt, New Haven, Yale University Press, 2000, pp. 55–60 (notes omitted).

5. Jaspers K. The meaning and purpose of history, Moscow, Politizdat, 1991, 527 p. (Thinkers of the 20th century). (in Russian)

6. Levinas E. Selected works. Totality and infinity, Moscow; Sait-Petersburg, Universitetskaya Kniga, 2000, 416 p. (The book of light). (in Russian)

7. Mamardashvili M.K. The problem of man in philosophy, About human in man, ed. by I.T. Frolov, Moscow, Politizdat, 1991, pp. 8–22. (in Russian)

8. Martynova E.A. Formation of humanitarian and scientific culture of a person in the educational space, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 112–114. (in Russian)

9. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55. (in Russian)

Список использованных источников

1. Bradford, D. The Concept of Existence. A Study of Nonexistent Particulars / Dennis Bradford. – Lanham : University Press of America. – 1980.

2. Dillon, John. The Question of Being, in: Jacques Brunschwig, Geoffrey E. R. Lloyd (eds.). – Harvard : Harvard University Press, 2000. – Pp. 51–71.

3. Fraassen Bas C. "Essence and Existence" American Philosophical Quarterly no. 12. – 1978, Monograph Series n° 12.

4. Heidegger, M. Introduction to Metaphysics New translation by Gregory Fried and Richard Polt / Martin Heidegger. – New Haven, Yale University Press, 2000. – Pp. 55–60 (notes omitted).

5. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. (Мыслители XX в.).

6. Левинас, Э. Избранное. Тотальность и бесконечное / Э. Левинас. –М. ; СПб. : Университетская книга, 2000. – 416 с. (Книга света).

7. Мамардашвили, М. К. Проблема человека в философии / М. К. Мамардашвили // О человеческом в человеке // под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – С. 8–22.

8. Мартынова, Е. А. Формирование гуманитарной и естественнонаучной культуры личности в образовательном пространстве / Е. А. Мартынова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 112–114.

9. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.

Поступила 02.12.2013 г.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 811.111
ББК Ш10

Бариева Наиля Шакуровна
аспирант
кафедра контрастивной лингвистики и лингводидактики
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия
mc_nelja@mail.ru

АССОЦИАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «МЕЧТА» В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: В статье проводится разграничение ассоциативных признаков концепта «мечта» в английском и татарском языках. Комплекс признаков в обоих языках выводится на основе ассоциативного эксперимента. В английском языке обнаруживаются признаки эфемерности, возвышенности, двойственности «сон-фантазия». В татарском языке ключевыми явились признаки предметности и бытийности.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, концепт, английская и татарская лингвокультура, экспоненты.

Bariyeva Nailya Shakurovna
Post-graduate student
Department of Comparative Linguistics and Linguodidactics
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

ASSOCIATIVE CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT ‘DREAM’ IN THE ENGLISH AND THE TATAR LANGUAGES

Abstract: The article differentiates associative characteristics of the concept ‘dream’ in the English and the Tatar languages. The characteristics are derived from the associative experiment. The signs of ephemerality, elevation, and duality of ‘sleep-fantasy’ are found in the English language. In the Tatar language, the characteristics of objectivity and existentiality are considered the key ones.

Key words: associative experiment, concept, the English and the Tatar linguoculture, exponents.

С помощью метода ассоциативного эксперимента можно судить об особенностях функционирования языкового понимания человека или целой нации. Он сформировался в ходе поисков специфической внутренней структуры, глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе «когнитивной организации» его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова [2, с. 54].

Ассоциативный эксперимент позволяет нам раскрыть ассоциативные признаки концепта dream / хыял «мечта» благодаря выявлению индивидуальных и специфичных ассоциаций для английской и татарской культур. «Свободный ассоциативный эксперимент является одним из мощных «приборов», позволяющих опосредованно «взглянуть» на особенности формирования и функционирования языкового сознания человека, которое часто недоступно или «закрыто» для других интроспективных методов» [1, с. 31]. Построение ассоциативных полей позволит нам в дальнейшем разграничить структуры базовых слоев концептов в сопоставляемых концептосферах, выявить дополнительные концептуальные признаки и понятийные характеристики. Выявление всего комплекса признаков даст возможность проникнуть в мир образов национального сознания британцев и татар, определить лингвокультурологическую составляющую и определить сходства и различия в представлении ими концепта.

В нашем эксперименте принимали участие 80 информантов – англичан, британцев и 100 информантов – татар, всего 180 респондентов в возрасте от 15 до 70 лет, различных профессий и рода деятельности. Информантам был задан вопрос: What association do you have when you hear the word dream? «Какие ассоциации у вас возникают, когда вы слышите слово мечта?». На первом этапе испытуемым предлагается слово-стимул, на которые должны реагировать первыми возникшими ассоциациями. На втором этапе полученные реакции рассматриваются с лингвистической точки зрения. Определяется иерархия семем в со-

ставе семантемы, выявляются дополнительные смыслы слова, репрезентирующий исследуемый концепт. На третьем этапе в ассоциативно-смысловом поле стимула синтезируется базовый слой, включающий ощущения, восприятие, представления, понятие. Здесь выявляются наиболее частотные реакции на всех уровнях базового слоя и определяются «индексы яркости» вербализованных составляющих концепта [3, с. 84].

Рассмотрим ассоциативное поле слова-стимула dream: словообразовательные ассоциации: daydream, синонимические – future, hope, imagine, possibility, fantasy,nightmare, goal, wishes, сочетаемостные – dreamy eyes, wet dream; фразеологические – American dream, эмоциональные, ситуативные ассоциации – sex, childhood, bed, dragons. В татарском языке: синонимические – желание, представление, цель; фразеологические: розовые очки; сочетаемостные – светлая мечта, осуществимая мечта; эмоциональные, ситуативные ассоциации – Газпром, Анджелина Джоли, прыгнуть с тарзанки. Ассоциативные связи характеризуются нами как частные, если возникают у многих носителей языка, и единичные, если встречаются в ответах информантов не более двух раз. В составе ассоциативного поля слова – стимул dream наиболее частотными являются следующие реакции: в английском – sleep, wish, imagine, goal, hope, future. В татарском языке – желание, цель, стремление, счастье. Среди единичных ответов можно назвать в английском языке – dragon, stars, messages, money. Респонденты приводят и некоторые конкретные номинации. Так, например, в татарском языке зафиксирована реакция: Газпром, Андежлина Джоли, запах кофе, деревянная ажурная беседка.

В результате АЭ были восстановлены основные значения английского слова-имени концепта. Выявленные ассоциаты № 1 «картины, преставляемые во время сна» составляют 50 % всех ответов (здесь и далее – скобках указано количество респондентов, назвавших соответствующую реакцию на слово-стимул sleep (70), nightmare (30), not sleeping well (10). Ассоциаты № 2 «ощущения ирреальности, фантазии, представления» составляют 30 % ответов: imagine (56), fantasy (50), nice thoughts (10), fairies (7), wonderland (5). Ассоциаты № 3 «что-либо прекрасное, отличающееся своими хорошими качествами» составляют 20 % ответов: happy (40), success (30), wonderful (20), peaceful (10), feel good (5). Ассоциаты № 4 «сильное желание, стремление» составляют всего лишь 10 % ответов – goal (20), aim (10).

В результате обработки данных эксперимента в татарскоязычной аудитории также были восстановлены многие значения имени концепта хыял. Ассоциаты № 1 «сильное желание, стремление» составляют 40 % ответов: цель (101), стремление (80), план (61), достижения (30), требует усилий (6). Ассоциаты № 2 «что-либо приятное для души и тела» составляют 30 % ответов: радость (61), гармония (50), уют (38), путешествия (25), улыбка (18), цветы (9), подарок (8). Ассоциаты № 3 «представления, размышления о будущем» составляют 20 % всех ответов: фантазии (60), надежды (42), взгляд на будущее (28). Ассоциаты № 4 «не существующее в реальности, вымышленное человеком, бессмысленные раздумья» составляют 10 % ответов: грезы (25), иллюзия (11), Дед Мороз (3).

В английской культуре ядро концепта dream состоит из представлений о мечте как о чем-то возвышенном, оторванном от жизни. В сознании британцев мечта ассоциируется с видением снов, а следующие по значимости аасоциации связаны с пробуждением, либо отходом ко сну. Важным компонентом в реакциях англичан были реакции: «мечта – состояние человека, похожее на дремлющее, оторванность от реального мира». У татар мечта вызывает ассоциации, связанные с конкретными задачами, целями в жизни. Самые актуальные для татар ассоциации – это не иллюзорные мечты, а определенные потребности в жизни, материальные составляющие благополучия. Респонденты называли конкретные желания, планы на будущее. Главными ассоциатами были слова «цель», стремление», «план на будущее».

Исходя из результатов данного эксперимента, мы можем сделать вывод о том, что для английской лингвокультуры свойственно восприятие мечты абстрактно, в неожиданных вариациях и в формах, крайне оторванных от реального мира. Ко второму важному заключению мы отнесли обнаружение дополнительного признака концепта dream – это двойственность. Она проявляется в восприятии мечты одновременно как сна и как фантазии во время бодрствования, чему объяснением может являться отсутствие определенной лексемы для обозначения сновидений. Таким образом, на примере результатов ассоциативного эксперимента мы зафиксировали взаимовлияние лингвистического, психологического и лингвокультурологического факторов в бытовании концепта dream. В реализациях концепта хыял в татарском языке нет взаимопроникновения смыслов сна и фантазий. Концепт представлен совершенно иным образом, нежели в английской лингвокультуре. Для него характерно сближение бытового и духовного аспектов. В ответах респондентов превалируют ассоциации, связанные с реальными желаниями и элементами бытийной потребности человека, желающего быть счастливым. Таким образом, для татарской

лингвокультуры мечта – это прежде всего планы, осуществления которых человек желает в реальной жизни. В ассоциативном эксперименте концепт хыял у татар приобрело реалистический характер.

Таким образом, английскому эфемерному, ирреалистичному концепту dream противостоит татарский концепт хыял, характеризующийся реальным, жизненным содержанием. Такое противопоставление концепта dream / хыял в двух лингвокультурах крайне показательно, оно ярко характеризует каждую из культур и раскрывает особенности английского и татарского менталитетов.

Список использованных источников

1. Горошко, Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента / Е. И. Горошко. – Харьков – М. : РА-Каравелла, 2001. – 320 с.

2. Залевская, А. А. Понимание текста: психолингвистический подход / А. А. Залевская. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1988. – 95 с.

3. Левицкий, В. В. Экспериментальные методы в семасиологии / В. В. Левицкий, И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1989. – 193 с.

References

1. Goroshko E.I. An integrative model of the free associative experiment. Kharkov–Moscow, RA-Karavella, 2001, 320 p. (in Russian)

2. Zalevskaya A.A. Comprehension of the text: a psycholinguistic aspect. Kalinin, Kalinin gos. Un-t, 1988, 95 p. (in Russian)

3. Levitsky V.V., Sternin I.A. Experimental methods in semasiology. Voronezh, Izd-vo VGU, 1989, 139 p. (in Russian)

Поступила 21.01.2014 г.

УДК 81’42
ББК Ш10

Беляцкая Анастасия Александровна
кандидат культурологии, доцент
кафедра английского языка для профессиональной коммуникации
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
sajenina@list.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: Безусловной территорией межкультурной коммуникации является пространство пограничное, на стыке ментальностей, между ценностными полюсами носителей различных языков и культур. Лингвокультурологический анализ ситуаций межкультурного взаимодействия, отражаемых современным текстом, помогает воссоздать целостную картину современного культурного процесса.

Ключевые слова: лингвокультурологический анализ текста, межкультурное взаимодействие, культурный код, ценностная матрица текста.

Belyatskaya Anastasiya Aleksandrovna
Candidate of Culture Science, Docent
Department of The English Language for Professional Communication
Mordovia State University, Saransk, Russia

LINGUOCULTURAL TEXT ANALYSIS: INTERCULTURAL COMMUNICATION ASPECT

Abstract: The absolute territory of intercultural communication is the line of the cultural boundary, the verge between the cultures and mentalities, between the poles of linguistic and cultural worlds. The linguocultural analysis of intercultural precedents reflected in the contemporary text allows to reconstruct the picture of modern cultural process.

Key words: linguocultural text analysis, intercultural communication, culture code, text value matrix.

Современное текстовое пространство генерирует мощные потоки культурозначимой информации. Текст, отражая и фиксируя традиции, культурные нормы, образ жизни того или иного народа, представляет собой ценностно-смысловую матрицу, содержащую различные культурные коды, т. е. совокупность «сообщений», передающих от поколения к поколению представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо» для носителей разных культур. Многие авторы современных текстов являются носителями одного или нескольких языков и, соответственно, культурных кодов. Лингвокультурологический анализ текста позволяет понять особенности и своеобразие современных культурных процессов.

Формирование той или иной нормы речевого или неречевого поведения происходит в любом тексте по трем ключевым направлениям: сохранение традиционной нормы, отторжение традиционной нормы, принятие новой нормы. Важными факторами сохранения или принятия той или иной нормы является геолингвокультурная территория ценностного взаимодействия, длительность пребывания на ней и характер ценностных систем, вступающих во взаимодействие (традиционность и жесткость культурных норм, вариативность и изменяемость значений отдельных компонентов ценностных систем, экспансивность или колониальный характер взаимодействия с другими системами). В фокусе исследования взаимодействия лингвокультур в тексте находится изменение значений культуромаркированных ценностных смысловых единиц (ценностей, архетипов, стереотипов, констант, концептов) и социокультурные причины их актуализации в тексте.

Лингвокультурологический анализ текста позволяет расшифровать культурные коды и восстановить ценностно-смысловую матрицу текста, выявить динамику культуромаркированных компонентов смысла (например, положительное или отрицательное изменение лингвокультурного содержания концепта) и специфику взаимодействия тех или иных значений культуромаркированных ценностных смысловых единиц, их взаимоприятие или отторжение.

В современной гуманитаристике культурный код понимается как «способ реализации языка» (Н. И. Жинкин), как собственно знаковая система, воспроизводящая в тексте модель культуры (Ю. М. Лотман). Значимость идеи дифференциации текстов по типу передачи кода (прием или трансляция), высказанной выдающимся ученым, трудно переоценить. В условиях разности вербальных кодов современного многоязычного мира возникает коммуникационное напряжение, которое Ю. М. Лотман называет «третьей точкой зрения», «семиотической личностью более высокого уровня» [3, с. 204].

Вслед за Ю. М. Лотманом под культурным кодом текста мы понимаем текстовую систему ценностно-смысловой информации, выраженную в языковых знаках и текстовых ситуациях, в контексте которых формируются определенные оттенки значений, позволяющие идентифицировать функции той или иной культуры (конструктивную или деструктивную). Культурный код заключен в любом тексте как продукте материальной и духовной деятельности человека, и его «вычисление» необходимо для выявления смыслов культуры, система которых образует ее ценностно-смысловую матрицу.

Перед современной гуманитарной наукой стоят новые задачи по выяснению причин и тенденций культурного взаимодействия, являющегося причиной смены кодов. От лингвокультурологов требуется понимание глубинной логики трансляции (или приема) культурных кодов и, самое главное, – ценностного содержания передаваемых сообщений, т. е. аксиологии текстопорождения. Методология анализа кодирования и декодирования культурных смыслов не была до сих пор в полной мере разработана в филологии, несмотря на раскрытие отдельных аспектов проблемы в работах Н. Ф. Алефиренко [1]. Между тем аксиология текста имеет очень важное значение для понимания сущности современных мировых культурных процессов, и совершенно очевидно, что выявление аксиологического статуса текста должно быть обязательной частью лингвокультурологического исследования.

Взаимодействие культурных кодов различных лингвокультур имеет определенное аксиологическое значение (отрицательное, нейтральное или положительное), и оно «зашифровано» в ценностно-смысловой матрице текста. Ценностно-смысловая матрица текста представляет собой воспроизводимую совокупность системных процессов изменения языковых единиц, их ценностных значений, приводящих к пониманию и формулировке определенного смысла, логики культуры – конструктивной, нейтральной или деструктивной. Воспроизводство той или иной ценностно-смысловой матрицы текста обеспечивает преемственность определенного типа культуры и определенного типа межкультурного взаимодействия [2; 4].

Базовыми системообразующими единицами ценностно-смысловой матрицы текста являются его ядерные концепты, их ценностные значения и способы их вербализации. Расшифровка ценностного значения концепта – это процесс декодирования норм поведения и моральных принципов, лежащих в основе той или иной системы ценностей.

Декодировать ценностный код возможно через выявление системы знаков (лексем, предложений, сверхфразовых единств), обладающих культурозначимой информацией и последующим нахождением смыслового центра этой системы, выстраивающей все значения вокруг себя.

Смысловым центром текста, содержащим ценностный код лингвокультуры, является ядерный концепт. Все процессы изменения ценностных значений в тексте направлены на формирование смысла, воплощенного в ядерном концепте. Формированию ядерного концепта как репрезентата культуры подчинена текстовая композиция, контекстуализация ценностных значений, структура и содержание текстовых ситуаций и языковой выбор автора текста.

Ключевой характеристикой ядерного концепта является концентрация ценностных значений и их вариация, детализация в контекстуальном пространстве всех текстовых ситуаций, которые достигают максимума своей концентрации в наиболее напряженной части смысловой композиции текста – его кульминации. Напряжение вокруг ядерного концепта текста создается в поле между крайними точками его ценностно-смысловых значений.

В текстовых ситуациях межкультурного диалога создается максимальное напряжение в поле ценностных значений концепта, и именно эти ситуации позволяют очертить контуры концептов различных лингвокультур, их динамику в пространстве художественного текстопостроения и валентность лингвокультур на уровне взаимодействия значений их ключевых концептов.

Возможность выявить все типы межкультурного взаимодействия – формирование, принятие или отторжение определенных культурных норм – обусловлена ценностно-смысловой структурой текста, которая актуализирует некоторые оценки, отношения автора к той или иной ситуации межкультурного столкновения.

Итак, ценностно-смысловая структура каждого текста представляет собой уникальную лингвокультурную матрицу, которая формирует характер и структуру текстовых ситуаций, выстраивает архитектонику текста и обусловливает языковой выбор автора. В результате текстовая матрица формирует систему ценностей (оценки, отношения и нормы) в сознании читателя. Автор создает определенное отношение к лингвокультурным контактам через присвоение того или иного компонента ценностного значения всем текстовым ситуациям взаимодействия с инокультурной средой. С прочтением каждого текста происходит актуализация исходной ценностной матрицы автора, т. е. ее отражение в сознании читателя.

Формирование мнения читателя об отраженной (прочитанной) ценностно-смысловой матрице текста – еще один компонент лингвокультурологического анализа, требующий пристального внимания нейрофизиологов, лингвистов и культурологов с целью исследования ценностных систем в сознании читателя и прогнозирования дальнейшего хода культурной эволюции.

Список использованных источников

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта, Наука, 2010. – 224 с.

2. Беляцкая, А. А. Определение культурной значимости текста: алгоритм лингвокультурологического анализа текстового концепта / А. А. Беляцкая // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 56–62.

3. Лотман, Ю. М. Триединая модель культуры / Ю. М. Лотман // История и типология русской культуры. – СПб : Искусство-СПб, 2002. – 768 с.

4. Митина, С. И. Стилистические приемы в языке политической культуры (на материале англоязычных публичных выступлений лидеров Великобритании и США) / С. И. Митина, А. Е. Фалилеев // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 100–104.

References

1. Alefirenko N.F. Linguoculturology: value space of the language: manual. Moscow, Flinta, Nauka, 2010, 244 p. (in Russian)

2. Belyatskaya A.A. Cultural value of the text: linguocultural text analysis procedure, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 56–62. (in Russian)

3. Lotman Yu.M. Triple culture model, History and typology of the Russian culture. Saint-Petersburg, Iskusstvo-SPb, 2002, 768 p. (in Russian)

4. Mitina S.I., Falileev A.E. Stylistic devices in the language of political culture (on the example of English and American politicians' public speeches), *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 100–104. (in Russian)

Поступила 08.01.2014 г.

УДК 78.03 : 7.03
ББК Щ 313 (2Рос=Рус)

Васильев Николай Леонидович
доктор филологических наук, профессор
кафедра русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
nikolai_vasiliev@mail.ru

ТВОРЧЕСКИЕ СВЯЗИ Д. Ю. СТРУЙСКОГО И М. И. ГЛИНКИ

Аннотация: В статье рассматриваются факты близкого знакомства Д. Ю. Струйского и М. И. Глинки, их интереса к музыкальному творчеству друг друга и соперничества на оперной сцене в глазах современников. Впервые публикуется письмо Струйского к Ф. А. Кони, касающееся «участия» Глинки в подготовке и премьерном представлении оперы Струйского «Параша Сибирячка».

Ключевые слова: Д. Ю. Струйский, М. И. Глинка, Ф. А. Кони, русская опера, народность.

Vasilyev Nikolay Leonidovich
Doctor of Philological Sciences, Professor
Departament of the Russian Language
Mordovia State University, Saransk, Russia

CREATIVE RELATIONS BETWEEN D.YU. STRUYSKY AND M.I. GLINKA

Abstract: The article considers the facts of close acquaintance of D.Yu. Struysky and M.I. Glinka, their interest to musical creativity of each other and rivalry on the opera stage through the eyes of their contemporaries. It is the first time a letter of Struysky to F.A. Koni is published. It concerns Glinka ‘participation’ in preparation and the premiere of opera by Struysky “Parasha the Siberian”.

Key words: D.Yu. Struysky, M.I. Glinka, F.A. Koni, Russian opera, national character.

Д. Ю. Струйский (1806–1856), уроженец села Рузаевки Пензенской губернии, – популярный поэт своего времени, авторитетный музыкальный критик и самобытный композитор, написавший две оперы («Параша Сибирячка», «Корсар»), драму «Колизей», симфонические произведения («Аббадона», «Скала Св. Елены», «Буря») и не менее 17 романсов [4; 5].

Большой интерес представляют его взаимоотношения с М. И. Глинкой (1804–1857). Струйский высоко ценил композиторское дарование современника. Глинка в свою очередь учитывал критику Струйского, знал музыкальное творчество последнего. Их творческие и биографические контакты в полной мере еще не изучены.

Струйский присутствовал на премьере новой постановки оперы Глинки «Жизнь за царя», состоявшейся 18 октября 1837 г. Его рецензия по каким-то причинам не была подписана [8], но авторство критика легко угадывается: «На произведение… должно смотреть с двух разных сторон: 1) в отношении к *русской музыке*, и 2) к *европейской*. В первом случае он [Глинка] талант первой величины... <…> В последнем случае он идет по следам Беллини... Но какое место может занять эта опера в европейском репертуаре – пусть решит время. Нам кажется, что европеец-меломан будет судить ее по впечатлению *музыкальному*, независимо от так называемой народности. <…> Ему, без сомнения, понравятся некоторые места… но впечатлением целого он доволен быть не может... Например, может ли меломан, постигший всю многосторонность, разнообразие, величие и колоссальность идей финалов Моцарта, Вебера и Мейербера, быть доволен финальною мазуркою…»; «…народность понята материально, талант автора был стеснен... Но мы от него ожидаем более». Глинка не оставил без внимания отзыв Струйского и отразил свои размышления по этому поводу в неопубликованных заметках «…на 10 листах синей бумаги» [13, с. 19].

Следует заметить, что авторитет Глинки еще только формировался. Прима петербургского театра А. Я. Воробьева вспоминала: «В 1836 году… прошел слух в нашем закулисном мире, что появился русский композитор Глинка. <…> Вдруг, в каком-то концерте, наша примадонна Степанова объявляет мне, что она на днях познакомилась с… Глинкой, который завтра к ней приедет, чтобы показать арию из его… оперы…»; «На другой день еду к Степановой... Вхожу, и вижу господина очень маленького, худенького, черненького…»; «В первое время дирекция решительно отказалась ставить оперу, ссылаясь на то,

что постановка будет дорого стоить… Но когда со всех сторон стали хвалить оперу… директор театров *А. М. Гедеонов* велел доставить оперу к нашему учителю и дирижеру *К. А. Кавосу*…»; «…в конце лета я вышла замуж за… Петрова»; «В сентябре месяце Осипа Афанасьевича очень озабочивала мысль, что ему дать в бенефис…»; «…нам пришла мысль: не согласится ли *Глинка* прибавить к своей опере еще одну сцену… Муж сейчас же отправился к… *Кукольнику*... Кукольник… говорит: «приходи, братец, вечерком; Миша у меня сегодня будет, и мы потолкуем»» [См. об этом: 11, т. 2, с. 193–197].

Вывод Струйского об искусственной народности оперы Глинки хотя и разделялся некоторыми его современниками, все же контрастировал с восприятием произведения как подлинно национального сочинения [12]. После ее первой постановки театрал А. В. Всеволожский устроил обед в честь «творца русской оперы». К подготовке торжества имел отношение В. Ф. Одоевский, составивший список приглашенных лиц, среди которых были В. А. Жуковский, А. С. Пушкин, П. А. Вяземский, М. Д. Резвой, Д. Ю. Струйский, О. А. Петров и др. [3, с. 129–130].

Судя по многим фактам, Струйский близко знал Глинку. Композитор Ю. К. Арнольд вспоминал: «От Струйского же я в конце… 1840 года получил ключ… и к пониманию тех загадочных вопросов, которые m-me Глинка весною 1837-го мне задала... Еще до женитьбы Глинки познакомился он с известным поэтом… Кукольником и с… братом его, Платоном <…> и они до того страстно увлеклись гениальностью Глинки, что… даже словно ревновали его... Они устраивали у себя вечера, на которые собирали из числа обожателей Глинки… поэтов, художников, офицеров, чиновников. Эта компания прозвала себя «*братией двух величайших гениев России*», т. е. Глинки… да Нестора Кукольника…»; «В первый год своего супружества Глинка… посещал… Кукольника, чтобы советоваться с ним насчет своей оперы… но от «братии» отстал…»; «…к концу 1836-го года Кукольники поселились в том же Фонарном переулке... Кончилось тем, что Глинка и целые ночи там проводил…» [1, с. 212]. Струйский был и одним из авторов музыкальной антологии, изданной Глинкой [18].

В 1840 г. в Большом театре в Петербурге состоялась премьера оперы Струйского «Параша Сибирячка». Действующими лицами являлись Неизвестный, сосланный в Сибирь (бас); Параша, его дочь, родившаяся в Сибири (контральто); Жена Неизвестного (меццо-сопрано); Прохожий (тенор) [2, с. 221, 392, 427; 7, с. 107], ведущими солистами – О. А. Петров и А. Я. Петрова, мастерство которых позже отметил А. Вольф [6, с. 90].

«Северная пчела» сообщала: «6-го декабря давали… русскую оригинальную оперу… *Параша Сибирячка*. <…> Нет сомнения, что г. Струйский знает превосходно теорию музыки... В этой опере он доказал основательность своих познаний, но мы не можем решительно судить об опере по первому ее представлению. Видимо только, что г. Струйский приверженец Берлиоза, который вознамерился пересоздать музыку во Франции, признавая гением одного Бетговена. В партитуре оперы г. Струйского много учености, есть места истинно патетические, есть несколько прекрасных русских арий, но есть и порядочный прием монотонности <…> и мы не запомнили ни одного мотива. Впрочем, г. Струйский человек с дарованием... Из первой его оперы можно весьма многого надеяться в будущем» [16]. Струйский ответил на это: «Достоинство оперы не должно заключаться в том, чтобы ее знали наизусть. Напротив, это… показывает, что ее автор выразил свои идеи в короткой лирической форме… сжал свою мелодию в *восемь тактов*. В этом заключен главный недостаток итальянской оперы… Когда вышли на сцену Пиччини и Глюк, сочинения первого были петы везде… в сочинениях Глюка многие дилетанты находили только одну сухую ученость. <…> Школа итальянская и немецкая давно борются: Глюк остался – Пиччини исчез…» [19].

Вскоре появилась рецензия Ф. А. Кони: «Имя Струйского давно известно у нас и в литературном, и в музыкальном мире. Но до сих пор он был знаком нам только как рассудительный теоретик…»; «В опере… мы видим свежесть идей и штиля, глубокое изучение контрапункта и много мелодии»; «Хоры все без исключения прекрасны… Но лучше всего оркестровка…»; «…опера Струйского возбудила в нас много прекрасных надежд…»; «…по его европейскому взгляду на *национальность и драматизм* музыки, – он может принесть отечественному искусству большую пользу» [9].

Основательный разбор оперы сделал Н. В. Кукольник: «Кто неустрашимый… решился на святой Руси писать оригинальную оперу? Казалось, нам позволено было завистливыми музами иметь только одну оперу, «Жизнь за царя»…»; «…успех Глинки сначала одушевил всех… но потом наступили часы холодных размышлений…»; «Прослушав два раза оперу сию с должным вниманием, я решился отдать подробный отчет…»; «Сколько истинно драматических положений, требующих каждое своего особенного и полного рисунка! Этот характер [Параша] главный в опере и с наибольшим успехом обработан г. Струйским. <…> Сцена открытия страшной тайны и потом благодатная, с неба ниспосланная мысль лететь птицею к светлому

престолу Государя и просить помилования родителям… должна быть лучшим, сильнейшим местом в опере, что и случилось. Прекрасная мелодия, по рифму (ритму. – *Н. В.*) своему и сопровождению, вполне достигла своей цели и потрясла зрителей…»; «…Струйский… даже не нуждается в дальнейшей опытности, чтобы… последующим произведениям дать всю прелесть, точность и разнообразие» [10].

В 1840-х гг. композиторский авторитет Струйского возрастал, что заметно по печатной полемике: «Любите ли вы музыку оперы *Жизнь за царя*… Без сомнения! <…> Немецкий журнал… уверяет, что содержание много способствовало успеху этой оперы... Да ведь мы уже имели оперу *Иван Сусанин*, соч. Кавоса…»; «А кто же первый композитор в России… послушайте опять немецкую газету: «Г. Струйский, превосходящий дарованием всех современных русских компонистов (композиторов. – *Н. В.*), сочинил множество опер, но одна только из них… была играна…». <…> «У всех русских композиторов недостает мелодии и музыкального языка страстей – кроме г. Струйского…»»; «Но кто же произнес этот суд? <…> «Замечания сии почерпнуты из издаваемой… г-м Кони Литературной газеты»…» [17]; «…новое произведение г. Глинки (опера «Руслан и Людмила». – *Н. В.*) не может удовлетворить любителя музыки, знакомого с произведениями Моцарта, Вебера, Россини и Мейербера… Впрочем, приносим искреннюю благодарность ему и за то, что он дал нам…»; «Желаем также, чтобы поскорее появились на сцене произведения других наших композиторов. Мы слышали, что оперы «Эсмеральда» г. Дорогомыжского и «Корсар» г. Струйского уже приняты Дирекциею... Жаль… что опера Струйского «Параша Сибирячка» давалась в… период увлечения Петербурга танцами Тальони, не была оценена по достоинству – и сошла со сцены после нескольких представлений. Музыка этой оперы имеет много красот... От лица многих любителей просим эту оперу возобновить» [15].

В контексте этого чрезвычайно интересно письмо Струйского к Ф. А. Кони, написанное после премьеры «Параши Сибирячки»: «Жаль, что я не застал Вас… <…> Случай небывалый на сцене… даже и в Париже, где театральные герои иногда дерутся в партере. <…> В одном доме Петров пел арию из моей оперы, ему аккомпанировал Глинка. Его приятели и он сам ни с чего начали смеяться, а наш Пичини тотчас же предложил спеть арию из своей оперы «Жизнь за царя». Восторг был неимоверный! Само собой разумеется, что Петров опустился духом и полагая, что он и жена его потеряют свою репутацию в моей пиесе, вооружились против меня, и наконец на последней репетиции дошли до того, что Петров в присутствии Гунке (рус. композитор. – *Н. В.*) и еще других сказал мне: «Если бы при нашей дирекции был хотя один порядочный человек, то ваша опера не была бы принята на русскую сцену. Если бы был жив Кавос, то он не допустил бы мою жену петь роль Параши!»»; «Я тогда не знал, от чего произошла их перемена, и только удивлялся такой дерзости и грубости. Но в день представления все разгадалось. Глинка показал свою пошлую профиль на сцене… Замысел курьезный! В креслах было рассажено несколько пьянишек-меломанов, которые обязались при появлении его начать говорить: «Михайло Иванович Глинка!» – и эти дурачье думали, что публика воззрится и грянет вместе с ними»; «Двое из шайки начали таинственно указывать: «М. И. Глинка!» – и потихоньку зааплодировали; но тут же один старик сказал вслух: «Как это неприлично!» – и все унялось. Между тем Невахович (секретарь директора имп. театров. – *Н. В.*) и режиссер жаждали Гения со сцены, но как Гении вообще имеют упрямый характер, то и принуждены были прибегнуть к полиции, которая вывела со сцены Пичини – тем все и кончилось. При втором представлении, вероятно, будет новая фарса» [14].

Таким образом, Глинка, под влиянием своего окружения, в определенной степени ревновал к первым драматическим опытам Струйского. Их соперничество на оперной сцене стало предметом обсуждения в театральной критике, подогревалось статьями Струйского о состоянии русского музыкального искусства. Как это отразилось на отношениях композиторов, неизвестно.

Список использованных источников

1. Арнольд, Ю. К. Из воспоминаний / Ю. К. Арнольд // Глинка в воспоминаниях современников. – М. : Гос. муз. изд-во, 1955. – С. 203–223.

2. Бернандт, Г. Б. Словарь опер, впервые поставленных или изданных в дореволюционной России и в СССР (1736–1959) / Г. Б. Бернандт. – М. : Сов. композитор, 1962. – 554 с.

3. Бернандт, Г. Б. Статьи и очерки / Г. Б. Бернандт. – М. : Сов. композитор, 1978. – 418 с.

4. Васильев, Н. Л. Д. Ю. Струйский (Трилунный): биография, творчество, библиография / Н. Л. Васильев. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2010. – 284 с.

5. Васильев, Н. Л. К биографии поэта, критика, композитора Д. Ю. Струйского (Трилунного) / Н. Л. Васильев // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 65–69.

6. Вольф, А. Хроника петербургских театров с конца 1826 до начала 1855 года / А. Вольф. – Ч. 1. – СПб: Тип. Голике, 1877.

7. Гозенпуд, А. А. Русский оперный театр XIX века (1836–1856) / А. А. Гозенпуд. – Л. : Музыка, 1969. – 462 с.

8. Жизнь за царя, оригинальная опера в четырех действиях; муз. соч. М. И. Глинки, слова соч. барона Е. Ф. Розена, – с новою сценою в начале IV акта, написанной в дополнение сей оперы (слова Н. В. Кукольника), – представленная 18-го октября, в бенефис г-на Петрова // Лит. приб. к «Рус. инвалиду». – 1837. – № 44 (30 окт.). – С. 427–430.

9. Кони, Ф. Параша сибирячка, опера в одном действии с эпилогом, либретто заимствовано из мелодрамы Н. Полевого, того же названия; музыка Д. Ю. Струйского / Ф. Кони // Лит. газ. – 1841. – № 4 (9 янв.). – С. 14–16.

10. Кукольник, Н. Параша Сибирячка, опера. Музыка Д. Ю. Струйского / Н. Кукольник // Рус. вестн. – 1841. – Т. 1. – С. 452–461.

11. Ливанова, Т. Н. Глинка: творческий путь : в 2 т. / Т. Н. Ливанова, В. В. Протопопов. – М. : Гос. муз. изд-во, 1955.

12. Одоевский, В. Новая русская опера «Жизнь за царя» / В. Одоевский // Лит. приб. к «Рус. инвалиду». – 1837. – № 5. – С. 127.

13. Полное собрание библиографических трудов А. Е. Бурцева. – СПб, 1908. – Т. 7. – Вып. 50.

14. РО ГЦТМ им. А. А. Бахрушина. – Ф. 119 (Ф. А. Кони), ед. хр. 121.

15. С. К. Музыкальные заметки. Ст. первая // Репертуар рус. и пантеон иностранных театров. – 1843. – № 3. – С. 113–136.

16. Смесь // Сев. пчела. – 1840. – № 279 (10 дек.). – С. 1114.

17. Смесь // Сев. пчела. – 1841. – № 227 (11 окт.). – С. 905–907.

18. Собрание музыкальных пьес, составленное Глинкою (1839). – Тетрадь 5. – СПб : Одеон, 1840.

19. Струйский, Д. Несколько слов о гармонии и мелодии / Д. Струйский // Сев. пчела. – 1841. – № 4 (7 янв.). – С. 13–14.

References

1. Arnold Yu.K. From memoires, Glinka in memoirs of his contemporaries. Moscow, Gos. muz. izd-vo, 1955, pp. 203–223. (in Russian)

2. Bernandt G.B. The dictionary of operas staged or issued in prerevolutionary Russia and in the USSR (1736–1959). Moscow, Sov. kompositor, 1962, 554 p. (in Russian)

3. Bernandt G.B. Articles and sketches. Moscow, Sov. kompositor, 1978, 418 p. (in Russian)

4. Vasilyev N.L., D.Yu. Struysky (Trilunny): biography, creativity, bibliography. Saransk, Izd-vo Mordov. un-ta, 2010, 284 p. (in Russian)

5. Vasilyev N.L. To the biography of the poet, critic, and composer D.Yu.Struysky (Trilunny), *The Humanities and Education*, 2011, No. 3, pp. 65–69.

6. Volf A. The chronicle of Petersburg theatres since the end of 1826 to the beginning of 1855. Part 1. Saint-Petersburg, Tip. Golike, 1877. (in Russian)

7. Gozenpud A.A. Russian opera theatre of XIX century (1836–1856). Leningrad, Musuka, 1969, 462 p. (in Russian)

8. Life for tsar, an original opera in four acts; music by M.I. Glinka, words by baron E.F.Rozen, with a new scene at the beginning of IV act, written in addition to this opera (words by N.V. Kukol'nik), staged on October 18, for a benefit performance of Mr. Petrov, Literary additions to "The Russian veteran", 1837, No. 44 (October, 30), pp. 427–430. (in Russian)

9. Koni, F. Parasha the Siberian, an opera in one act with an epilogue, the libretto is borrowed from N. Polevoy melodrama, the same name; D.Yu. Struysky music, *Literary Newspaper*, 1841, No. 4 (January, 9), pp. 14–16. (in Russian)

10. Kukol'nik N. Parasha the Siberian, an opera, D.Yu. Struysky music, The Russian Bulletin, 1841, Vol. 1, pp. 452–461. (in Russian)

11. Livanova T.N., Protopopov V.V. Glinka: the creative way : in 2 volumes. Moscow, Gos. muz. izd-vo, 1955. (in Russian)

12. Odoyevsky V. A new Russian opera "Life for tsar", Literary additions to "The Russian veteran", 1837, No. 5, p. 127. (in Russian)

13. Full collection of bibliographic works by A.E. Burtsev. Saint-Petersburg, 1908, Vol. 7, issue 50. (in Russian)

14. A.A. Bahrushin State Central Theater Museum. Fund 119 (F.A. Koni), paper No. 121. (in Russian)

15. S.K. Musical notes. Article 1, Repertoir of the Russian and pantheon of foreign theatres, 1843, No. 3, pp. 113–136. (in Russian)

16. Mix, *Northern bee*, 1840, No. 279 (December, 10), pp. 1114. (in Russian)

17. Mix, *Northern bee*, 1841, No. 227 (October, 11), pp. 905–907. (in Russian)

18. A collection of musical plays by Glinka (1839), part 5, Saint-Petersburg, Odeon, 1840. (in Russian)

19. Struysky D. Some words about harmony and melody, *Northern bee*, 1841, No. 4 (January, 7), pp. 13–14. (in Russian)

Поступила 06.12.2013 г.

УДК 82–93
ББК 83.8

Зайцева Татьяна Ивановна
доктор филологических наук, заведующая кафедрой
удмуртской литературы и литературы народов России
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»,
г. Ижевск, Россия
uawoz@rambler.ru

Павлова Ирина Федоровна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра мультимедиа и интернет-технологий
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»,
г. Ижевск, Россия
irinafedirpav@mail.ru

ПЕРЕВОДНАЯ ДЕТСКАЯ КНИГА У ИСТОКОВ УДМУРТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ*

Аннотация: В статье исследуется развитие удмуртской переводной книги для детей в 1917–1941 годы. Анализируется репертуар произведений переводной литературы, рассматривается национальная специфика, тематическое и жанровое своеобразие, выбор авторов и их текстов, переведенных на удмуртский язык.

Ключевые слова: удмуртская литература, удмуртская детская книга, переводная детская книга, переводные издания, удмуртский художественный перевод, детское чтение.

Zaytseva Tatyana Ivanovna
Doctor of Philological Sciences
Head of the Department of the Udmurt literature and the literature of the people of Russia
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

Pavlova Irina Fyodorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Multimedia and Internet Technologies
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

TRANSLATED CHILDREN'S BOOK AT THE ORIGINS OF THE UDMURT LITERATURE

Abstract: The article examines the development of the Udmurt translated children's book in 1917–1941. It analyzes the repertoire of translated literature and its national specifics, as well as the choice of authors and the texts translated into the Udmurt language.

Key words: Udmurt literature, Udmurt children's book, translated children's book, translated publications, Udmurt literary translation, children's reading.

На этапе становления литературы и книгоиздания большое место занимают переводные произведения. Основной корпус текстов для детского чтения на удмуртском языке в дореволюционные годы составили переводы из русской литературы [2]. Также успешно практиковался опыт создания произведений на удмуртском языке, написанных по мотивам текста другой литературы, т. е. свободный авторизированный перевод или «стилизаторское явление со стороны формы» [1]. К сожалению, у многих переводных произведений тех лет не указан не только переводчик, но и автор произведения. Посредством анализа и сверки содержания текстов нами сделаны необходимые заключения о переводе и его подлиннике.

На первой конференции Всеудмуртской ассоциации революционных писателей (ВУАРП) в 1930 г. была принята резолюция по детской художественной книге, в которой сообщалось, что «из изданной на удмуртском языке детской литературы наиболее приемлемой, с точки зрения современной педагогики, является переводная...» [4, с. 67].

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 14-14-18008.

В 1920-е – 1930-е гг. для удмуртских детей на их родном языке выходят произведения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Д. Мамина-Сибиряка, Н. А. Некрасова, Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева, А. П. Чехова и др. Первенство принадлежит А. С. Пушкину (издано 9 книг поэта общим тиражом более 47600 экз.). В 1936 г. республиканское книжное издательство выпустило сборник сказок А. С. Пушкина «Сказкаос» («Сказки»). Эта книга, профессионально оформленная художником Ф. В. Ивановым, включает три сказки: «Сказка о попе и работнике его Балде» в переводе А. Багая, «Сказка о рыбаке и рыбке» и «Сказка о Царе Салтане» в переводе Ал. Эрик. В 1939 г. «Сказка о рыбаке и рыбке» вышла отдельным изданием в переводе И. Гаврилова, ставшего впоследствии известным удмуртским драматургом. В этом же году была издана отдельной книгой с хорошими иллюстрациями сказка «Царь Салтан сярысь сказка» («Сказка о Царе Салтане») без указания переводчика и художника. Эти издания были приурочены к юбилею русского поэта. Сказка А. С. Пушкина «О попе и его работнике Балде» выдержала два отдельных издания – в 1918 г. в переводе М. Прокопьева и в 1939 г. в переводе Аркаш Багая. Общий тираж сказок А. С. Пушкина на удмуртском языке составил 24 500 экз. В круг чтения удмуртских детей среднего и старшего школьного возраста вошли прозаические произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка» и «Станционный смотритель».

Творчество А. П. Чехова пришло к удмуртским детям в 1920 году. Именно тогда отдельной книжкой вышел его рассказ «Ванька» в переводе А. Федорова тиражом 3000 экз. Этот рассказ был также включен в сборники А. П. Чехова, изданные в 1935 и 1938 гг. На удмуртский язык переведены лучшие чеховские произведения о животных «Кучапи» («Белолобый») и «Каштанка», а дети среднего и старшего школьного возраста имели возможность прочитать его рассказы «Налим», «Человек в футляре», «Хамелеон» в переводах А. Багая и Е. Волкова. По количеству вышедших книг на удмуртском языке, детское творчество А. Чехова стоит на втором месте после А. С. Пушкина (7 изданий).

В довоенный период были изданы на удмуртском языке 3 книги Л. Н. Толстого, общий тираж которых 14 000 экз. Выход в свет произведений Л. Н. Толстого отражает процесс развития национального книгоиздания. Первая книга «Кавказский пленник» была напечатана на темно-коричневой оберточной бумаге, без рисунков, титульного листа и выходных данных. Сказка «Три медведя» в переводе Т. Токарева была издана в центральном издательстве «Детская литература» в рамках республиканской целевой программы в красочной обложке с качественными иллюстрациями Ю. Васнецова. «Рассказы» вышли в цветном переплете на хорошей бумаге с рисунками Л. Голованова в республиканском издательстве по той же программе. Сюда включены рассказы «Филиппок» «Корова», «Пожар», «Иван и Буян» в переводе М. Воронцова.

Одним-двумя изданиями представлены произведения Д. Мамина-Сибиряка, М. Лермонтова, И. Тургенева, Н. Некрасова, В. Г. Короленко. Тираж книг перечисленных авторов составляет 35 000 экз. Из советских писателей удмуртские переводчики отдали предпочтение произведениям М. Горького, В. Маяковского, А. Гайдара, В. Катаева, М. Замойского, С. Маршака, С. Михалкова, А. Барто и др. Подобная ситуация наблюдалась и в других финно-угорских литературах [См. об этом: 3]. Больше всего издано произведений М. Горького. С 1938 по 1941 гг. осуществлено 8 изданий тиражом 47 500 экземпляров. Среди произведений, переведенных на удмуртский язык, наиболее популярными оказались «Дед Архип и Ленька» (1938), «Старуха Изергиль» (1938), «Воробьишко» (1939), «Челкаш» (1939), «Детство» (1941). Произведения русской литературы входили также в политико-воспитательные и научно-познавательные книги, учебники, хрестоматии и др.

Удмуртским детям в эти годы также был предложен репертуар книг зарубежных авторов, хотя в сравнении с русской литературой количество этих переводов значительно меньше. В архиве сохранились списки переведенных на удмуртский язык произведений, очень многие из которых, к сожалению, так и остались неизданными [5; 6]. История развития удмуртского детского книгоиздания и история художественного перевода удмуртской детской литературы требуют глубокого научного осмысления.

Список использованной литературы

1. Иваницкий, А. И. Жанровые особенности литературной сказки / А. И. Иваницкий, О. И. Налдеева, М. П. Шустов // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16).

2. Кельмаков, В. К. Роль ранней переводной литературы в развитии культуры удмуртского народа / В. К. Кельмаков // К изучению жизни и творчества Кузебая Герда : сб. ст. / РАН, УрО, Удмурт. ин-т истории, яз. и лит. – Ижевск, 2002. – Вып. 3. Кузебай Герд и финно-угорский мир. – С. 68–76.

3. Налдеева, О. И. Жанровое своеобразие современной лирики Поволжья / О. И. Налдеева, В. В. Шигуров // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 102–105.

4. Резолюции и постановления первой конфе-

ренции ВУАРП / под общ. ред. Т. Иванова ; пер. с рус. на удм. Н. Владимирова. – Ижкар : Удкнига, 1930. – 87 с.

5. ЦГА УР, фонд Р-229, оп. 2, ед. хр. 84-а, л. 15.
6. ЦГА УР, фонд. Р-229, оп. 2, ед. хр. 147, л. 39.

References

1. Ivanitsky A.I., Naldeeva O.I., Shustov M.P. Genre features of the literary tale, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16). (in Russian)

2. Kel'makov V.K. The Role of early translated literature in cultural development of the Udmurt people, To studying of Kusebay Gerd's life and creativity, Izhevsk, 2002, Issue 3, pp. 68–76. (in Russian)

3. Naldeeva O. I., Shigurov V.V. Genre originality of contemporary poetry of the Volga region, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 102–105. (in Russian)

4. Resolutions of the first All-Udmurt Association of Revolutionary Writers conference, ed. by T. Ivanova; trans. from Russian by N. Vladimirova. Izhkar, Udkniga, 1930, 87 p. (in Russian)

5. CSA UR, fund R-229, op. 2, d. 1. 84-a, l. 15.
6. CSA UR, fund R-229, op. 2, d. 1. 147, l. 39.

Поступила 18.12.2013 г.

УДК 81' 373.211.5
ББК Ш10

Салимова Дания Абузаровна
доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой русского языка и контрастивного языкознания
Елабужский институт Казанского федерального университета,
г. Елабуга, Россия
daniya.salimova@mail.ru

НАЗВАНИЯ УЛИЦ ГОРОДА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЕГО ЖИТЕЛЕЙ

Аннотация: В статье речь идет об урбонимах г. Заинска с точки зрения восприятия и оценки его жителей. Актуальность вопроса, поднятого в статье, объясняется научным интересом к ономастическому материалу в современной лингвистике. Здесь описываются данные опроса-анкетирования 200 жителей города, позволяющие кратко охарактеризовать отношение горожан к названиям улиц их родного города. Новизна темы мотивируется как введением в научный оборот нового языкового материала, так и новым (психолингвистическим) подходом к изучению урбонимов. Материалы, изложенные в статье, можно использовать в вузах при изучении на филологических факультетах раздела «Ономастика», спецкурса «Региональная лингвистика», также в работе топонимических комиссий городов Татарстана. Полезны будут также материалы и для школьного преподавания, особенно при изучении предметов национально-регионального цикла.

Ключевые слова: город, топоним, урбоним, анкетирование, восприятие, оценка.

Salimova Daniya Abuzarovna
Doctor of Philological Sciences, Professor,
Head of the Department of the Russian Language and Contrastive Linguistics
Elabuga Institute of Kazan Federal University, Yelabuga, Russia

NAMES OF STREETS FROM THE PERSPECTIVE OF THE TOWN INHABITANTS

Abstract: The article considers the urban names (urbonyms) of the town of Zainsk in terms of the perception and evaluation of its inhabitants. The relevance of the issue raised in the article is attributable to the scientific interest to the onomastic material in modern linguistics. It describes the data of the questioning of 200 town residents, which makes it possible to briefly describe the attitude of the residents to the street names of their hometown. The originality of the topic is explained by the introduction of the new language material into science as well as by a new (psycholinguistic) approach to the study of urban names. The material of the article can be used in higher education institutions while studying the section of onomastics, a special course of regional linguistics and in work of toponym boards of the Tatarstan towns. The materials will also be useful for school teaching, especially in the study of subjects of national and regional focus.

Key words: town, toponym, urban name (urbonym), questioning, perception, evaluation.

Как бы ни стремились специалисты справедливо уделить научное внимание селу, на современном этапе развития общества город выступает в роли важнейшего центра современной человеческой культуры и как культурная реалия привлекает все большее внимание представителей различных сфер научного знания, в том числе историков, политологов и культурологов. Необходимость изучения урбанонимии в основном обусловливается динамичным развитием города, увеличением его территории, постоянным появлением имен на карте города. Актуальность нашего исследования заключается в необходимости всестороннего описания и изучения лингвокультурных и топонимических традиций, способов формирования топонимикона, представленного разнообразным языковым оформлением. Объектом исследования являются урбанонимы – географические названия в пределах современного Заинска, одного из развитых в плане промышленности городов Республики Татарстан. Предметом исследования определены значение, семантика урбанонимов и специфика восприятия и оценка их горожанами. Заинская урбанонимия рассматривается как сложившаяся в основных своих чертах топонимическая система. Материалом исследования послужили различного рода географические лексиконы, списки и справочники названий внутригородских объектов Заинска. Объем выборки составил более 200 топонимических единиц. В этой статье мы поставили цель – дать краткое описание топонимов, в частности, заинских урбанонимов, в основном названий улиц Республики Татарстан, и проанализировать отношение-оценку горожан данных топонимов. Региональная ономастика в республике является активным направлением лингвистических исследований, а город и район Заинск в этом плане представляют относительно малоизученный объект.

Изучение общих проблем номинации внутригородских объектов диктует необходимость более пристального внимания к таким ее частным случаям, как появление новых названий улиц и переименования. Топонимы, как известно, отражают разнородность этнического состава населения нашего края, исторические, культурные, экономические, экстралингвистические условия формирования народов малой родины. Нами было изучено свыше 200 онимов (это данные городских справочников, периодической печати, материалы городского архива), проведена их тематико-лексическая, структурно-формальная и этимологическая квалификация. Грамматически большинство названий относится к разряду имен существительных, но есть и названия-адъективы (прилагательные) и числительные. Большая часть названий имеет форму единственного числа, есть и названия в форме множественного числа.

Город Заинск еще относительно молодой (ему 361 год), но уже имеет свою историю и людей, которые стремятся исследовать эту историю в разных аспектах. Современный Заинск – это энергетическая столица Татарстана и маленький уютный городок, очень солнечный и миролюбивый. Но так ли часто горожане задумываются о смысле названия тех улиц, на которых живут и по которым спешат в школу, на работу, интересуются ли, почему они так названы? Знают ли о том, что название – это не только «визитная карточка» улицы или проспекта, но и своеобразный памятник эпохи от древнейших времен до современности, «зеркало» истории? Названия улиц интересны не только с исторической точки зрения, но и с точки зрения языковых особенностей, так как любое наименование – это слово, а потому входит в систему языка, образуется и живет по его законам.

Топонимика города рассказывает об особенностях его развития и роста, о тех социальных связях, которые были установлены с другими городами страны и мира, и о тех внутренних событиях, которые наполняли жизнь города. Мы уверены, что каждый образованный человек должен понимать язык топонимики, ведь он в каком-то смысле родной для каждого из нас.

Наименования улиц – это как бы сгусток всех топонимических типов: гидронимии, оронимии (названия различных типов рельефа), топонимии населенных пунктов, дорог и т. п., поскольку названия всех этих объектов так или иначе участвовали в формировании топонимии улиц. В результате этого названия улиц, как по происхождению, так и по мотивированности наиболее разнообразны и разнотипны. Наименования улиц наряду с другими внутригородскими названиями входят в группу так называемых урбанонимов, позволяют проследить историю развития города и являются источником ценной лингвистической и страноведческой информации. Названия улиц и внутригородских объектов интересны своей подвижностью: они живо реагируют на все события современности и в них также отражаются определенные языковые тенденции, особенности словообразования и словоизменения. По мере того, как данные внутригородские объекты подвергались различным изменениям: перестройкам и реконструкциям, их названия тоже изменялись: переосмыслялись и преобразовывались, но все эти изменения происходили в рамках основных законов функционирования топонимической системы.

Нам стало очень интересно, а знают ли жители города, наши земляки, сколько всего в городе улиц, каким образом им дают названия, что совершили люди, чьими именами названы эти улицы, хотели бы они их переименовать, какие чувства у них вызывают современные названия улиц, какие названия улиц им нравятся, а какие – нет. Чтобы это выяснить, мы провели опрос среди 200 жителей, из них 100 школьников 11–14 лет и 100 взрослых 21–60 лет. Анкета-опрос включала 10 вопросов, ответы на которые и порадовали нас, и удивили, в то же время несколько разочаровали.

На 1-й вопрос – *Какие названия улиц нашего города Вам нравятся, почему?* – абсолютно все школьники ответили, что им нравятся названия тех улиц, на которых проживают они и их родственники (*Ленина, Энергетиков, Комсомольская, Валиева, Заречная* и др.). Взрослые же дали другие ответы: *Медицинская, Строителей, Энергетиков, Нефтяников*, так как эти названия проявляют уважение к профессиям (30 %); *Гагарина*, проживает на ней, 1 %; *Октябрьская, Ленина, Лобачевского, проспект Победы*, названные в честь знаменитых событий и людей, 46 %; *Рябиновая, Заречная, Дивная, Лесная, Надежды*, потому что звучат красиво, как в песне, 10 %; *Ялчыгола*, так как на этой улице находится мечеть, 6 %; *Тукая*, улица названа именем любимого татарского поэта, 7 %.

На 2-й вопрос – *Названия каких улиц Вы хотели бы заменить на другие?* – взрослые ответили следующим образом: все названия нравятся – 50 чел.; *Ялчыгола* обратно переименовать на *Зеленую* – 20 чел.; *Звездную* (1 человек); *Промышленную* (10 чел.); *Проспект Нефтяников* (1 чел.); *Новую* (8 чел.). Дети ответили так: не хотели бы менять, так как это доставит трудности жителям, они не смогут ориентироваться – 99; единственный оним, который бы дети хотели поменять, – *Партизанская* (5).

На 3-й вопрос – *Знаете ли Вы, в честь кого названа улица Рафикова?* – 70 человек из взрослых ответили верно: «в честь писателя, нашего земляка»; «не знаю» – 30 чел. К большому сожалению, из детских респондентов положительно ответили всего 7; не знают ответа – 93.

На 4-й вопрос – *Какие новые названия улиц хотели бы вы видеть в Заинске?* – взрослые ответили: благозвучные – 9; в честь ученых-нобелевских лауреатов с табличками-биографиями – 7 чел.; вернуть улицу *Зеленую* – 10 чел.; Вишневую, *Малиновую, Земляничную, Клюквы* (ягодные) – 14 чел.; в честь выдающихся людей, живущих в Заинске – 20 чел.; не хотелось бы новых названий – 40 чел.

У детей фантазия оказалась несколько иного плана, они бы хотели видеть улицы с самыми разными названиями: Радужная, Баумана, Эминема, Тихоокеанская, Голливудская, Летняя, Природы, Лас-Вегас, Улица Кеши, Огурцовая – всего 50 чел.; чтобы названия были связаны с добром, любовью – 36 чел. Не хотят перемен в названиях 14 школьников.

На 5-й вопрос – *Перечислите улицы, названные в честь наших земляков* – взрослые ответили: *Симашева* – 20; *Гилязова* – 1; *Ларионова* – 1; *Никифорова* – 40; *Баныкина* – 20; *Кухарева* – 3; *Рафикова* – 10; *Ялчыгола* – 5. Дети: *Рафикова* – 7; *Никифорова* – 8; *Ялчыгола* – 2; *Баныкина* – 1; *Валеева* – 2; *Кухарева* – 2; *Симашева* – 3; не знают ответа – 75!

На 6-й вопрос – *Перечислите названия улиц, которые вызывают у Вас радостные чувства* – ответы взрослых респондентов таковы: *Рождественская* – 2; *Молодежная* – 6; *Гагарина* – 4; *Бульвар Победы* (там красиво) – 20; «на которых проживаю» – 11; *Проспект Победы* – 30; *Баныкина* (в честь директора ГРЭС) – 2; «нет таких» – 41. Дети ответили весьма просто: никакие – 16; *Снежная* – 3; *Проспект Победы* – 10; «на которой живу» – 71.

На 7-й вопрос – Перечислите названия улиц, которые вызывают у Вас негативные чувства (По какой причине?) – взрослые ответили: никакие, все улицы нравятся – 60; Нефтяников (расформирована НГДУ «Зайнефть») – 17; Объездная (значение) – 1; Ялчыгола (трудно выговорить, раньше была Зеленая, то название нравилось больше) – 22. Дети ответили: таких нет – 100.

На 8-й вопрос – *Знаете ли вы, какая улица носит самое старое название? Назовите* – ответы взрослых и детей, как ни странно, во многом совпали. Взрослые ответили: *Ленина* – 40; *Энергетиков* – 23; не знаю – 37. Дети ответили: *Ленина* – 30; *Энергетиков* – 11; не знаю – 59.

На 9-й вопрос (его можно было квалифицировать и как задание) – *Перечислите названия недавно переименованных улиц* – вполне закономерно, возрастные особенности респондентов отличаются намного: взрослые ответили: *Симашева* – 25; *Ялчыгола* – 26; *Никифорова* – 12; *Баныкина* – 16; не знаю – 21. Дети ответили: *Ялчыгола* – 4; *Никифорова* – 3; не знаю – 93.

На 10-й вопрос – *Знаете ли вы, в честь кого названа улица Т. Ялчыгола?* – ответы обеих групп практически полностью совпали. Взрослые ответили: «к сожалению, нет» – 88; «знаю» – 12. Дети ответили: «знаю» – 11; «не знаю» – 89.

Подводя итоги опроса, можно сделать ряд выводов, возможно, не совсем позитив-

ных: большинство участников опроса не знает людей, именами которых названы улицы нашего города. И это очень печально. Опрос показал низкий уровень топонимической культуры как учеников, так и взрослых. В результате опроса выяснилось, что из общего количества опрошенных всего 11,5 % знают, кто такой Тажеддин Ялчыгол; 38 % знают, кто такой Суббух Рафиков; 37 % не знают названия, носящие имена наших земляков; 48 % даже не догадываются, какая из улиц носит самое старое название («Энергетиков» – улица одна из первых, которая появилась сразу с появлением Заинска как города строителей Заинского ГРЭС.). Нельзя согласиться и с явной тенденцией безразличия молодых горожан к наименованиям: безразличие к слову, к названию улицы – в итоге апатия ко всему окружающему, что социологи с тревогой отмечают во многих странах.

Следовательно, необходимо знакомить школьников и их родителей с жизнью и деятельностью выдающихся личностей, имена которых носят и наши улицы. В процессе опроса нами установлено, что горожанам больше нравятся благозвучные названия улиц города, такие как Снежная, Нежная, Звездная. Жители города хотели бы слышать и видеть в городе больше таких названий, и взрослые и дети предлагают такие названия, как Радужная, Малиновая, Вишневая, Земляничная, Летняя и т. д. Очень большой процент людей негативно воспринимает тот факт, что улицу с благозвучным названием – Зеленая переименовали в Ялчыгола. Также не нравятся улицы, названия которых вызывают у горожан негативные ассоциации. Например, улица Нефтяников, так как компания «Заинскнефть» давно расформирована. Здесь несомненно влияние экстралингвистических факторов, связанных с социально-экономическим положением горожан после производственных реформ.

Из всего вышесказанного хочется сделать вывод: город и названия улиц для жителей должны быть своими: близкими, родными, понятными. Обязательно нужны таблички и фотографии с разъяснением названий. Перспективным ресурсом исследования мы видим также включение в анализ этнолингвистического, национального компонента. Для нас большой научный интерес представляет, как к тем или иным названиям улиц относятся русские и татары, какой процент в урбанонимах славянских, финно-угорских и тюрко-арабских элементов и т. д. Топонимика – такая же составляющая культурного облика, как и архитектура, и такие тонкие вопросы, как переименования улиц, должны решаться без вмешательства идеологии и после опроса жителей этих улиц. И действительно, многие названия улиц учат нас истории, способствуют возрождению исторической памяти народа, его культуры и являются источником нравственного становления личности. А что будут знать о них наши сверстники и наши дети и внуки, если убрать с карты города все советские топонимы, включая те, которые находятся на ней по праву? Ведь сохраненные названия дают возможность, опираясь на непреходящие ценности прошлого, лучше понять современность.

Очевидно, что ономастическая модель, которая объединяет систему представлений, определяющих принципы урбанонимического и микроурабанонимического полей городского пространства, весьма своеобразна, ибо в ней нашли отражение как историко-культурные, так и этнолингвистические параметры относительно консервативного, устойчивого, при этом специфичного пласта городского ономастикона. Как верно указывает ряд авторов, культурная традиция содержит определенные правила восприятия звукосочетаний – они в разных культурах различны [1; 2; 3; 4]. Следует приветствовать стремление (хотя пока это и редкие, единичные случаи) городских властей вернуть исторические топонимы городу Заинску или же переименовать безликие, имеющиеся в любом из городов России, названия, такие как Советская, Красногвардеецкая и др. Несомненным условием и требованием, мы считаем, является участие в именовании и переименовании городских объектов, особенно улиц, специалистов-историков и лингвистов. Воспитание чувства патриотизма у молодых (чего очень им сегодня не хватает) начинается с воспитания интереса и любви к семье, языку, к своей Малой Родине, к тем же улицам и названиям, которые должны стать своими, родными! А для этого немало усилий должны приложить и городские власти, историки и топонимисты.

Мы верим, что город еще будет строиться и на его карте возникнут новые названия, которые дадут сверстники, что Заинск станет еще прекрасней, и будут в нем жить счастливые люди. Ведь не зря в городе есть улицы Романтиков, Энтузиастов, Надежды. Надеемся также, что такие мгновенные волюнтаристские решения переименовать улицы или города (вспомним, как в 1982-м году соседние Набережные Челны стали г. Брежневом) в будущем станут крайней редкостью. Так, один конкретный сегмент языкового материала (названия улиц небольшого в пределах России города) заставляет задуматься над интересными и очень важными вопросами, решение которых позволит пролить свет в проблемы и самой ономастики, и психолингвистики, и социолингвистики, в конечном итоге – в острейшую проблему воспитания в подрастающем

поколении чувства включенности в окружающее его микро- и макропространство, любви и интереса к малой родине.

Список использованных источников

1. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX – начала XX веков / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–91.

2. Карманова, О. Е. Морфолого-словообразовательный анализ топонимов Заинского района / О. Е. Карманова, Д. А. Салимова // «Занкиевские чтения» : сб. материалов VI Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. «Национальное образование и культура в полиэтническом пространстве» (5 апр. 2013 г.). – Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2013. – С.137–139.

3. Салимова, Д. А. Словообразовательные модели линейных урбонимов города Елабуги / Д. А. Салимова, М. Ф. Низамова // Сб. науч. тр. SWorld : материалы междунар. науч.-практ. конф. «Современные направления теоретических и прикладных исследований. 2012». Вып. 1. – Т. 26. – Одесса : Куприенко, 2012. – 100 с.

4. Салимова, Д. А. Двуязычие и перевод: теория и опыт исследования : монография / Д. А. Салимова, А. А. Тимерханов. – М. : Флинта ; Наука, 2012. – 280 с.

References

1. Vodyasova L.P., Utkina T.V. The Concepts of traditionality of the Nation in the works of Mordovian writers at the end of XIX – the beginning of XX centuries, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)

2. Karmanova O.E., Salimova D.A. Morphological and word-forming analysis of toponyms of Zainsk district, “Zainsk readings”. Collection of the materials of VI All-Russian and international scientific and practical conference: National education and culture in multiethnic environment (2012, 5 apr.). Tobol’sk, TGSPA im. D.I. Mendeleeva, 2013, pp.137–139. (in Russian)

3. Salimova D.A., Nizamova M.F. Word-forming models of Yelabuga linear urbonims. Collection of scientific research SWorld. Materials of the scientific and practical conference “Contemporary area of theoretical and practical researches. 2012”. Issue 1, Vol. 26. Odessa, Kuprienko, 2012, p.100. (in Russian)

4. Salimova D.A., Timerkhanov A.A. Bilingualism and translation: theory and experience on research. Monograph. Moscow, Flinta, 2012, 280 p. (in Russian)

Поступила 25.01.2014 г.

ИСТОРИЯ

УДК 94: 791.4.”18/19’’(045)
ББК 63.3 (2)

Каукина Римма Николаевна
кандидат исторических наук, доцент
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rus_history@mordgpi.ru

СТАНОВЛЕНИЕ КИНЕМАТОГРАФА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ (1896–1917 ГГ.)*

Аннотация: В статье рассматривается становление и развитие кинематографа в дореволюционной России (1896–1917 гг.). Автор исследует основные этапы в развитии кино раннего периода; освещает процесс появления кинематографа в России, начало отечественного производства фильмов, а также раскрывает проблемы кинематографа периода Первой мировой войны. В статье показано, что новое чудо техники стремительно превратилось в феномен эстетической, научной, экономической и общественной жизни одновременно.

Ключевые слова: история русского кино, кинематограф дореволюционной России, этапы раннего русского кино, становление русской кинопромышленности; появление русских игровых фильмов.

Kaukina Rimma Nikolayevna
Candidate of Historical Sciences, Professor
Department of Russian history and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FORMATION OF CINEMATOGRAPHY IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA (1896–1917)

Abstract: This article considers the emergence and development of cinematography in pre-revolutionary Russia (1896–1917). The author examines the main stages in the development of cinema of the early period, covers the process of formation of cinema in Russia and the beginning of the domestic production of films. He also reveals the problems of cinematography of the First World War. The paper shows that the new miracle of technology has rapidly turned into a phenomenon of aesthetic, scientific, economic and social life at the same time.

Key words: history of Russian cinematography, film industry of pre-revolutionary Russia, stages of the first Russian films, development of Russian film industry, emergence of Russian films.

Актуальность данной темы обоснована тем, что, несмотря на очевидные успехи в изучении начального периода истории российского кино (1896–1919), он остается одним из самых интересных и недостаточно изученных [2, с. 10]. Немногие свидетельства этого периода развития кино, принадлежащие перу просвещенных современников, содержатся в журнальных публикациях и в мемуарах. Многие пионеры кинематографа не писали о своей работе, большинство документов не сохранилось.

Большая часть фундаментальных исследований русского дореволюционного кино относится к советскому времени [2; 3]. Не потерявшие свое значение до сих пор, они, тем не менее, вольно или невольно несли печать классового подхода, поэтому экономика раннего кинематографа изображалась как «безудержная гонка за прибылью».

В отечественной истории в развитии кино раннего периода принято выделять три этапа: 1896–1907 гг. – появление кинематографа в России; 1908–1913 гг. – начало отечественного производства фильмов; 1914–1919 гг. – кинематограф периода Первой мировой войны. Что касается окончания третьего из этих этапов, то некоторые историки относят его к 1917 г. (Октябрьская революция), а другие считают более значимой дату 27 августа 1919 г., когда Лениным был подписан Декрет о национализации кинопромышленности, положивший начало государственной монополии на кино [3, с. 11].

Летом 1896 г. датируются первые киносъемки в России. Их могли сделать только люди, имевшие опыт в фотосъемке и лабораторной обработке фотоматериалов. В Москве первым

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

кинематографистом-любителем стал актер театра Корша и фотолюбитель В. Сашин-Федоров, демонстрировавший свой материал после окончания театральных спектаклей. Вторым был известный харьковский фотограф А. Федецкий, снимавший хроникальные фильмы [1, с. 127].

В 1897 г. первые регулярные киносъемки проводились при царском дворе польским оператором Болеславом Матушевским. Однако все эти спорадические опыты освоения кинематографа остались недоступными массовому зрителю. Передвижное зрелище являлось идеальным способом распространения нового зрелищного компонента увеселительных заведений, каковым и был поначалу кинематограф, идеальная возможность для максимального охвата публики.

В 1900 г. в России появилась первая фирма по организации киносъемок. Сейчас неизвестно, исходила ли инициатива сверху, от императорской фамилии, вдохновленной работами Болеслава Матушевского при дворе, однако эту фирму можно признать первой, оставившей для потомков документальные кадры русской истории начала XX века. Сделанные по преимуществу для внутренних просмотров, такие хроники время от времени демонстрировались для публики в зданиях благородных собраний и сопровождались предварительными анонсами в официальной прессе [3, с. 34].

В это время во Франции наиболее стремительно развивалась фирма Шарля Пате. Пате был первым в Европе, кто стал привлекать капиталы в кинопромышленность. Его филиалы оккупировали всю Европу за очень короткий срок. В 1904 году агентством Пате последовательно были открыты филиалы в Лондоне, Москве, Брюсселе, Берлине, Санкт-Петербурге; в 1907 году – в Ростове-на-Дону, Киеве, Будапеште, Калькутте, Варшаве и т. д. [4, с. 19].

В 1906 г. в Москве по примеру Пате открыла свое отделение другая крупнейшая французская фирма – Гомон. Однако более интересна эта дата тем, что в России появился первый серьезный отечественный кинопредприниматель – Александр Ханжонков. В декабре он подал в Купеческую управу заявление об организации фирмы А. Ханжонков и К «с целью производства торговли кинематографическими лентами, волшебными фонарями, туманными картинами, различными машинами и приборами и другими товарами для фабрикации всех этих предметов» [6, с. 113].

А. Ханжонков сыграл необыкновенно важную роль в истории раннего русского кино. Среди российских кинопромышленников он был настоящим лидером с начала и до конца своей карьеры в дореволюционном кино. Пожалуй, почти все наиболее интересные люди раннего русского кино начали свою творческую карьеру или сформировались в стенах его заведения: В. Старевич, Е. Бауэр, Б. Завелев, В. Холодная, И. Мозжухин, Н. Лисенко, В. Юренева, В. Коралли, Л. Кулешов и многие другие [3, с. 21].

Итак, к 1908 году большое количество стационарных кинотеатров и быстро развивающаяся сеть прокатных контор создали все предпосылки для начала собственно русского кинопроизводства.

1908 год является значительным для всей истории кино. Помимо документальных фильмов, произведенных Пате и Гомоном, на русском рынке появились регулярные выпуски отечественной кинохроники нового предпринимателя Александра Дранкова. Опытный фотограф и журналист, он привнес в русское кинодело приемы и ухватки журналистской среды: склонность к сенсациям, непомерную саморекламу, халтурные методы работы. Однако именно ему удалось осуществить давнюю мечту русской интеллигенции – снять в хронике Льва Толстого, несмотря на все противодействие писателя.

Дранков также выпустил на экран первый русский игровой фильм «Понизовая вольница (Стенька Разин)», картину длиной в 224 м на сюжет известной песни «Из-за острова на стрежень». Автором сценария был В. Гончаров, заслуживший впоследствии репутацию «первого русского кинорежиссера». Бывший служащий железнодорожного ведомства, уже немолодой, не очень разбирающийся в искусстве, но фанатично влюбленный в кино и обладающий невероятной энергией, он за несколько лет успел поработать почти во всех русских кинофирмах [7, с. 44].

1909 г. ознаменовался производством уже целого ряда игровых русских фильмов. Основными производственными фирмами были студии Ханжонкова, Дранкова, Пате, Глория, а основным режиссером – уже упомянутый В. Гончаров. У Ханжонкова он сделал «В полночь на кладбище» (Роковое пари) – «ужасную драму», или, как теперь принято говорить, «фильм ужасов»,«Ваньку-ключника» (Русскую быль XVII столетия), «Ермака Тимофеевича – покорителя Сибири», «Мазепу» (по либретто оперы Чайковского «Мазепа»), «Чародейку» (Нижегородское предание), в Пате – «Вий» – старинное малороссийское предание по Н. В. Гоголю и т. д. Из 26 фильмов 1909 г. он сделал 10 [7, с. 135].

Таким образом, тематика ранних русских фильмов тяготеет к русской старине, запечатленной классиками русской литературы.

Развитие национального кино требовало прежде всего сюжетов из русской жизни. Поскольку грамотно строить сюжет в кино еще не научились, единственным выходом было начать экранизировать те сюжеты, которые не требуют специального объяснения для зрителя: либо народные песни, либо хрестоматийную классику

русской литературы. За 1910–1912 годы русское кино успело довольно широко освоить русскую тему. Среди экранизаций такого рода – «Вадим и Маскарад» Лермонтова, «Генерал Топтыгин» Некрасова, «Идиот» и «Преступление и наказание» Достоевского, «Княжна Тараканова» Шпажинского и др.

Производство фильмов росло быстрыми темпами. Прокатных контор стало настолько много, что расчет между театровладельцами, прокатчиками и поставщиками картин за наличные деньги становился уже невозможным. Возникла система кредитных отношений, что способствовало нормальному денежному обращению и притоку новых средств в кинопроизводство. Но крупных вливаний банковского капитала пока еще в кино никто не делал.

В 1911 г. на студии Ханжонкова по инициативе Гончарова во исполнение «исторического долга перед отечественной кинематографией» был затеян первый русский полнометражный фильм «Оборона Севастополя». Это был крупнейший исторический фильм в дореволюционном кино. Длина его составляла 2000 м. Съемки производились на местах исторических событий в Севастополе при участии большого количества войск. Сам промышленник не был доволен художественным результатом: «Я искренне огорчался, что мы, несмотря на все наши труды и затраты, не смогли превзойти даже самой средней итальянской исторической постановки». Тем не менее успех фильма был огромным [7, с. 51].

В 1912 г. была построена первая профессионально оснащенная кинофабрика (киностудия) Ханжонкова на Житной улице в Москве. В 1913 г. открылся собственный кинотеатр премьерного показа «Пегас» на Триумфальной площади [6, с. 178].

Но не все шло гладко. Первой проблемой русского кино оставались сценарии, а второй – актеры. Профессиональные театральные актеры с недоумением относились к предложениям сниматься в кино.

И даже студенты актерских училищ не всегда позволяли себе «опуститься» до съемок в кинофильмах. В этих условиях полулюбительские труппы различных «народных домов» были единственным выходом из создавшегося положения. Именно из труппы Введенского народного дома, приглашенной Ханжонковым для участия в первых фильмах, выделились Петр Чардынин, ставший режиссером, и Иван Мозжухин – один из лучших и любимых публикой актеров раннего кино [4, с. 47].

Начало Первой мировой войны внесло такое же смятение в среду кинематографистов, как и во всю жизнь российского общества. Кто-то был мобилизован на фронт и погиб (как актер Владимир Шатерников, исполнитель роли Л. Толстого в фильме Протазанова «Уход великого старца»), кто-то был вынужден поменять место работы (некоторые кинематографисты, уклоняясь от призыва в действующую армию, уходили работать в кинематографический отдел Скобелевского просветительского комитета).

1918 г. обозначил общий кризис всей промышленности России, и не только кинематографической. Разруха, голод, отсутствие электричества вынуждали кинематографистов уезжать на юг, чаще всего в Крым, где с лета 1917 г. уже жил Ханжонков, оборудовав первую в России летнюю съемочную базу. Начавшаяся Гражданская война помешала многим из них вернуться домой и вынудила навсегда покинуть Россию. Эстетика следующего, советского периода в значительной мере была продиктована необходимостью борьбы с кинематографом отжившего времени.

Таким образом, несмотря на то, что экономика раннего кинематографа изображалась как «безудержная гонка за прибылью», новое чудо техники стремительно превратилось в феномен эстетической, научной, экономической и общественной жизни одновременно. Советский кинематограф получил в наследство очень мощный трамплин для первоначального старта.

Список использованных источников

1. Бондаренко, Е. А. Путешествие в мир кино / Е. А. Бондаренко. – М. : Олма-Пресс Гранд, 2003. – 256 с.

2. Вайсфельд, И. В. Так начиналось искусство кино / И. В. Вайсфельд. – М. : Киноцентр, 1988. – 62 с.

3. Гинзбург, С. Кинематограф дореволюционной России / С. Гинзбург. – М. : Искусство, 1963. – 186 с.

4. История отечественного кино / отв. ред. Л. М. Будяк. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. –528 с.

5. 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. 90–94.

6. Михайлов, В. П. Рассказы о кинематографе старой Москвы / В. П. Михайлов. – 2-е изд.– М. : Материк, 2003.– 277 с.

7. Ханжонков, А. А. Первые годы русской кинематографии: воспоминания / А. А. Ханжонков. – М. : Дом Ханжонкова, 1997. – 178 с.

8. Шарин, М. С. Политические репрессии в СССР в 30–40-е годы XXвека глазами современного российского общества. Опыт социологического опроса / М. С. Шарин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С.117–121.

9. Шишулина Т. П. Структура и основные функции органов внутренних дел Мордовии в предвоенное десятилетие / Т. П. Шишулина, С. В. Ива-

нин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 111–115.

10. Шукшина, Т.И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 13–18.

References

1. Bondarenko E. A. Journey into the world of cinema, Moscow, Olma-Press Grand, 2003, 256 p. (in Russian)

2. Weisfeld I.V. Thus began the art of film, Moscow, Cinema, 1988, 62 p. (in Russian)

3. Ginsburg S. Cinema of pre-revolutionary Russia, Moscow, Iskusstvo , 1963, 186 p. (in Russian)

4. The History of Russian cinematography, ed. by L.M. Budyak, Moscow, Progress-Traditsiya, 2005, 528 p. (in Russian)

5. Miroshkin V.V. 'Domestic' Orthodoxy of the Mordva as an element of ethnic identity in the first third of XX century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 90–94. (in Russian)

6. Mikhaylov V.P. Tales of old Moscow cinema. Issue 2. Moscow, Materik, 2003, 277 p. (in Russian)

7. Khanzhonkov A.A. First years Russian cinematography: memoires. Moscow, Dom Khanzhonkova, 1997, 178 p. (in Russian)

8. Sharin M.S. Political repression in the Soviet Union in the 30s-40s of XX century through the eyes of contemporary Russian society, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp.117–121. (in Russian)

9. Shishulina T. P., Ivenin S.V. Structure and basic functions of the bodies of internal affairs of Mordovia in the prewar decade, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp.111–115. (in Russian)

10. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research work in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp.13–18. (in Russian)

Поступила 06.11.2013 г.

УДК 39: 398 (=511.152)(045)
ББК 63.5

Козлова Тамара Алексеевна
кандидат исторических наук
кафедра хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
toma__68@mail.ru

ДОХРИСТИАНСКИЕ ПОКРОВИТЕЛИ ДВОРА И ХОЗЯЙСТВЕННЫХ ПОСТРОЕК В МОРДОВСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ*

Аннотация: В статье рассматриваются покровители хозяйственных построек: помещения для скота, амбары и клети для хранения зерна и домашнего имущества, бани, отображенные в произведениях мордовского фольклора.

Ключевые слова: мордовский фольклор, свадебный фольклор, дохристианские покровители, божества, моления, магические действия, хозяйственные постройки, двор.

Kozlova Tamara Alekseevna
Candidate of Historical Sciences
Department of Choral Conducting, Singing and Methods of Teaching Music
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PRE-CHRISTIAN PATRONS OF THE COURTYARD AND DOMESTIC BUILDINGS IN MORDOVIAN FOLKLORE

Abstract: The article deals with the patrons of domestic buildings: premises for cattle, barns and cages for grain and household goods storage, bath-houses, displayed in the works of Mordovian folklore.

Key words: Mordvinian folklore, folk wedding, pre-Christian patron, deities, prayers, magical spells, outbuildings, yard.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Одним из основных компонентов материальной культуры любого этноса, условий его повседневной жизнедеятельности являются поселения, их территориальные группировки (система расселения), жилища, усадьбы [2; 5; 6; 8].

Во многих фольклорных произведениях мордвы описывается традиционное жилище, имеются сведения о планировке двора, в состав которого входили многочисленные хозяйственные постройки: помещения для скота, амбары и клети для хранения зерна и домашнего имущества, бани, имеющиеся почти в каждом хозяйстве.

Баня в прошлом была не только помещением для мытья, но и сакральным местом, связанным со многими обрядами. В произведениях устно-поэтического творчества упоминается ее покровительница – Баня ава, которой приписывались очистительные и лечебные функции. Так, мордва весной проводила в бане специальное очищающее моление – ванькс озкс, во время которого молили ее покровительницу: «Баня азэр, Баня азэрава!... Смойте нашу грязь и черноту! Защищайте нас, когда мы моемся в бане от всех бед и болезней!» [12, с. 232]. В бане проводились и лечебные процедуры, во время которых больные вместе со знахаркой просили исцеления у Баняавы:

Хранительница бани, матушка,
Бревна твои, как рублевые свечи,
Камни твои гладкие, без угольков…
Вымой, вытри нечистые болезни.
Шелковистым веником похлопай,
Круглыми листьями попарь [9, л. 91].

Тесно была связана баня и с родильным циклом. Она часто служила местом родов, поэтому повитуха нередко обращалась к ее покровительнице с просьбой облегчить муки роженицы: «Баня азорава! Помоги мне в добром деле, облегчи рождение человека!» [7, с. 52]. Бытовало и множество молитвенных обращений к ней, имеющих своей целью обеспечить здоровье новорожденному и матери: «Баня авушка, матушка, Баня авушка, серебряная! Поверху идет твой серебряный пар, посредине идет твой дым, по самому низу идет пыль твоя. Горячим паром обдай, дымом своим окутай, зольной пылью покрой. Баня авушка, матушка, Баня авушка серебряная, дай родильнице здоровья, силы, чтобы вынянчила, выкормила ребенка» [3, с. 155].

Баня ава упоминается и в свадебном фольклоре, что было связано с ритуальным мытьем невесты. Так, перед входом в баню, невеста просила:

Баня ава, матушка!
Баня ава, серебряная!...
Горячим паром свари меня,
Дымом своим выкраси меня,
Золотой пылью покрой меня [3, с. 155].

Выходя из бани, она благодарила Баня-аву:

Держательница бани, матушка,
Держательница бани серебряная,
Тяжелое тело мое облегчилось,
Темное лицо мое посветлело.
О, спасибо, спасибо, Баня-авушка,
Матушка, спасибо,
Что вымыла-вытерла,
Как крупинка просяная я стала»
[3, с. 155–159].

Перед Пасхой в великую пятницу топилась специальная баня предков – атянь баня. В эту баню призывали париться умерших. Для них на полке готовили теплую воду и веник, и каждый, начиная мыть голову или париться, приглашал то же самое делать и своих предков. В этот день ни один мордвин не оставался без бани: у кого не было своей, шли к соседям. Туда же приглашал он своих предков [4, с. 367].

Все хозяйственные постройки располагались во дворе. Характерную его особенность составлял открытый, со стороны улицы, навес в форме полукруга или прямоугольника. Здесь ставили телеги, сельскохозяйственные орудия, вешали сбрую, привязывали лошадей. На дворе под навесом размещалась конюшня, хлев для коровы и мелкого рогатого скота, клетушка для свиней.

Согласно верованиям мордвы во дворе обитали его покровители Кардаз ава и Кардаз сярко. Упоминания о них встречаются в многочисленных молитвах, с которыми обращались к ним хозяева. Например, на молении, которое устраивали в честь Кардаз авы незадолго до Масленицы, произносили следующие слова: «Кардаз ава, кормилица! Пусть наши лошади, коровы, овцы приумножатся! Защити нас от волков и злых людей» [10, с. 284].

К Кардаз-аве обращались с молитвами о здоровье скота, устраивали в честь нее жертвоприношения: «Держательница двора Кардаз-сярко матушка, вот вытащила стол, накрыла его белой скатертью, положила здорового хорошего хлеба, зарезала на твое имя блеющую овцу, сварила и состряпала, зажгла светлую свечу… Да дойдет до тебя мое моление и приготовленный мной хороший кусок. Не пускай на скотину душмана, не пускай плохо делающих…прими мою молитву, прими приготовленное мною с хорошим сердцем и чистыми руками, да понравится тебе моя стряпня, да облегчится твое сердце, да наполнится твой живот» [12, с. 31–32].

Во время осеннего моления посвященного домовым и дворовым божествам хранительницу двора молили о благополучии всего хозяйства и благоденствии всех домочадцев:

Покровительница двора, Кардаз сярко, матушка,

Что плохого в семье,
У скотины во дворе,
И в доме, покрытом лубком,
Сама отправь, сама проводи,
Проводи из моего дома и двора
[11, с. 176].

В честь дворового божества делалось специальное моление, совершавшееся в хлеву, осенью. Для этого хлев устилался чистой соломой. Все приготовленное для моления складывалось в корыто и вносилось в хлев. Здесь хозяйка дома, обратившись лицом в один из углов хлева, просила Кардаз-аву умножить скот и сохранить его от болезней и падежа, чтобы он благополучно провел зиму. Затем она отделяла по кусочку от всех вынесенных ею кушаний, складывала все это на просяную лепешку и ставила на перекладину хлева для Кардаз-авы. После этого корыто вносили обратно в избу и начинали закусывать. В молении Кардаз-аве участвовали обычно одни женщины и дети. Мужчины в хлев на моление не ходили. Они в этот день обычно работали и возвращались домой только по окончании моления – обедать [3, с.12].

Божествам двора адресовала свои причитания и невеста, прощаясь с родным домом и его покровителями:

Хранитель двора батюшки,
Кардаз сярко родительское!
Не пугайся моего шума,
Моего голоса гибкого, –
Не тебя я пугаю,
Не тебя я стращаю,
Свое тело я оплакиваю,
Свое тело причитаю [3, с. 25].

Часто в молитвах упоминаются и покровители дворовых ворот, которых, как и духов домашних дверей часто молили о выздоровлении кого-то из домочадцев. Например, знахарки приходили к воротам с детьми, страдающим бессонницей и, поклонившись дверным пятам, приговаривали: «Крюк, крюк! Возьми свой крик! Дай ребенку дневной и ночной сон». А самарская мордва произносила другой заговор:

Воротный скрип,
Возьми ребячий крик,
А ты дедушка – сон…
Верни ребенку сон… [1, с. 101].

Таким образом, в произведениях мордовского фольклора описываются дохристанские покровители двора и хозяйственных построек, которые наделялись сверхъестественными способностями. Они могли нанести как вред, так и пользу. Поэтому их нужно было расположить к себе. Расположения богов добивались, устраивая им моления, одаривая их, совершая определенные магические действия.

Список использованных источников

1. Беляева, Н. Ф. Использование воспитательного потенциала народных традиций мордвы в формировании здорового образа жизни: в контексте профилактики наркомании и алкоголизма / Н. Ф. Беляева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 110–114.

2. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русских и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

3. Евсевьев, М. Е. Мордовская свадьба / М. Е. Евсевьев // Избранные труды. – Т. 5. Историко-этнографические исследования. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1966. – С. 7–341.

4. Евсевьев, М. Е. Братчины и другие религиозные обряды мордвы Пензенской губернии / М. Е. Евсевьев // Избранные труды. Т. 5. Историко-этнографические исследования. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1966. – С. 342–384.

5. Козлова, Т. А. Народно-поэтическое творчество как источник изучения традиционного мордовского жилища / Т. А. Козлова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 124–127.

6. Корнишина Г. А. Обрядовая культура в системе функционирования мордовского этноса / Г. А. Корнишина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 86–90.

7. Майнов, В. Н. Очерк юридического быта мордвы / В. Н. Майнов. – СПб., 1885. – 267 с.

8. Мирошкин, В. В. Структура мордовской крестьянской общины в начале XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3(11). – С. 105–109.

9. РФ ГУ НИИ ГН Л-29. Заговоры, записанные в Большеберезниковском районе МАССР А. П. Тарасовым, Л. С. Кавтаськиным, Ф. М. Чесноковым в 1936 г. – 156 л.

10. Смирнов, И. Н. Мордва. Историко-этнографический очерк / И. Н. Смирнов. – Казань : Тип. Императорского ун-та, 1895. – 299 с.

11. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 10 т. Т. 7. Ч. 3. Календарно-обрядовые песни и заговоры / под ред. Б. П. Кирдана. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 304 с.

12. Harvo, V. Die Religiosen Vorstellungen der Mordwinen / V. Harvo. – Helsinki, Academia Scietiarum Fennica, 1952. – 456 s.

References

1. Belyaeva N.F. Using educational potential of folk traditions of the Mordovians in providing a healthy lifestyle: in the context of prevention of drug and alcohol abuse, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 110–114. (in Russian)

2. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the concepts ‘life’ and ‘death’ in the Mordovian, Russian

and English languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)

3. Evsevyev M.E. Mordovian wedding, Selected works. Vol. 5. Historical and ethnographic research. Saransk, Mordov. kn. izd-vo, 1966, pp. 7–341. (in Russian)

4. Evsevyev M.E. Bratchina and other religious rites of the Mordva of Penza province, Selected works. Vol. 5. Historical and ethnographic research. Saransk, Mordov. kn. izd-vo, 1966, pp. 342–384. (in Russian)

5. Kozlova T.A. National poetic creativity as a source for studying traditional Mordvinian house, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 124–127.

6. Kornishina G.A. Ritual culture in the functioning of Mordvinian ethnicity, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 86–90. (in Russian)

7. Maynov V.N. An outline of legal life of the Mordovians, Saint-Petersburg, 1885, 267 p. (in Russian)

8. Miroshkin V.V. Structure of Mordvinian peasant community at the beginning of XX century, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 105–109. (in Russian)

9. RF GU NII GN L–29. Plots recorded by A.P. Tarasov, L.S. Kavtas'kin, F.M. Chesnokov in Bolshebereznikovsky area MASSR in 1936, 156 l. (in Russian)

10. Smirnov N. The Mordvinians. Historical and ethnographic essay. Kazan, Tipografiya Imperatorskogo un-ta, 1895, 299 p. (in Russian)

11. Oral-poetry of the Mordva: in 10 vol., Vol. 7, P. 3. Calendar songs and plots, ed. by B.P. Kirdan. Saransk, Mordov. kn. izd-vo, 1981, 304 p. (in Russian)

12. Harvo V. Die Religiosen Vorstellungen der Mordwinen. Helsinki, Academia Scietiarum Fennica, 1952, 456 p.

Поступила 30.01.2014 г.

УДК 908: 911.373.2 (470.345)
ББК 63.3 (2)

Тувин Алексей Семенович
кандидат исторических наук, доцент
кафедра гуманитарных наук
Саранского кооперативного института (филиала) АНО ВПО
Центросоюза РФ «Российский университет кооперации»
г. Саранск, Россия
atuvin@mail.ru

Жуткина Татьяна Петровна
кандидат экономических наук, доцент
кафедра гуманитарных наук
Саранского кооперативного института (филиала) АНО ВПО
Центросоюза РФ «Российский университет кооперации»
г. Саранск, Россия

ИЗ ИСТОРИИ ОСНОВАНИЯ РАЙЦЕНТРА РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ – СЕЛА СТАРОЕ ШАЙГОВО

Аннотация: В статье на основе архивных материалов, значительная часть которых в научный оборот вводится впервые, исследуется проблема основания с. Старое Шайгово – современного райцентра Республики Мордовия, анализируются ранее высказанные в исторической литературе версии его возникновения, выдвигается и обосновывается новая версия о более раннем его возникновении. Кроме того, выявляется прямая связь между названиями населенных пунктов Стянгужи, «Меметово тож» и Шайгово.

Ключевые слова: посопная деревня, двор, челобитная, владенная выпись, повинности, роспись земель, оброчная земля, писцовые книги, первопоселенцы.

Tuvin Alexey Semyonovich
Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of Humanities
ANO VPO CA Federation "Russian University Cooperation"
Saransk Cooperative Institute (branch), Saransk, Russia

Zhutkina Tatyana Petrovna
Candidate of Economic Sciences, Docent
Department of Humanities
ANO HPE CU RF "Russian University of Cooperation"
Saransk Cooperative Institute (branch)

THE HISTORY OF THE FOUNDATION OF THE MORDOVIAN DISTRICT CENTER STAROYE SHAYGOVO

Abstract: In the article, on the basis of archival materials, the problem of the foundation of the village Staroye Shaygovo, a modern district center of the Republic of Mordovia, is considered. The paper analyzes the versions of its foundation in the historical literature. The authors present and substantiate a new version of its earlier emergence. Moreover, the direct relationship between the names of the settlements: Styanguzhi, 'Memetovo tozh', and Shaygovo is detected.

Key words: posop village, yard, plea, ownership extract, obligations, land census, tribute land, scribe book, firts settlers.

В настоящее время локальная история, историческое краеведение, как отмечено в октябре 2012 г. в резолюции Всероссийской научной конференции в Ижевске, посвященной аспектам региональной, локальной истории и исторического краеведения, выполняют важную роль в формировании патриотизма, воспитании подрастающего поколения, пропаганде достижений современной науки [19]. В этой связи назрела настоятельная потребность и в ликвидации пробелов в истории с. Старое Шайгово: выявленные и извлеченные из Российского государственного архива древних актов документы, позволяют существенно ее дополнить и расширить.

Сложность изучения истории сельских населенных пунктов, имеющих многовековую историю, обычно связана с отсутствием сведений о них в известных массовых источниках, с недоступностью многих архивных документов, с их утерей и со многими другими причинами. Воссоздание истории с. Старое Шайгово, как и других сел и городов Республики Мордовия, затруднена еще и большой разбросанностью документальных источников по архивам городов Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Пензы, Самары, Тамбова и Ульяновска.

Большое значение для изучения истории многих современных сел, в том числе и с. Старое Шайгово, имеют многочисленные и разноплановые материалы учреждений земской статистики, губернских архивных ученых комиссий, губернской печати, а также труды, очерки, публикации их талантливых и неутомимых деятелей. Прежде всего следует отметить работы Н. В. Калачева [8], И. И. Дубасова [3], А. Н. Норцева [10], Н. С. Рейтарова [11], В. и Г. Холмогоровых [15], А. Л. Хвощева [14], Г. А. Полумордвинова [9] и др. Разумеется, конкретных сведений по истории с. Шайгова в отмеченных работах очень мало, но они дают возможность понять и проследить особенности заселения края, социальное положение местных крестьян, их занятия, подати и повинности, формы борьбы с экономическим засильем и многое другое.

Наиболее ценные сведения по нашей проблеме содержатся в Очерках по истории Пензенского края А. Л. Хвощева, собравшего все известные и доступные для того времени сведения по Пензенской губернии, а следовательно, и по Мордовскому краю. Среди местных исследователей и краеведов отдельные аспекты истории села освещались известным краеведом Республики Д. И. Ворониным [1], на страницах периодической печати Д. В. Живайкиным [1], В. Д. Живайкиным [2], партийно-государственным деятелем Мордовии С. С. Шишкановым [18]. Наиболее полно и последовательно история села освещена в работе Ф. П. Чудаева и А. С. Тувина «Боль и радость ты наша, земля Старошайговская» [16]. Книга рассчитана на широкий круг читателей и посвящена 70-летию образования Старошайговского района. Развитие сел района в 1995–2005 гг. раскрывается в работе журналиста Ф. П. Чудаева [17]. Основой книги стали материалы районной газеты «Трудовая правда», а также беседы в виде интервью автора с жителями и руководителями с. Шайгово и других сел.

Время основания мордовской казенной д. Старое Шайгово, расположенной на правом берегу р. Сивинь, (приток р. Мокша), до сих пор остается до конца не раскрытым. Было высказано несколько версий. Так, при въезде в село со стороны г. Саранска на указателе отмечено, что село основано в 1682 г. Причем эта дата ни кем не обосновывалась, хотя в 1982 г. праздновалось 300-летие села. Другая версия была высказана известным пензенским историком, краеведом А. Л. Хвощевым, утверждавшим, что деревни Шайгово, Шайгуши, Пандал тож – один и тот же населенный пункт. Поэтому он говорит о Шайгове как о владельческом селе помещика

Плакидина с 13 дворами. На карте населенных пунктов, возникших в период с 1535 по 1620 гг. (карта №1) он ошибочно включает Шайгово в число русских сел [14, с. 34]. *Пандал* на мордовско-мокша языке означает «подгорка» или «под горой». И действительно, современные села Шайгово и Шайгуши Темниковского района, расположенного на р. Ляча, в 10 км от г. Темникова с северо-восточной стороны, окружены достаточно высокими холмами. Корневая основа населенных пунктов *шай* на мордовско-мокша языке означает «камыш», «болото», «трясина» [6, с. 215]. На этом топонимистическом и языковом сходстве и заканчивается то общее, что объединяет эти населенные пункты друг с другом. Д. Шайгуши на протяжении XVII, XVIII вв. и вплоть до отмены крепостного права оставалась помещичьей [15, с. 38–39]. Данная версия, как видим, также несостоятельна.

В прошлом столетии среди жителей села бытовала легенда, в которой говорится об основании Шайгова выходцами из старинного мордовского села Атюрьево. Испытывая земельную тесноту, часть жителей нашла свободные земли на так называемом «диком поле». По этой легенде первоначально, якобы, поселение находилось на берегу небольшой речки Кудляй, неподалеку от современного п. Сельхозтехника [16, с. 10]. В последующем по неизвестным причинам оно было перенесено на правый берег р. Сивинь. Вероятно, эта легенда имеет какую-то реальную основу.

Совершенно в ином свете начальный период истории села предстает в челобитной жителей д. Шайгово, датируемой 1692 годом. Обращаясь к государям Иоанну Алексеевичу и Петру Алексеевичу, челобитчики Шейтунка Весаев, Байка Учеватов с товарищами и всей деревни мордва пишут: «В Темниковском, государь, в писцовом и окладном книгам всей деревни, государь, жалована посопная и оброчная земля, пашня и сенные покосы и всякие угодья в деревня Стянгужи, Меметово тож, что ныне деревня Шайгово, да деревня Баймаково, Мамаева тож на речке на Сивини с донными урочищи истарина писано за отцы нашими. И по тем, государи, темниковским и писцовым и окладным книгам, тем вашим великих государей жалованем посопной и оброчной землею, пашнею и сенными покосы, и всякими угодьи исстари и по се число деды и отцы наши и мы, сироты ваши, владели и ныне владеем» [12, д. 2154, л. 1]. Из этого фрагмента видно, что первоначально деревня имела название Стянгужи, затем – Меметово, вероятно, по имени первооснователя. Возможно, что некоторое время в обиходе могли быть оба названия. По какой причине и в какое время деревня сменила оба названия на Шайгово, к сожалению, пока выяснить не удается. Документ свидетельствует также или о соседстве, или о слиянии Шайгова с д. Баймаково, Мамаево тож. Достаточно активное участие в освоении исследуемой зоны принимали темниковские татары. Названия населенных пунктов Баймаково, Мамаево, Меметово (производные от татарских имен *Баймак, Мамай, Мемет*) как раз об этом и свидетельствуют.

Причиной обращения к государям с челобитной была утеря владенной выписи на земли при хорошо известных событиях: «И те, государи, владенные выписи в прошлом воровском году в весну от воровских казаков в разореня пропали, а книги после бунту в пожарное время сгорели…нам, сиротам вашим, теми посопными и оброчными землями, пашнею и сенным покосы и всякими угодьи стало владеть не по чем. И от посторонних всяких чинов людей в той нашей посопной и оброчной земле, в пашне и в сенных покосах, и во всяких угодьях чинятся нам, сиротам вашим, тягота и обида, и теснение большое и от того разоряемся без остатку» [12, л. 178]. Совершенно очевидно, что речь здесь идет о восстании под предводительством С. Разина 1670 г., когда значительная часть современной территории Мордовии была охвачена этими событиями. Уже этот факт свидетельствует о более раннем происхождении д. Шайгово. Дальнейший текст челобитной отодвигает ее основание еще как минимум на 50 лет: « … А есть, гсудари, в Темникове в приказной избе мордовским деревням и дворам и во дворех людям поимянном и посопным и оброчным землям и сенным покосам старые темниковские писцовые и окладные и оброчные книги писцов Степана Хрущева с товарищи и за их писцовыми руками и за дьячими и подъячими приписми… велите государи, в Темникове в приказной избе старые писцовые и окладные книги писца Степана Хрущева при-
искать и на те дедов и отцов наших и наши, сирот ваших, посопные и оброчные земли на пашню, и на сенные покосы и на всякие угодьи с тех темниковских книг росписей дать нам, сиротам вашим, владенную выпись» [12, л. 2]. Известно, что писцовые книги С. Хрущева были составлены в 1621–1622 гг. Следовательно, д. Стянгужи скорее всего уже существовала. Более того, можно предположить, что основана она еще лет 30–40 раньше, т. е. где-то во 2-й половине XVI в.

Интересно, что с аналогичными челобитными о выдачи владенных выписей на земли, утерянных во время восстания С. Разина, обратились к государям и посопные крестьяне мордовской деревни Вертелим. В настоящее время с. Вертелим входит в состав Старошайговского района, в актовых документах как деревня упоминается в 1443 г. [13, л. 424]. В челобитной вертелимских крестьян подчеркивается, что

после учреждения в 1651 г. Саранского уезда они включены в ведомство управления Саранской уездной приказной избы [13, л. 133]. Вероятно, в это же время в Саранский уезд переводится и д. Шайгово.

Писцовая выпись была закреплена: «… Да за деды, государи, нашими, за мордвою за Сотейкою Пыжиным, за Вайкою Кемеевым в окладной книге написана пашня, что исстари деды и отцы наши владели и пахали на полянке на Учаньгуже вниз по речке по Сивини с правую сторону против починка Кемеева да речки Инунжи вверх идучи по обе стороны с малыми полянки и по берег речки Инунжи до леткинской дороги до Черноголец… двадцать три чети с третинком» [12, л. 1].

Пожалуй, самое интересное в этом документе – это роспись владельцев земли, в числе которых, как мы считаем, были и первопоселенцы «… На темниковских писцовых книгах Степана Хрущева с товарищи в росписи за их писцовыми руками роспись прилагаца и записано: деревня Стянгужи, Мемеево тож на озере близко речки Сивини. А в ней мордовских дворов: двор Копас Штандин; двор Кечать Кемеев у него сын Петей; двор Ормайко Мемеев у него сын Товойко; двор Урайко Счасев; двор Сочей Мемеев есть у него сын Пеняй; двор Петыр Полгорев; двор Мелист Узреватов у него брат Ишейко; двор Латыш Узреватов; двор Боичл Куравкульнин. А в той же деревне мордва живут, а пашню пашут и посоп платят деревни Атюрьево с мордвою двор Аляйки Аворсев; двор Шорчидейко Аворсев.

Деревня Баймакова, Мамаево тож на речке на Сивини, а в ней мордовских дворов: двор Тахтай Челманин; двор Путила Теткеев; двор Чюдома Теткеев; двор Арменза Лемесев; двор Сатей Сергдеев; двор Сюряй Кудашев да с ним брат его Щелкай; двор Щелкамас Кимидеев; двор Афкиман Аксев у него сын Уркай; двор Порай Парамзин; двор Вячкий Меляев; двор Чомака Чагин у него сын Щелкопай; двор Петырки Рдяков; двор Богданка Мамаев. Ашачку Дашев писал» [12, л. 3].

Учитывая, что д. Стянгужи первоначально называлась Мемеево, на что указывает сам документ, и хозяева двух дворов из 10 – это Мемеевы, Ормайко и Сочей, нетрудно понять, почему деревня так была названа. Были ли семьи Ормайко и Сочея первопоселенцами, сказать сложно, но факт принадлежности их или их предков к этому процессу неоспорим. Вышеперечисленных жителей деревни можно считать если не первопоселенцами, то первожителями как минимум. Из факта совместного проживания в д. Стянгужи выходцев д. Атюрьево Аляйки и Шорчидейки Аворсевых подтверждается легенда об основании Шайгова атюрьевцами.

Аналогична история и с д. Баймаково, Мамаево тож. Однако при анализе документа возникает вопрос, на который пока трудно ответить, – почему дворы и земельные угодья деревень Стянгужи и Баймакова оказались в одной росписи? Или это сделано для удобства оклада податей, или из-за близкого их расположения, или еще по какой причине? Трудно также определить какой мордовский населенный пункт на берегу р. Сивинь в настоящее время является приемником д. Баймаково, Мамаево тож. В последующих документах эта деревня не упоминается.

Возвращаясь к причине обращения с челобитной, следует отметить, что в XVII в. в зоне современного Старошайговского района свободных от леса пашенных земель и сенных угодий было очень мало. Большая часть местности до начала поташного производства была покрыта лесом или кустарниками, поэтому на обжитые места быстро находились новые хозяева. Так случилось и с землями жителей д. Шайгово, хотя сведений о бегстве в другие места из-за чрезмерного налогового гнета, как это часто было, нет. В переписке между воеводой Саранского уезда И. П. Бестужева с воеводой Темниковского уезда Д. Ф. Загоскиным первый пишет: «…в нынешнем в 7200 (1692 – авт.) году июля в 23 дня били челом великим государем царем и великим кнезем Иоанну Алексеевичу и Петру Алексеевичу… А в Саранске в приказе подали мне челобитную Саранского уезда деревни Шайгово мордва Шестунка Везаев, Байка Учеватов с товарищи, а в челобитной их написано в нынешнем де 200-м году бьет челом великим государем на них мордву Иван Ананьин сын Бекетов. Будто они покосили насильством ево Ивановы сенные покосы в Саранском уезде на полянке Учангуже. А та де полянка Учангуже написана за деды и за отцы и за ними мордвою. И с той полянки платят в казну великих государей… посопный хлеб…» [12, л. 7].

Попытка захвата земель налицо. Для помещиков того времени это было обычным делом. Хозяйства же посопных, т. е. государственных крестьян в силу отторжения их земель, а также тяжести многочисленных податей и повинностей приходили в полное разорение, следствием чего были бегства целыми деревням. Случаев бегства крестьян д. Шайгово не обнаружено, но подати действительно были многочисленны. В той же челобитной шайговчан перечисляются следующие подати: «…и с тое посопной и оброчной земли деды и отцы платили и мы, сироты ваши, и по ныне платим всеи великих государей ямские и полоненичные, и оброчные, и куничные, и ясачные деньги, и медвеный оброк, и стрелецкий и посопной хлеб и всякие ваши, великих государей податити…» [12, л. 1]. Еще

более многочисленными и тяжелыми они были в период реформ и войн Петра I, да и после его царствования. В отличие от русских ясачных крестьян уезда мордовские ясачные крестьяне д. Шайгово ко всему еще платили особый сбор со своих мольбищ и кереметей [2, с. 41].

Борьба за свое социальное положение в государстве в XVII в. путем подачи коллективных челобитных, обращенных к верховной власти, была характерна не только среди служилых чинов городов, как отмечают исследователи [7, с.73], но и среди ясачных крестьян, как мы видим на примере д. Шайгова.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить следующее:

1. Выявленная челобитная мордовских ясачных крестьян д. Шайгово Шейтунки Весаева и Байки Учеватова с товарищами позволяет говорить о предыдущих названиях д. Шайгово – Стянгужи (Меметово тож). На это имеется прямое указание самих челобитчиков. Поскольку в истории населенного пункта фактов его оставления жителями не было, то правомерно историю с начала деревни, затем села Старое Шайгово рассматривать с историей д. Стянгужи (Меметово тож) как единое целое. В противном случае жители д. Шайгово вряд ли могли претендовать на земли «отцов и дедов». Почему д. Стянгужи стала называться д. Шайгово пока неизвестно, эта проблема остается для дальнейшего изучения.

2. Отталкиваясь от росписи земель и окладов Темниковской мордвы, проведенной в 1621–1622 гг. Степаном Хрущевым, где перечисляется 10 дворов мордовских крестьян д. Стянгужи (Меметово тож) можно отнести их основание, а значит и д. Шайгово лет на 30–40 раньше, т. е. ко 2-й половине или к концу XVI в.

3. Наличие среди жителей д. Стянгужи дворов посопной мордвы из д. Атюрьево хоть и косвенно, но подтверждает версию о переселении и остальных крестьян из этой деревни.

Список использованных источников

1. Воронин, И. Д. Достопримечательности Мордовии: природные, исторические, культурные / И. Д. Воронин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1982. – 255 с.

2. Документы и материалы по истории Мордовской АССР / под ред. А. И. Яковлева. – Саранск : Мордов. гос. изд-во, 1952. – 650 с.

3. Дубасов, И. И. Очерки из истории Тамбовского края / И. И. Дубасов. М. : Тип. Е. Гербек. – Вып. 1. 1883. – 263 с.; Вып. 2. 1883. – 150 с.; Вып. 3. «Русская» типо-лит., 1884. – 193 с.; Вып. 4. Тамбов : Тип. Губ. Правл., 1887. – 189 с.; Вып. 5. Тамбов : Тип. Губ. Правл., 1889. – 198 с.; Вып. 6. Тамбов : Тип. Губ. Земства, 1897. – 161 с.

4. Живайкин, Д. Старошайговский район / Д. Живайкин, Н. Кабаченков // Города и села Мордовии. – Саранск, 1977. – 289 с.

5. Живайкин, В. Сивинть търваса (На берегу Сивини) / В. Живайкин // Мокшень правда. 1991. – Окт. 1.

6. Инжеватов, И. К. Топонимический словарь Мордовской АССР / И. К. Инжеватов ; под. ред. А. В. Никонова и Д. В. Цыганкина. – 2-е изд., испр. и доп. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1987. – 264 с.

7. Кадерова, Т. Н. Служилые люди по «Отечеству» на Атемаро-Саранской засечной черте / Т. Н. Кадерова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики : в 2 ч. Ч. 1. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 2 (28). – С. 71–74.

8. Калачев, Н. В. Заметки (статистические и археологические) об Инсаре и его уезде / Н. В. Калачев // Архив историко-юридических сведений, относящихся до России. Книга вторая, половина первая. – М., 1855. – С. 35–96.

9. Мордовское население Пензенской губернии и современное состояние / под ред. Г. А. Полумордвинова. – Пенза, 1927. – 133 с.

10. Норцев, А. Н. Археологическая поездка по Темниковскому уезду в августе 1901 г. / А. Н. Норцев // Известия Тамбовской ученой архивной комиссии. – Тамбов, 1902. – Вып. 46. – С. 1–53.

11. Рейтаров, Н. С. Город Темников и его уезд / Н. С. Рейтаров // Памятная книжка Тамбовской губернии за 1876 год. – Тамбов, 1876. – С.1–19.

12. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). – Ф. 1167. – Темниковская приказная изба. – Оп. 1. – Ч. 2.

13. Научный архив Государственного казенного учреждения Республики Мордовия «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия» / НА НИИ гуманитарных наук / Ф. И.-151. Архивные документы (копии) XVII и XVIII вв., извлеченные М. И. Зеваким из РГАДА.

14. Хвощев, А. Л. Очерки по истории Пензенской губернии (Очерки по истории колонизации края) / А. Л. Хвощев. – Пенза, 1922. – 254 с.

15. Холмогоров, В. Материалы для истории, статистики и археологии города Темникова и его уезда XVII и XVIII столетий (Темниковская десятина). Приложение к «Известиям» Тамбовской архивной комиссии / В. Холмогоров, Г. Холмогоров. – Тамбов : Губернская земская типография, 1890. – 138 с.

16. Чудаев, Ф. П. Боль и радость наша, земля Старошайговская / Ф. П. Чудаев, А. С. Тувин. – Саранск : Крас. Окт., 1998. – 200 с.

17. Чудаев, Ф. П. Живи и здравствуй, край Старошайговский! / Ф. Чудаев. – Саранск : Крас. Окт., 2005. – 284 с.

18. Шишканов, С. С. Вперед, заре навстречу (Первые годы советской власти в Шайгове) / С. С. Шишканов // Трудовая правда. 1986. – Нояб. 11.

19. Резолюция Всероссийской научной конференции «Региональная история, локальная история, историческое краеведение в предметных полях современного исторического знания». Ижевск, 25–26 окт. 2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://museumsarapul.ru/poster/?ELEMENT ID= 1636 (дата обращения: 26.12. 2013).

References

1. Voronin I.D. Sights of Mordovia: natural, historical, cultural. Saransk, Mordov. kn. izd-vo, 1982, 255 p. (in Russian)

2. Documents and materials on the history of Mordvinian ASSR, ed. by A.I. Yakovlev. Saransk, Mordov. gos. izd-vo, 1952, part 3, vol. 2, 650 p. (in Russian)

3. Dubasov I.I. An outline of the history of Tambov region. Moscow, Tip. E. Gerbek, Issue 1, 1883, 263 p.; Issue 2, 1883, 150 p.; Issue 3, 'Russkaya' tipolit, 1884, 193 p.; Issue 4. Tambov, Tip. Gub. Pravl., 1887,189 p.; Issue 5. Tambov, Tip. Gub. Pravl., 1889, 198 p.; Issue 6. Tambov, Tip. Gub. Zemstva, 1897, 161 p. (in Russian)

4. Zhivaykin D., Kabachenkov N. Staroye Shaygovo district, Town and villages of Mordovia. Saransk, 1977, 289 p. (in Russian)

5. Живайкин, В. Сивинть търваса (На берегу Сивини) / В. Живайкин // Мокшень правда. 1991. – Ост. 1. (in Mordovian)

6. Inzhevatov I.K. Toponymic dictionary of Mordvinian ASSR, ed. by A.V. Nikonov and D.V. Tsygankin. Second edition, corrected and supplemented. Saransk, Mordov. kn. izd-vo, 1984, 264 p. (in Russian)

7. Kaderova T.N. Servitors of 'Motherland' of the Atemaro-Saransk abatis line, Historical, philosophical, political and law sciences, culture and art studies. Theory and practice, in 2 vol., Vol. 1, Tambov, *Gramota*, 2012, No. 1 (28), pp. 71–74. (in Russian)

8. Kalachev N.V. Notes (static and archaeological) on Insar about its county, Archive of historical and legal information, related to the time before Russia. Book 2. Half 1. Moscow, 1855, pp. 35–96. (in Russian)

9. Mordvinan population of Penza province and its modern condition, ed. by G.A. Polumordvinov, Penza, 1927, 133 p. (in Russian)

10. Nortsev A. N. Archaeological trip to Temnecovsky county in August 1901, Proceedings of Tambov scientific archive commission, Tambov, 1902, Issue 46, pp. 1–53. (in Russian)

11. Reytarov N.S. The Town of Temnikov end its county, Commemorative book of the Tambov province (1876). Tambov, 1876, pp. 1–19. (in Russian)

12. Russian State Archive of Ancient Acts (RSAAA), Fund 1167, Temnikov order house. Sch 1., Vol. 2. (in Russian)

13. Scientific Archive of the State public institution of the Republic of Mordovia 'Scientific Research Institute of Humanities under the government of the Republic of Mordovia', Fund of history – 151, archive documents (copies) XVII and XVIII cc., extracted by M.I. Zevakin from RSAAA. (in Russian)

14. Khvoshchev A.L. An outline of the history of Penza province (sketches of history of colonization of the Tambov region). Penza, 1922, 254 p. (in Russian)

15. Kholmogorovy V. and G. Materials for the history, statistics and archeology of the town of Temnikov and its county. XVII and XVIII cc. (Temnikov tithe). Supplement to 'Proceedings'. Tambov, Gubernskaya zemskaya tipografiya, 1890, 130 p. (in Russian)

16. Chudayev F.P., Tuvin A.S. Our pain and joy, Staroye Shaygovo land, Saransk, Kras. Okt., 1998, 200 p. (in Russian)

17. Chudayev F.P. Live and be healthy, Staroye Shaygovo district. Saransk, Kras. Okt., 2005, 284 p. (in Russian)

18. Shishkanov S.S. Forward, toward the dawn (the first years of the Soviet power in Shaygovo), *Labor truth*, 1986, 11 November. (in Russian)

19. Resolution of the All-Russian scientific conference 'Regional history, local history, historical knowledge in the subject fields of modern historical knowledge', Izhevsk, 25–26 October 2012 [Electronic resource]. Available at http://museumsarapul.ru/poster/?ELEMENT ID=1636 (date of treatment: 26.12.20130).

Поступила 11.12.2013 г.

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

УДК 349.23/24
ББК 67.0

Ибрагимова Сиддига Гейдар кызы
диссертант
Академия государственного управления при Президенте Азербайджанской Республики,
г. Баку, Республика Азербайджан
ibragimova_s@mail.ru

ОХРАНА ТРУДА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РУСПУБЛИКЕ

Аннотация: В статье рассмотрены варианты определений понятия «охрана труда», выявлены мнения различных авторов как советского, так и современного периодов, таких как А. М. Касумов, М. П. Семенюта, Н. А. Бриллиантова, Л. Г. Коняхин и др., дан перечень законов, нормативно-правовых актов Азербайджанской Республики, регламентирующих правоотношения, а также проанализировано воздействие международно-правовых норм, в частности норм МОТ, на национальное законодательство в сфере охраны труда, представлена краткая информация о создании и деятельности Государственной инспекции труда в сфере охраны труда.

Ключевые слова: охрана труда, трудовое право, условия труда.

Ibragimova Siddiga Geydar kyzy
Candidate for a thesis
The Academy of Public Administration under the President of the Republic of Azerbaijan,
Baku, Republic of Azerbaijan

LABOR PROTECTION IN THE REPUBLIC OF AZERBAIJAN

Abstract: The article considers various definitions of the concept of labor protection. It presents the opinions of various Soviet and modern authors such as A.M. Kasumov, M.P.Semenyuta, N.A. Brilliantova, L.G. Konyakhin etc. The paper gives the list of laws, legislative and normative acts of Azerbaijan Republic regulating legal relationship. It also analyzes the influence of international legal norms, in particular norms of the ILO (International Labor Organization) on the national legal system in the sphere of labor protection. The author also provides brief information on the organization and activity of the State Labor Inspection in the labor protection sphere.

Key words: labor protection, labor law, working conditions.

Охрана труда как институт трудового права – это совокупность норм, направленных на обеспечение условий труда, безопасных для жизни и здоровья работников [8, с. 425]. В этих нормах конкретизируется закрепленное в ст. 35 Конституции АР право на труд в условиях, отвечающих требованиям безопасности и гигиены. Здоровые и безопасные условия труда в значительной степени обеспечиваются техническим прогрессом, совершенствованием техники и технологии производства.

Вопрос о понятии, т. е. уяснении сущности и содержания охраны труда, имеет важное теоретическое и практическое значение и, хотя в юридической литературе ему уделялось значительное внимание, остается еще нерешенным до конца и вызывает споры. Понятие «охрана труда» направлено не на голую схему (систему) различного рода мероприятий, а непосредственно на человека труда, работника, представляя охрану труда как систему обеспечения безопасности жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности. А сами мероприятия являются ничем иным, как способами реализации главной идеи, заложенной в понятие «охрана труда».

Понятие охраны труда раскрывает главные направления, образующие замкнутые цепи системы обеспечения безопасности жизни и здоровья работников в процессе их трудовой деятельности. То есть эта система включает в себя правовые, социально-экономические, организационно-технические, санитарно-гигиенические, лечебно-профилактические, реабилитационные и иные мероприятия, которые каждое в отдельности или в совокупности направлены на создание условий труда, отвечающих требованиям сохранения жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности, так и связи с ней. Поэтому нельзя отождествлять понятие охраны труда с техникой безопасности или гигиеной труда, которые являются всего лишь элементами охраны труда. Надо четко понимать, что охрана труда – эта система, а усло-

вия труда, техника безопасности, производственная санитария и т. д. являются ее составляющими.

По мнению С. А. Голощапова, в юридической литературе СССР охрана труда рассматривалась в трех аспектах: а) в широком смысле – как совокупность всех норм трудового права, поскольку все они установлены в интересах трудящихся; охрана труда как социальное назначение трудового права, его сущность; б) как правовой принцип; в) в узком смысле – как один из институтов советского трудового и колхозного права, объединяющий правовые нормы, непосредственно направленные на обеспечение безопасных и здоровых условий труда рабочих и служащих или колхозников [1, с. 40, 45–46].

По мнению В. И. Семенкова, в нормотворческой и правоприменительной практике нет единого мнения в определении понятия охраны труда, что затрудняет совершенствование правовых норм об охране труда и их повсеместное применение [5, с. 11].

Одной из важнейших обязанностей администрации предприятий, учреждений, организаций является обеспечение нормальных условий работы. С очевидностью вытекает также, что составной частью «нормальных условий труда» являются вопросы надлежащей организации охраны труда рабочих и служащих, реализация администрацией своих прав и обязанностей, предусмотренных законами [4, с. 8]

Основная цель улучшения условий труда – достижение социального эффекта, т. е. обеспечение безопасности труда, сохранение жизни и здоровья работающих, сокращение количества несчастных случаев и заболеваний на производстве.

Улучшение условий труда дает и экономические результаты: рост прибыли (в связи с повышением производительности труда); сокращение затрат, связанных с компенсациями за работу с вредными и тяжелыми условиями труда; уменьшение потерь, связанных с травматизмом, профессиональной заболеваемостью; уменьшением текучести кадров и т. д.

Основные принципы государственной политики в области охраны труда определяют направления деятельности прежде всего органов государственной и исполнительной власти страны, а также объединений работодателей, профессиональных союзов и иных уполномоченных работниками представительных органов. Обеспечение прав работника на охрану труда и гарантий этих прав – это главная цель всего законодательства.

Правоотношения в сфере охраны труда регламентируются следующими основными законами: Конституцией АР 1995 г. с изменениями и дополнениями, Трудовым кодексом АР, Гражданским кодексом АР, Уголовным кодексом АР, Кодексом об административных правонарушениях, рядом нормативных правовых актов, содержащих государственные нормативные требования об охране труда.

В соответствии со ст. 10 и 12 Конституции АР общепризнанные принципы и нормы международного права в международных договорах Азербайджанской Республики являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором Азербайджанской Республики установлены иные правила, чем предусмотрено законом, то применяется правило международного договора [3, ст. 10, 12].

Таким образом, международные договоры и соглашение имеют приоритет перед законодательством Азербайджанской Республики, но не перед Конституцией АР.

Действуют многочисленные нормативные правовые акты, которые определяют государственные требования охраны труда. Конституционная трактовка содержания права в сфере труда полностью соответствует положениям Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах. С трудовыми правами неразрывно связано право на отдых [3, ст. 37]. В его обеспечении задействован широкий круг лиц. И они создают для реализации этого права необходимые условия.

В соответствии с ч. IV ст. 35 Конституции Азербайджанской Республики (принята 12 ноября 1995 г.) «Каждый обладает правом трудиться в безопасных и здоровых условиях» и в соответствии с частью III статьи 41 «Должностные лица, скрывающие факты и случаи, которые создают опасность для здоровья и жизни людей, привлекаются к ответственности на основе закона» [3, ст. 35, 41].

С 1 июля 1999 г. вступил в силу Трудовой Кодекс, включающий раздел IX «Охрана труда».

В соответствии со ст. 207 Трудового Кодекса нормы и правила охраны труда определяются настоящим кодексом, нормативно-правовыми актами, принятыми в пределах своих полномочий соответствующими органами исполнительной власти, а также международными договорами, ратифицированными или стороной которых является Азербайджанская Республика [9, ст. 207] Требования нормативно-правовых актов по охране труда, нормы, стандарты, правила охраны труда обязательны для сторон трудовых отношений и других физических и юридических лиц.

АР ТК в разделе IX «Охрана труда» определяет только общие обязанности работников, которые возлагаются на каждого гражданина, осуществляющего свою трудовую деятельность на территории Азербайджанской Республики. Обязанности работника устанавливаются конкретными положениями нормативных документов по охране труда (памятки, положения, инструкции и т. п.) с учетом требований по технике безопасности и специфики выполнения определенной трудовой деятельности. Инструкции по охране

труда являются основным нормативным документом, устанавливающим конкретные требования безопасности при выполнении работниками работ в производственных помещениях, на территории организации, на строительных площадках и в иных местах, где они выполняют порученную им работу.

Инструкции по охране труда подразделяются на типовые, разработанные для отдельных отраслей хозяйствования, и инструкции для работников, занятых на конкретном предприятии, в организации и т. д. Типовые инструкции по охране труда подлежат утверждению Министерством труда и социальной защиты населения после проведения необходимых предварительных консультаций с соответствующими профсоюзными органами. Действие типовых инструкций по охране труда устанавливается с учетом срока действия соответствующих правил по охране труда. Инструкции по охране труда должны быть разработаны на основе межотраслевых правил по охране труда и не должны им противоречить.

В системе обеспечения безопасности жизни и здоровья работников в процессе их трудовой деятельности основная роль принадлежит нормативным правовым актам по охране труда. Нормативные требования по охране труда и их соблюдение по существу являются фундаментом в создании здоровых и безопасных условий труда. Обеспечение единства таких требований – важная государственная задача. В соответствии со статьей 4 Трудового Кодекса, Кодекс применяется на всех расположенных на территории республики, независимо от форм собственности и организационно-правовой принадлежности, предприятиях, учреждениях, организациях. В соответствии с трудовым законодательством и с основами охраны труда, содержащими государственные нормативные требования в сфере охраны труда, правительство АР приняло ряд нормативных правовых актов, содержащих государственные нормативные требования об охране труда. В указанную систему входят межотраслевые и отраслевые правила и типовые инструкции по охране труда: строительные и санитарные нормы и правила; инструкции и правила безопасности; правила безопасной эксплуатации: своды правил по проектированию и строительству; гигиенические нормативы и государственные стандарты безопасности труда. Включенные в перечисленные документы требования должны соблюдаться органами исполнительной власти организациями всех организационно-правовых форм собственности при проектировании, строительстве (реконструкции) и эксплуатации объектов конструирования машин, механизмов и оборудования. Также постановлением правительства АР утвержден перечень видов правовых актов, содержащих государственные нормативные требования охраны труда в нашей стране.

К таким актам относятся межотраслевые правила по охране труда; межотраслевые типовые инструкции по охране труда; отраслевые правила по охране труда; типовые инструкции по охране труда; государственные стандарты безопасности труда; строительные нормы и правила; своды правил по проектированию и строительству; государственно-эпидемиологические правила и нормативы; гигиенические нормативы; санитарные правила и нормы.

Предусмотренные в указанном постановлении правительства Азербайджанской Республики государственные нормативные требования охраны труда рассматривают и причины производственного травматизма, аварийных ситуаций и профессиональных заболеваний, предусмотрено изучение передового отечественного и мирового опыта охраны труда, анализа результатов сертификации работ, направленных на охрану труда [8, с. 1056]. При создании упомянутых нормативных требований необходимо руководствоваться методическим рекомендациями министерства труда и социальной защиты населения [7, с. 1066]

Государственные нормативные требования охраны труда утверждаются на 5 лет и могут быть продлены не более чем на два указанных срока.

При изменении законодательства об охране труда, межотраслевых правил и типовых инструкций по охране труда, при внедрении новой техники и технологий, а также по результатам анализа фактов производственного травматизма, профессиональных заболеваний, аварий и катастроф, во всех случаях государственное нормативное требования охраны труда подлежит пересмотру независимо от установленного срока их действий.

На основе государственных нормативных требований охраны труда работодатели (административная организация) разрабатывают и утверждают на уровне локальных нормативных актов все необходимые положения в сфере охраны труда: стандарты безопасности, инструкции по охране труда для отдельных видов работ [6, с. 26].

В соответствии со ст. 212 Трудового Кодекса единая государственная политика осуществляется соответствующими органами исполнительной власти. Министерство труда и социальной защиты населения Азербайджанской Республики готовит и проводит единую государственную политику в области охраны труда, определяет обязанности соответствующих органов исполнительной власти в этой области. Эффективность законодательства предполагает четко сформированные нормы трудового права на основе научных разработок. А. Касумов, констатируя иерархию задач, стоящих перед наукой трудового права, одно из первых мест отдает формированию государственной инспекции надзора и контроля [2, с. 460].

В соответствии со ст. 235 ТК АР «Государственный контроль за соблюдением правил по

охране труда и соответствующих нормативно-правовых актов», государственный контроль и надзор за соблюдением требований охраны труда осуществляется Министерством труда и социальной защиты населения (посредством Государственной инспекции труда) [9, ст. 235].

Важнейшими звеньями в работе по осуществлению контроля за соблюдением норм и правил по охране труда и окружающей среды являются территориальные инспекции труда. Именно через них осуществляется непосредственный контроль за соблюдением работодателем норм и правил по охране труда, создания им необходимых условий труда и предоставление наемному рабочему социальных гарантий.

Трудовой Кодекс предусматривает в главе 36-й ст. 235–239 систему органов государственных инспекций по осуществлению государственного надзора и контроля за соблюдением трудового законодательства и охраны труда [9, ст. 235–239].

Государственная инспекция труда впервые в Азербайджанской Республике создана в начале 1997 г. на основе Указа Президента страны при Министерстве труда и социальной защиты населения.

В настоящее время полномочия Государственной инспекции труда установлены Трудовым кодексом Азербайджанской Республики и «Положением о Государственной инспекции труда при Министерстве труда и социальной защиты населения Азербайджанской Республики», утвержденным Кабинетом министров Азербайджанской Республики в 2000 г.

Государственные инспекции надзора действуют на основании Конституции, трудового законодательства, указов президента или постановлений правительства АР. Инспектора государственных инспекций при осуществлении своих прав и исполнении обязанностей являются полномочными представителями государства и находятся под его защитой независимо от государственных органов, должностных лиц, и руководствуются только конституцией АР, законами и иными нормативами правовыми актами. К тому же согласно Конвенции МОТ № 81 «Об инспекции труда в промышленности и торговле» (Азербайджанская Республика ратифицировала в феврале 2000 г.), каждый член МОТ, присоединившись к ней, обязан иметь систему инспекций труда на промышленных предприятиях.

В состав Государственной инспекции труда наряду с трудовыми и правовыми инспекторами входят инспектора по медико-социальным вопросам – врачи по образованию.

Для организации работы по охране труда и осуществления контроля за соблюдением работниками требований законодательства по охране труда на предприятиях всех отраслей экономики создаются службы охраны труда. Указанные службы охраны труда осуществляют свою деятельность совместно с уполномоченными трудовым коллективом или профсоюзами, осуществляющими общественный контроль [9, ст. 223].

Список использованных источников

1. Голощапов, С. А. Правовые вопросы охраны труда в СССР / С. А. Голощапов. – М. : Юридическая литература, 1982. – 200 с.

2. Касумов, А. М. Трудовое право : учебник / А. М. Касумов. – Баку : Адилоглу, 2007. – 560 с.

3. Конституция Азербайджанской Республики. – Баку : Ганун, 2009. – 60 с.

4. Коняхин, Л. Г. Охрана труда рабочих и служащих в СССР / Л. Г. Коняхин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

5. Семенков, В. И. Охрана труда в СССР / В. И. Семенков. – Минск : Наука и техника, 1976. – 288 с.

6. Семенюта, Н. П. Защиты и ограничения в правовом регулировании трудовых отношений в Российской Федерации : автореф. дис. … канд. юрид. наук / Н. П. Семенюта. – Екатеринбург, 2000. – 26 с.

7. Трудовое законодательство Азербайджанской Республики, сборник нормативно-правовых актов. – Баку : Ганун, 2006. – 1256 с.

8. Трудовое право : учебник / под ред. О. В. Смирнова. – М. : Проспект, 2009. – 512 с.

9. Трудовой Кодекс Азербайджанской Республики. – Баку : Юридическая литература, 2009. – 272 с.

References

1. Goloshchapov S.A. Legal questions of labor protection in the USSR. Moscow, Yuridicheskaya literatura, 1982, 200 p. (in Russian)

2. Kasumov A.M. Labor law, textbook. Baku, Adiloglu, 2007, 560 p. (in Russian)

3. Constitution of the Republic of Azerbaijan. Baku, Ganun, 2009, 60 p. (in Russian)

4. Konyakhin L.G. Labor protection of workers serving in the USSR. Moscow, Znaniye, 1974, 64 p. (in Russian)

5. Semenkov V.I. Labor protection in the USSR. Minsk, Nauka i tekhnika, 1976, 288 p. (in Russian)

6. Semenyuta N.P. Protection and restrictions in legal regulation of labor relations in the Russian Federation: extended abstract of thesis (Law). Yekaterinburg, 2000, 26 p. (in Russian)

7. Labor legislation of the Rebunlic of Azerbaijan, collection of legislative and normative acts. Baku, Ganun, 2006, 1256 p. (in Russian)

8. Labor legislation, textbook, ed. by O.V. Smirnov. Moscow, Prospekt, 2009, 512 p. (in Russian)

9. Labor Code of the Republic of Azerbaijan. Baku, Yuridicheskaya literatura, 2009, 271 p. (in Russian)

Поступила 11.09.2013 г.

УДК 34: 37
ББК 67.00

Куприянов Андрей Юрьевич
кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедра правовых дисциплин
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kupriandr@yandex.ru

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ СПЕЦИФИКИ ОБЩЕСТВА В КОНТЕКСТЕ УСТОЙЧИВО РАЗВИВАЮЩЕГО СОЦИУМА*

Аннотация: В статье анализируется вопрос российского правового образования в контексте цивилизационной специфики общества. Автор выступает за уникальность национальных образовательных традиций, но признаёт связь с западной моделью образования, в контексте устойчиво развивающего социума.

Ключевые слова: общество, цивилизация, российское правовое образование, национальные образовательные традиции, модель образования.

Kupriyanov Andrey Yuryevich
Candidate of Philosophical Sciences, Senior lecturer
Department of Legal Disciplines
Mordovian State Pedagogical Institute,
Saransk, Russia

LEGAL EDUCATION AS AN ELEMENT OF CIVILIZATIONAL SPECIFICS OF SOCIETY IN THE CONTEXT OF THE STEADILY DEVELOPING SOCIETY

Abstract: This article examines the question of the Russian legal education in the context of civilizational specifics of society. The author calls for the uniqueness of the national educational traditions, but also recognizes the link with the western model of education in the context of the steadily developing society.

Key words: society, civilization, Russian legal education, national educational traditions, model of education.

В начале XXI века для России актуальным остается вопрос выбора своего правового образовательного идеала. Какую модель развития принять? К каким целям стремиться? В данном аспекте своевременным является вопрос о цивилизационной специфике общества, которая включает в себя принципы, идеалы и направления развития основных цивилизационных систем и находит отражение в философии, культуре, образовании, этике, религии, проявляется в моделях прогресса и социально-государственного устройства, затрагивает вопросы образования [4, с. 77–83]. Цивилизационная специфика общества также находит свое отражение в различные исторические эпохи, от античности до наших дней [3, с. 73–77], и служит методом решения межцивилизационных проблем [5, с. 53–57].

России активно и небезуспешно навязывается западная модель, выдаваемая за «универсальную» или «общечеловеческую» цивилизацию и вытекающую из нее модель образовательной системы. Теоретическим обоснованием такого подхода служит однолинейная схема социально-исторического процесса, где за вершину, высшую точку, принимается западная (европейская и ее модификация – американская) цивилизация, ценности которой должны якобы быть распространены по всему миру.

По нашему мнению, Россия в своей основе не имеет ярко выраженных черт западной цивилизации, она формировалась в течение многих веков на традициях Киевской Руси и Москвы, под значительным воздействием православной Византии, длительного монгольского правления, отстаивая собственное бытие в борьбе с иноземными захватчиками. Все эти процессы глубоко дистанцировали цивилизационную специфику российского и западного обществ, что не осталось незамеченным А. С. Хомяковым, Н. Я. Данилевским, К. Н. Леонтьевым и другими русскими мыслителями [2, с. 64–68]. Начатый Петром I

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Социально-гуманитарное образование как методологическое основание устойчиво развивающегося социума в контексте синергийно антропологической парадигмы» (ГК № 14.740.12.1351).

процесс модернизации и вестернизации России не повернул нашу страну к западным правовым ориентирам. Не смогли европеизировать ее и монархи-либералы Екатерина II и Александр II. Нельзя не учитывать и сильное влияние традиционных региональных ценностей [6, с. 113–116].

По справедливому замечанию современного исследователя В. Г. Федотовой, «Россия находится между Востоком и Западом и не имеет цивилизационной определенности, она лишь колеблется в ту или иную сторону; Россия осуществляет слабый, неустойчивый синтез между Востоком и Западом, постоянно теряя стабильность и цельность; Россия – евразийская страна, в ней осуществлен синтез европейского и азиатского начала, она явилась плавильным тиглем для славянотюркских народов, сформировавших в результате органику российского суперэтноса, его культуру; Россия вовсе не является азиатской страной, она – безусловно европейская страна, находящаяся, однако, в состоянии недостаточной развитости («отсталая» Европа, «вторая» Европа), но способная преодолеть отсталость и подняться до уровня развитых капиталистических стран; Россия представляет собой часть восточноевропейской цивилизации; Россия обладает собственной цивилизационной особенностью, которая ярче всего представлена ее провинцией» [8, с. 55].

Мы считаем, что основной социальной идеологией концепции цивилизационной специфики России является консерватизм, для Запада – либерализм, которые различаются по своим ценностным критериям. Отличается специфика российского общества и от советского, идейной основой которого является социализм.

Для Запада существование страны-соседа с иными цивилизационными парадигмами было всегда болезненным. И. А. Ильин, например, выдвигает основные причины западно-российской конфронтации. Одна из них связана с языковыми трудностями. Русский язык не принадлежит к романо-германской группе и к тому же вытеснен из основной части Европы, не распространен в ней: «Русский язык стал чужд и «труден» западным европейцам. А без языка народ народу нем («немец»)». Вторая причина состоит в том, что Западу чужда русская (православная) религиозность. Европой искони владел Рим – сначала языческий, потом католический, воспринявший основные традиции первого. В русской же истории была воспринята не римская, а греческая традиция. Римская и греческая традиции и соответственно западная и русская во многом противоположны друг другу. Третья причина связана с особенностями мировосприятия и психологической структуры: «Западноевропейское человечество движется волею и рассудком. Русский человек живет прежде всего сердцем и воображением и лишь потом волею и умом» [1, с. 155]. Данная причина является во многом ключевой в определении разделения образовательных систем Запада и России.

Как показывает современная действительность, конфликты России и Запада в своей основе – это столкновения цивилизаций, и выход из этого противостояния возможен только благодаря межцивилизационному и межправовому диалогу, но при этом национальные интересы России не должны заключаться в слепом копировании ценностей западной цивилизации. Большой смысл автор видит в укреплении естественной национально-исторической почвы, пересмотре ориентиров, нацеленных на чужие социально-экономические достижения и ценности, переключении максимума ресурсов и национальной энергии на укрепление общенационального фундамента и развитие собственной образовательной системы.

Российское общество по своим базовым основаниям и надстроечным проявлениям остается гибридным, синкретичным, поскольку в нем переплелись как элементы европейского происхождения при господстве азиатских и византийских моделей общественного устройства, так и соответствующие институты и убеждения. Иными словами, на русской, евразийской почве не прижились исключительно западные заимствования, в том числе и западная модель правового образования.

Существующее в либеральной среде мнение об интеграции России и Европы в контексте устойчиво развивающего социума представляется нам глубоко ошибочным. Россия для Запада является основным источником природных ресурсов. Однако Россия как партнер по созданию единого экономического пространства, технологически развитое государство, мощный субъект мировой политики, конкурирующий с североатлантическим блоком, отстаивающий свои национальные интересы и самобытное образование, никак не устраивает Запад.

Мы исходим из того, что Россия как уникальное цивилизационное пространство должна сохранить свою социокультурную идентичность и ни в коем случае не допускать иной трансформации. Россия с ее богатыми природными и интеллектуальными ресурсами обладает потенциальной возможностью для реализации амбициозного прорыва – технологического развития, которое позволило бы ей, если не превзойти, то сравниться с современными постиндустриальными государствами.

Попытки использования западного опыта на российской почве, как показывает история, не приводят к успеху, но зато порождают деструктивные процессы. И как ни печально, уровень наркомании, проституции, тяжких преступлений, несмотря на активное внедрение западной

правовой модели в стране, значительно опережает аналогичные явления на Западе.

Цивилизационное развитие России как многонационального федеративного государства во многом зависит от сохранения и развития исторически существующего этнического и культурного многообразия, а также от умения жестко отстаивать свои геополитические, национальные интересы, исторически выработанную цивилизационную специфику не только по всему периметру государственных границ, но и на дальних подступах к ним.

Россия как уникальная цивилизация представляет собой совокупность различных культурно-исторических, цивилизационных векторов. А православный вектор в ней всегда играл ключевую роль, поэтому без сохранения православия невозможно говорить о существовании цивилизационных ориентиров России, формирование собственного видения правовых стандартов образования с опорой на достижения Запада. А. В. Чернышева совершенно правомерно указывает: «Русский человек, будучи даже атеистом, тянется к национальным святыням, а следовательно, и к православию … Необходимо с раннего детства прививать каждому любовь к родной культуре, которая неизбежно приведет к объединению и моральному очищению нашего общества. Стержень русской культуры – православие, и русская идея укорена в нем…» [9, с. 59].

А. Дж. Тойнби писал, что «цивилизации развиваются благодаря порыву, который ведет их от вызова через ответ к дальнейшему вызову; от дифференциации через интеграцию и снова к дифференциации» [7, с. 166]. Такая «пульсация» – объективный диалектический закон функционирования цивилизаций. Заимствование Россией западной модели цивилизации должно иметь четкие пределы. Универсальные цивилизационно-правовые ориентиры (рыночное общество, права человека, самоценность человеческой жизни) должны адаптироваться к самобытным национально-историческим традициям России. Западные ценности объективно не могут поглотить цивилизационно-культурные формы, исторически сложившиеся в многонациональной и многоконфессиональной России. Ее успешное развитие видится нам в сохранении этого многообразия, самобытных культурных норм и национальных традиций при избирательном восприятии западных ценностей.

Обратившись к Западной Европе, мы увидим, что там не уменьшаются, а, напротив, постепенно нарастают философские, социологические и практические леворадикальные протесты против западной модели образования и связанного с ним атрибутов современного цивилизационного общества, которое характеризуются как одномерная утилитарно-технократическая система бытия, превращающая человека в индифферентно мыслящего деятеля-исполнителя, лишенного личностной самостоятельности. В последнее время Запад взял курс на глобализацию, объективно представляющую собой процесс уничтожения архаического человека и архаичного образа жизни. В этих условиях леворадикализм преобразовался в антиглобализм. Последний имеет перспективу превратиться в мощную идеологию, потенциально способную пробудить зомбированное население и сориентировать его на революционное возрождение архетипических и национальных ценностей.

Наряду с традиционным антиглобализмом, на Западе усиливается консервативная критика либерализма, ориентирующая людей на возврат к традиционным ценностям, таким как признание авторитета, уважение семьи, религии, общины, индивидуальная собственность вместо корпоративной, чувство хозяина как внутренняя бережливо-благотворительная ценность, традиционной модели образования, что выразилось в концепциях С. Ф. Хантингтона и П. Дж. Бьюкенена. Вместе с тем здесь мы сталкиваемся со сложной диалектикой исторического процесса, когда, например, ментальность американцев, будучи стабильно либеральной, несет в себе и консервативную тенденцию, и фашизированную установку.

Следует отметить тот факт, что сейчас на Западе, политические деятели которого пытаются влиять на другие страны, складывается иной тип общества. Фокусом современных обществ выступает индивидуальность, вырастающая на пересечении инноваций, секуляризации и демократизации. Активная деятельность ради будущего, а не только сегодняшнего потребления порождает здесь тип трудоголика, постоянно готового к жизненной гонке. Его становление в Западной Европе осуществлялось на основе такого способа секуляризации жизни, как протестантизм, появление протестантской этики капитализма, новые модели правового воспитания. Но и более поздние непротестантские модернизации дали тот же результат в изменении персональности. Современным становится не только общество, но и человек. Его отличает: интерес ко всему новому, готовность к изменениям; разнообразие взглядов, ориентация на информацию; серьезное отношение ко времени и к его измерению; эффективность; планирование эффективности и времени, личное достоинство, партикуляризм и оптимизм, индивидуальная модернизация – процесс не менее драматический, чем социальная.

Сегодня перед цивилизационно изменяющейся Россией стоят серьезные вызовы, а их преодоление возможно через адекватный ответ, суть которого нам видится не только в отстаивании жизненно важной цивилизационной специфики российского социума, и вытекающей из нее

образовательно-правовой парадигмы, но и активной роли государства в сглаживании существующих социальных противоречий.

Список использованных источников

1. Ильин, И. А. Наши задачи / И. А. Ильин // Собр. соч. : в 10 т. – М. : Рус. кн., 1994. – Т. 2. – Кн. 2. – С. 59–187.

2. Куприянов, А. Ю. Культурно-продуктивная личность в трудах славянофилов в контексте цивилизованной специфики русского общества / А. Ю. Куприянов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 64–69.

3. Куприянов, А. Ю. Отражение особенностей цивилизационной специфики общества в эпоху античности / А. Ю. Куприянов // Гуманитарные науки: в поисках нового. – 2010. – № 8. – С. 73–77.

4. Куприянов, А. Ю. Проблема цивилизационной специфики общества в современной социальной философии России / А. Ю. Куприянов // Гуманитарные науки: в поисках нового. – 2010. – № 8. – С. 77–83.

5. Куприянов, А. Ю. Цивилизационная специфика общества как метод исследования межцивилизационных проблем / А. Ю. Куприянов // Новые подходы в гуманитарных исследованиях: право, философия, история, лингвистика. – 2011. – № 10. – С. 53–57.

6. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 113–116.

7. Тойнби, А. Дж. Постижение истории : избр. / А. Д. Тойби. – М. : Айрис-пресс, 2003. – 638 с.

8. Федотова, В. Г. Модернизация и глобализация: образы России в XXI веке / В. Г. Федотова. – М. : Институт философии, 2002. – 208 с.

9. Чернышева, А. В. Русская идея как основа философии культуры в России / А. В. Чернышева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 56–60.

References

1. Ilyin I.A. Our tasks: coll. of works in 10 volumes. Moscow, 1994, Vol. 2, pp. 59–187. (in Russian)

2. Kupriyanov A.Yu. Cultural and productive person in the writings of the Slavophiles in the specific context of a civilized Russian society, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 64–69. (in Russian)

3. Kupriyanov A.Yu. Reflection of the specific features of the civilization of society in antiquity, *The Humanities: in Search of the New*, 2011, No. 8, pp. 73–77. (in Russian)

4. Kupriyanov A.Yu. Problem of civilizational specificity of society in contemporary social philosophy of Russia, *The Humanities: in Search of the New*, 2011, No.8, pp. 77–83. (in Russian)

5. Kupriyanov A.Yu. Civilizational specificity of society as a method of studying intercivilizational problems, *New Approaches to Humanitarian Research: Law, Philosophy, History, Linguistics*, 2011, No. 10, pp. 53–57. (in Russian)

6. Miroshkin V.V. Traditional values in the conditions of the society modernization, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–116. (in Russian)

7. Toynbee, A. J. Study of History: selected works. Moscow, Iris-press, 2003, 638 p. (in Russian)

8. Fedotova V.G. Modernization and globalization: images of Russia in XXI century. Moscow, Institut filosofii, 2002, 208 p. (in Russian)

9. Chernysheva A.V. Russian idea as the basis of the philosophy of culture in Russia, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 56–60. (in Russian)

Поступила 02.09.2013 г.

УДК 343.5,343.851
ББК 67.0

Яворский Максим Александрович
кандидат юридических наук
кафедра государственно-правовых дисциплин
ФКОУ ВПО «Самарский юридический институт ФСИН России»,
г. Самара, Россия
yavorm@mail.ru

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ЭКСТРЕМИЗМУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И НАПРАВЛЕНИЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ

Аннотация: В статье представлен критический взгляд на деятельность правоохранительных органов в сфере противодействия проявлениям экстремизма на современном этапе, обозначен комплекс причин обострения оперативной обстановки в сфере межнациональных и межрелигиозных

отношений. Автором сформулирован ряд мер по интенсификации деятельности государственных органов власти и органов местного самоуправления по предотвращению правонарушений на почве социокультурных различий, религиозной или этнической ненависти и вражды, снижению числа проявлений экстремизма.

Ключевые слова: противодействие экстремизму, межнациональные и межрелигиозные конфликты, оптимизация правоохранительной деятельности.

Yavorskiy Maksim Aleksandrovich
Candidate of Law Science
Department of State and Legal Disciplines
Samara Law Institute of the Federal Service of Execution of Punishments, Samara, Russia

COUNTERACTION TO EXTREMISM AT THE PRESENT STAGE: CRITICAL ANALYSIS AND INTENSIFICATION DIRECTIONS

Abstract: The article gives a critical view on the activity of law-enforcement agencies in counteraction to extremism at the present stage. It designates a complex of reasons for an escalation of the situation in the sphere of international and interreligious relations. The author formulates a number of measures for an intensification of the activity of government bodies and local authorities on prevention of offenses based on sociocultural differences, religious or ethnic hatred and hostility, to decrease in number manifestations of extremism.

Key words: counteraction to extremism, international and interreligious conflicts, optimization of law-enforcement activity.

Сегодня в России не прекращают говорить об актуализации проблем межнациональных и межрелигиозных отношений. Правоохранительные органы страны столкнулись с небывалым ростом количества правонарушений как со стороны представителей этнических групп, так и деструктивных религиозных организаций. Практически ежедневно эта тема становится главной в десятках информационных сообщений.

Стоит признать, что несмотря на отдельные успешно проводимые операции по предотвращению террористических актов, «громкие» задержания членов этнических организованных преступных групп и экстремистских организаций, разоблачения сети джамаатов в ряде регионов страны (например, в исправительных учреждениях Поволжья, в Санкт-Петербурге), в стране отсутствует единый механизм продуманной, четко спланированной и скоординированной деятельности по выявлению, пресечению, предупреждению и профилактике (как индивидуальной, так и общей) правонарушений и преступлений экстремистской направленности. Принимаемых органами государственной власти мер по обеспечению национальной безопасности недостаточно. Если в совершенствовании уголовно-правового обеспечения противодействия экстремизму сегодня нет острой необходимости, то практика деятельности правоохранительных органов в указанной сфере требует явного пересмотра.

С целью реагирования на участившиеся конфликты на межэтнической и межконфессиональной почве, проявления национальной, расовой и религиозной неприязни в системе правоохранительных органов созданы специальные подразделения, ресурсов которых, казалось бы, достаточно для того, чтобы своевременно и эффективно противостоять этим угрозам. Однако ежегодное увеличение числа зарегистрированных преступлений террористического характера и экстремистской направленности, последние события в г. Пугачеве Саратовской области, в районе Бирюлево Западное г. Москвы, и, наконец, теракт в автобусе в Волгограде говорят об обратном.

В сложившейся обстановке вполне предсказуемыми выглядят и призывы к ужесточению наказания за экстремистскую деятельность (в широком ее понимании), и желание «разбавить» ответственность с органами местного самоуправления (при отсутствии у последних соответствующих полномочий), и предложения о создании новых «структур по борьбе с этнической преступностью» в системе органов полиции. При этом попираются очевидные постулаты о том, что ужесточение наказания к желаемым результатам никогда не приводит (в отличие от неотвратимости наказания), а смещение или распыление ответственности между субъектами и усложнение организационной структуры любых (и в первую очередь правоохранительных) органов существенно снижают эффективность деятельности в обозначенной сфере.

Полагаем, что среди комплекса причин обострения оперативной обстановки в сфере межнациональных и межрелигиозных отношений в России, роста проявлений экстремизма необходимо назвать следующие:

1. Растиражированная СМИ гипертрофированность угрозы со стороны внутренних мигрантов-уроженцев республик Северного Кавказа и их (хочется верить, что не преднамеренная) «демонизация». Таким образом, в обществе формируется образ врага, неприязненное и даже враждебное отношение к определенной категории лиц только на том основании, что они принадлежат к той или иной этнической или религиозной (мусульмане) группе.

2. Замалчивание проблемы новообращенных мусульман, представителей «славянской национальности» (таких как В. Раздобудько и М. Хорошева, А. Тихомиров, В. Двораковский, Д. Соколов и многих других), которые не только «обратились» к радикальному ваххабизму, но и в той или иной степени являлись идеологами (эмиссарами) и организаторами громких экстремистских акций.

3. Несовершенство ведомственной нормативной базы (прежде всего МВД), регламентирующей обеспечение, организацию и осуществление противодействия проявлениям экстремизма.

4. Декларативный характер сотрудничества правоохранительных органов с институтами гражданского общества по вопросам разрешения межконфессиональных и межэтнических конфликтов, формирования в обществе толерантности. Стоит отметить, что организационно-правовые модели такого взаимодействия в современном законодательстве недостаточно проработаны, а порой просто отсутствуют.

5. Игнорирование вероятного возникновения, а в некоторых случаях уже проявившихся новых «нетипичных» видов и форм социального экстремизма (например, спортивный, экологический, гендерный и др.).

6. Отсутствие активной работы ОВД по общей и индивидуальной профилактике экстремизма среди учащейся молодежи, этнических и конфессиональных групп, а также в среде осужденных. Что касается последней категории лиц, то здесь необходимо сказать об отчетливой тенденции экстремизации мест лишения свободы. Для распространения экстремистских материалов и пропаганды своих идей радикальные формирования все чаще используют учреждения исполнения наказаний. Это в свою очередь требует правового и организационного совершенствования деятельности органов УИС в указанной сфере.

7. Формализм в реагировании на сообщения СМИ и заявления граждан о конфликтах на почве социокультурных различий, религиозной или этнической ненависти и вражды.

8. Неопределенность места и роли структурных подразделений территориальных ОВД в механизме противодействия экстремизму. Так, на местах не в полную силу задействованы институт участковых уполномоченных полиции, подразделения по делам несовершеннолетних, строевые подразделения ППС полиции. Кроме того, очевидный факт: отсутствие у сотрудников полиции элементарных этнологических (даже в объеме отдельных аспектов жизнедеятельности этнических общностей) и религиозных знаний.

9. Непринятие действенных мер по уже выявленным фактам проявлений экстремизма, правонарушений, совершенных по мотивам религиозной, расовой, половой и иной социальной неприязни.

Указанные обстоятельства не только не способствуют нормализации обстановки в сфере межконфессиональных и межнациональных отношений, но и прямо ведут к ее ухудшению. О результативности борьбы с экстремизмом в таких условиях говорить не приходится.

В целях оптимизации правоохранительной деятельности в вопросах разрешения межконфессиональных и межэтнических конфликтов, противодействия экстремизму, нам представляется необходимым реализовать следующие меры:

1) используя ресурсы печатных и электронных СМИ, организовать пропаганду толерантных отношений в обществе, в том числе посредством социальной рекламы;

2) в законодательном порядке запретить СМИ некорректные высказывания в адрес представителей этнических и конфессиональных групп, а также указания в унизительном или оскорбительном контексте на этническую и конфессиональную идентификацию подозреваемых, обвиняемых, подсудимых и осужденных. Ввести критерии допустимости распространения подобной информации закрепив как административную, так и уголовную ответственность;

3) пересмотреть административно-правовое регулирование деятельности СМИ (в том числе и существующих в рамках Интернета) в вопросах освещения работы правоохранительных органов по противодействию различным проявлениям ксенофобии, сепаратизма и экстремизма, межэтнических и межконфессиональных конфликтов;

4) своевременно пресекать любые формы распространения дискредитирующей информации о представителях той или иной этнической или конфессиональной группы, с последующим опровержением через официальные СМИ;

5) органам местного самоуправления совместно с правоохранительными структурами разработать план действий при возникновении межконфессиональных и межэтнических конфликтов, групповых проявлений экстремизма (по аналогии с планами действий при возникновении чрезвычайных ситуаций);

6) внедрить в практику деятельности органов полиции специальную программу, детально регламентирующую взаимодействие с этническими и религиозными группами, общественными объединениями и организациями;

7) территориальным органам полиции осуществлять сбор и анализ информации, характеризующей межэтнические и межконфессиональные отношения на подведомственной территории, устанавливать предпосылки для возникновения социальной напряженности;

8) организовать в местах компактного сосредоточения (проживания, работы, учебы, проведения досуга и т. п.) представителей этнических и конфессиональных сообществ усиленное патрулирование нарядов полиции с привлечением добровольных помощников из числа членов таких социальных групп. Привлекать общественные организации правоохранительной направленности, в том числе казачьи формирования, внештатных сотрудников полиции.

Подразделениям криминальной полиции на постоянной основе:

– проводить оперативное перекрытие мест компактного нахождения представителей этнических и конфессиональных сообществ, а также мест концентрации членов неформальных молодежных группировок;

– осуществлять на подведомственной территории оперативно-аналитический поиск с целью своевременного выявления лиц, способствующих возникновению и нагнетанию этноконфессиональной напряженности, установления потерпевших от латентных преступлений экстремистского характера, принятия профилактических мер по недопущению возникновения и эскалации возможных конфликтов и т. д.;

– в рамках профессиональной подготовки сотрудников полиции организовать изучение этноконфессиональных особенностей населения, проживающего на подведомственной территории, его культуры, традиций и обычаев; приемов и методов предотвращения социальной напряженности, профилактики экстремизма; способов разрешения межконфессиональных и межэтнических конфликтов. В ходе плановой аттестации сотрудников полиции (а также ежегодно) проводить зачет на знание этнического и конфессионального состава, местных обычаев, традиций, культуры населения, проживающего на подведомственной территории.

Реалии сегодняшнего дня требуют от государства и общества принятия скорейших превентивных мер по недопущению возникновения и дальнейшего распространения любых радикальных проявлений интолерантности. Считаем, что сформулированные нами предложения (в случае их реализации) будут способствовать урегулированию отдельных правовых и организационных вопросов по предотвращению и разрешению межэтнических и межконфессиональных конфликтов, снижению числа проявлений экстремизма.

Поступила 03.11.2013 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика и психология;
– Философия;
– Филология;
– История;
– Юриспруденция.

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 редакционной коллегией.

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), адрес организации(й), 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 романском алфавите: REFERENCES (стандарты SCOPUS).

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайте http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ ВПО «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; humanities@mordgpi.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal "The Humanities and Education" accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogics and Psychology;
– Philosophy;
– Philology;
– History;
– Jurisprudence.

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 board.

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; 25mm 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, keywords, 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 (SCOPUS standards).

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php

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 109, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HPE "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; humanities@mordgpi.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 – 345 руб. 74 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
№ 1 (17)

Ответственный за выпуск *Н. А. Акимова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций *Н. И. Романовой*

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.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 23.06.2014 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 17,7. Тираж 1000 экз. Заказ № 85.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»