

Научно-методический
журнал

№ 1 (25)
(январь – март)
2016

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, 13б,
каб. 325

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

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

Подписной индекс
в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

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

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

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2016

Scientific and
methodological
journal

№ 1 (25)
(January – March)
2016

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

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

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

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

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

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

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М. А. Абдуллаева Коммуникативные игры на занятиях практической грамматики.....	7
М. В. Алаева Содержательно-методические аспекты подготовки студентов-психологов к пониманию психического состояния человека.....	10
Е. В. Бережнова Результаты научного исследования как ориентир в обновлении содержания программы учебной дисциплины.....	14
М. В. Богуславский Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования.....	17
Г. А. Винокурова, О. И. Карпунина Профессиональная подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования.....	21
С. Г. Вишленкова, О. С. Игонина Коллективная деятельность студентов как фактор интенсификации обучения иностранным языкам.....	26
В. В. Закурдаев Технология проектирования и продвижения рекламных продуктов с позитивным психолого-педагогическим воздействием.....	31
Г. Г. Зейналов, Л. В. Стародубцева Динамика инновационных процессов в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева.....	35
Е. В. Каерова, Л. В. Матвеева, А. А. Шестера Теоретическое обоснование профессионально-прикладной физической подготовки студентов медицинского вуза.....	38
Л. П. Карпушина, Н. Ф. Пупкова Формирование социально-значимых качеств у младших школьников как психолого-педагогическая проблема.....	42
И. С. Кобозева, М. П. Миронова Коммуникация как технология нового формата подготовки педагога-музыканта.....	47
И. В. Перлова Дидактические принципы системной организации упражнений для формирования навыков и умений самостоятельной работы с материалом из Интернета на основе гипертекста.....	52
Т. В. Сапук Использование технологии развития критического мышления для формирования читательской компетенции студентов университета.....	57
Н. Г. Семенова Обобщенное представление о живой природе на разных уровнях организации при обучении биологии в школе.....	60
А. Ю. Соболев Применение конструкционных таблиц с целью формирования знаний по безопасности жизнедеятельности у студентов.....	64
Н. Г. Спиренкова Развитие теории и практики воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в отечественной педагогике (конец XIX – начало XXI века).....	68
Т. В. Татьяна, Е. Е. Зорькина, А. Н. Секаева Анализ структурных компонентов модели формирования иноязычной компетенции у бакалавров педагогического образования.....	74
И. В. Шиндина Совершенствование методических и организационных аспектов проблемы профилактики близорукости у школьников средствами физического воспитания.....	79

С. В. Шишкина

Оптимальное сценическое самочувствие студента-бакалавра как профессиональное и индивидуально-личностное качество будущего учителя музыки..... 84

Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина

Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация..... 89

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**С. А. Бабина**

Потенциальные и окказиональные слова в литературном наследии П. А. Вяземского..... 94

С. А. Баукина, Е. В. Самойлова

Социолингвистический аспект делового общения на иностранном языке..... 97

Ю. В. Головнёва

Метафоры внутреннего мира человека в антиутопии Е. И. Замятина..... 100

Е. А. Копылова

О чертах лирического героя у раннего В. Маяковского..... 107

А. В. Лебедев

Лингвосемантическая структура концепта «сотворение мира»..... 112

Л. В. Максимова

Теоретические проблемы современного романа в аспекте диспозиции «своего» и «чужого» слова..... 115

Г. П. Мосолова, П. В. Каишанова

Специфика переносного употребления временных форм глагола в художественной прозе Д. Рубиной и Л. Улицкой..... 118

Н. А. Нестерова, Ю. И. Трушкина

Градуальная семантика в местоименно-союзных предложениях с коррелятом *так* в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы»..... 122

В. С. Севастьянова, Н. В. Дёрина

Архетипика «ночи» в художественно-философских системах Новалиса и Ф. Тютчева..... 125

А. В. Смирнова

Коннотация как эмоциональный спутник слов..... 128

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ**Е. А. Абакумова**

Характер налогообложения мещан Курской губернии во второй половине XIX в. 132

Т. Г. Карчаева

Социокультурный портрет чиновников Енисейской губернии (1822–1917 гг.)..... 135

А. В. Маланкин

О взаимоотношениях русской православной церкви и власти в Мордовской АССР в 1950–1970-е гг. 139

Н. Ф. Мокшин, Е. Н. Мокшина, Ю. Н. Сушкова

Основные этапы формирования и развития мордовской этничности и государственности..... 144

Е. В. Тюганкова

Демографические процессы среди мордовского населения Самарского края в XX в. 149

Л. Л. Шубин

Эвакуационные госпитали Удмуртской АССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)..... 153

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ**Т. И. Шукшина**

X Международная научно-практическая конференция – Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» 156

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 159

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>M. A. Abdullaeva</i> Communicative games at the lessons of practical grammar.....	7
<i>M. V. Alaeva</i> Content-methodical aspects of psychology students training to understanding of person's mental state.....	10
<i>E. V. Berezhnova</i> Results of the scientific research as a reference point in the renewal of curriculum content.....	14
<i>M. V. Boguslavsky</i> Conceptual foundations of conservative-traditional russian education development strategy.....	17
<i>G. A. Vinokurova, O. I. Karpunina</i> Professional training psychologists and defectologists in the conditions of modernisation of pedagogical education.....	21
<i>S. G. Vishlenkova, O. S. Igonina</i> Students' collective activity as a factor of foreign language intensive teaching.....	26
<i>V. V. Zakurdaev</i> Technology designing and promotion of advertising products with a positive psychological-pedagogical influence.....	31
<i>G. G. Zeinalov, L. V. Starodubtseva</i> The dynamics of innovation activity at mordovian state pedagogical institute.....	35
<i>E. V. Kaerova, L. V. Matveeva, A. A. Shestera</i> The theoretical justification of the professionally-applied physical preparation of students of medical university.....	38
<i>L. P. Karpushina, N. F. Pupkova</i> Formation of socially-significant qualities of young schoolchildren as psychological and pedagogical problem.....	42
<i>I. S. Kobozeva, M. P. Mironova</i> The communication technology of the new format preparation of the teacher-musician.....	47
<i>I. V. Perlova</i> Didactic principles of system organisation of exercises to form skills of independent work with internet material on hypertext basis.....	52
<i>T. V. Sapukh</i> The use of technology of critical thinking development for the reading competence formation of university students.....	57
<i>N. G. Semenova</i> General Concept of the Live Nature at different levels of its organization in teaching Biology at school.....	60
<i>A. Yu. Sobolev</i> Using of constructional tables in order to form knowledge on safety of vital activity of students.....	64
<i>N. G. Spirenkova</i> Development of theory and practice of activity and independence education of preschool children in domestic pedagogics (end of XIX – beginning of XXI Century).....	68
<i>T. V. Tatianina, E. E. Zorkina, A. N. Sekaeva</i> Analysis of structural components of foreign-language competence formation model of pedagogical education bachelors.....	74
<i>I. V. Shindina</i> Improvement of methodological and organizational-legal aspects of the prevention of myopia in school children by means of physical education.....	79
<i>S. V. Shishkina</i> The optimum stage health of a student-bachelor as a professional and personal quality of the future music teacher.....	84

T. I. Shukshina, S. N. Gorshenina, M. Yu. Kulebyakina

The training of teachers in terms of realization of innovative model:
higher educational institution – based department – educational institution..... 89

PHILOLOGICAL SCIENCES

S. A. Babina

The potential and occasional words in literary heritage of P. A. Vyazemsky..... 94

S. A. Baukina, E. V. Samoylova

Sociolinguistic aspect of business communication in a foreign language..... 97

Yu. V. Golovnyova

Metaphors of the human inner world in E. I. Zamyatin's dystopia..... 100

E. A. Kopylova

On the features of lyrical hero in early poetry of V. Mayakovsky..... 107

A. V. Lebedev

Linguistic and semantic structure of the concept "creation"..... 112

L. V. Maksimova

Theoretical problems of the modern novel in the aspect of a disposition of «own» and «alien» words..... 115

G. P. Mosolova, P. V. Kashtanova

The specificity of the figurative use of temporal forms
of the verb in prose of D. Rubina and L. Ulitskaya..... 118

N. A. Nesterova, Yu. I. Trushkina

Gradual semantics in pronominal-conjunctive sentences with the correlate *so*
in the novel of M. E. Saltykov-Shchedrin "The Golovlevs"..... 122

V. S. Sevastyanova, N. V. Dyorina

"Night" Archetype in artistic and philosophical systems of Novalis and F. Tyutchev..... 125

A. V. Smirnova

The connotation as the words emotional follower..... 128

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY

E. A. Abakumova

Nature of burghers taxation in Kursk province in second half of XIX century..... 132

T. G. Karchaeva

The cultural image and the social staff of enisey province's officials from 1822 until 1917..... 135

A. V. Malankin

About the relationship between russian orthodox church
and authorities in the Mordovian ASSR in 1950–1970 years..... 139

N. F. Mokshin, E. N. Mokshina, Yu. N. Sushkova

The basic stages of formation and development of mordovian ethnicity and state..... 144

E. V. Tyugankova

Demographic processes among the mordovian population of Samara region in the XX century..... 149

L. L. Shubin

Evacuation hospitals in Udmurt Autonomous Soviet Socialist Republic
during the years of the Great Patriotic War (1941–1945)..... 153

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

T. I. Shukshina

The X International scientific and practical conferece – Osovskiy pedagogical readings
«Education in the modern world: new time – new decisions»..... 156

ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS..... 159

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.1

Абдуллаева Мехриниссо Абдугаффаровна

кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета иностранных языков
Худжандский государственный университет
имени академика Б. Гафурова, г. Худжанд, Республика Таджикистан
mehriniso25@mail.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ

Аннотация: Коммуникативная компетенция – одна из наиважнейших качеств будущего учителя иностранного языка. На основе изученной литературы, личного опыта преподавания, а также анализа занятий своих коллег, автор описывает использование коммуникативных игр на занятиях практической грамматики на начальном этапе языкового вуза. В статье предложены игры коммуникативного характера, которые способствуют усвоению грамматического материала, мотивируют студентов к изучению грамматики. Автор полагает, что погружение студентов в различные виды креативной деятельности посредством использования коммуникативных игр даст положительный результат и тем самым подготовит их к речевому общению.

Ключевые слова: практическая грамматика, коммуникативные игры, мотивация, интерес, творчество, речевая деятельность.

Abdullaeva Mehrinisso Abdugaffarovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Dean of the Faculty of foreign languages
Khujand State University named after academician B. Gafurov,
Khujand, Tajikistan

COMMUNICATIVE GAMES AT THE LESSONS OF PRACTICAL GRAMMAR

Abstract: Communicative competence is one of the major features of the future teacher of a foreign language. On the basis of the studied literature, the existing personal experience of teaching, and also the analysis of lessons of the colleagues, the author focuses the readers' attention to use of communicative games at the lessons of practical grammar on the initial stage of English language teachers training Universities. In the present article the author offers the set of communicative games which promote digestion of grammatical material, and also motivate students to study grammar which is considered as the most difficult aspect of the language. The author states that immersion of students into different types of creative activities in the classroom by means of use of communicative games will yield positive result and will prepare them for speech communication.

Key words: Practical grammar, communicative games, motivation, interest, creativity, speech activity.

Как известно, основополагающими принципами коммуникативного подхода к обучению иностранному языку являются принцип личностной направленности обучения (*personal involvement*) и принцип коллективного взаимодействия обучаемых в процессе учебной деятельности (*interaction*).

В психологии речевая деятельность рассматривается как реализация общественно-коммуникативных функций людей в процессе вербального общения [3, с. 222]. Следовательно, чтобы создать у обучающихся потребность в получении и передаче информации, преподавателю нужно создать ситуацию общения, максимально приближенную к реальной. Для этого необ-

ходимо наметить цель, предмет и место общения, а также определить социальные роли обучающихся. Одним из способов реализации данных условий являются обучающие коммуникативные игры. Их эффективность во многом зависит от правильной организации и проведения. Анализ занятий коллег также убеждает, что занятия, которые ведутся только по учебникам, скучны, не мотивированы, и задания, данные в них, не удовлетворяют потребностей студентов, тогда как использование коммуникативных игр снижает степень трудностей при усвоении грамматического материала, тем самым создавая благоприятную атмосферу при обучении грамматике английского языка.

Главная задача преподавателя практической грамматики при формировании грамматически правильной речи заключается в том, чтобы держать в поле зрения весь грамматический материал, необходимый студентам, постоянно группировать и перегруппировывать его, включая в тренировку в соответствии с задачами общения. Как было уже отмечено выше, наряду с коммуникативными упражнениями тренировочного характера очень эффективны при этом разнообразные игры [4, с. 23–36].

В методической литературе определены роль и сущность игр как эффективного приема обучения, разработана их типология (бытовые, деловые, ролевые, языковые, речевые), описаны условия их организации и проведения. Практика показывает, что обучающие коммуникативные игры должны отвечать следующим основным требованиям:

- игра строится на основе конфликтной ситуации и информационной недостаточности, которая восполняется в ходе игры, предполагающей столкновение интересов, элементы соревнования, соперничество;

- правила ведения игры должны быть четкими и ясными, а ситуация общения близкой к реальности;

- игра проходит в непринужденной обстановке, развивается свободно, без вмешательства преподавателя, дает возможность студентам самостоятельно принимать решения;

- продолжительность игры ограничена;

- игра должна соответствовать языковому уровню студентов;

- в конце игры преподаватель подводит ее итоги;

- вопрос о том, на каком этапе усвоения учебного материала проводится игра, должен решаться с учетом степени автоматизации грамматических навыков, уровня языковой подготовки, степени трудности отрабатываемых грамматических явлений [2, с. 14–18].

Приведем примеры проводимых нами коммуникативных игр на начальном этапе языкового вуза (1-курс) [См. об этом более подробно: 1, с. 84].

Игра 1. “Match the words” – «Подбери подходящее слово».

Цель: закрепление лексики по определенной теме и обучение студентов сочетанию слов.

Предлагается таблица, содержащая существительные и прилагательные, которые должны быть связаны по смыслу. Участники игры (от двух до восьми обучающихся) путем перебора вариантов находят правильные ответы и записывают их в соответствующие места таблицы. Тема «Food».

	Sour	Bitter	Fattening	Sweet	Essential to life
Butter					
Pepper					
Lemon					
Water					
Candy					

В конце игры участники обмениваются результатами, а ведущий подводит итоги и объявляет победителя.

Игра 2. “Guess who I am” – «Угадай, кто я».

Участники игры делятся на несколько групп в соответствии с избранной профессиональной ролью (doctor, teacher, driver, engineer, farmer, lawyer ...). Исполняя ее, каждый студент отвечает на вопросы представителей других профессий. Если участники других групп угадывают его профессию, то они берут его «в плен». Побеждает та группа, в составе которой к концу игры остается наибольшее число участников.

Игра 3. “Degrees of Comparison of Adjectives” – «Сравнение имен прилагательных».

Цель: научить использовать в речи степени сравнения прилагательных.

Группа делится на две команды, и преподаватель ведет учет очков на доске. Представитель одной команды встает и говорит:

I have the longest hair in the group (В нашей группе самые длинные волосы у меня).

Команда соперников не соглашается с этим, и ее представитель говорит: My hair is longer than your hair (Мои волосы длиннее, чем твои).

Если сравнение сделано без ошибок, второй команде начисляется очко. Затем эта команда произносит вторую фразу, а сравнение дает первая команда.

Могут сравниваться следующие объекты:

Knowledge: good-better-the best

Height: tall-taller-the tallest

Shoe size: big-bigger-the biggest

Age: old-older-the oldest

Appearance: pleasant-more pleasant-the most pleasant

Exercise: difficult-more difficult-the most difficult.

Игра 4. “Things could be different” – «Все могло бы быть по-другому».

Цель: автоматизация навыков употребления условного и сослагательного наклонений.

Преподаватель заранее готовит вопросы, требующие использования условного и сослагательного наклонений, и записывает их на карточках. Получив их, участники игры в течение определенного времени продумывают вопросы и готовят ответы на них. На следующем занятии эти ответы обсуждаются, и студенты, наиболее

полно и содержательно ответившие на них, объявляются победителями.

Примерные вопросы:

1. What if Christopher Columbus had been lost at sea on his first voyage to the New World?
2. What if the wheel had not been discovered?
3. What if the aircraft had not been invented?
4. What is man could make the weather?
5. What if everybody in the world spoke the same language?

Игра 5. "Let's suppose" – «Давайте предположим».

Цель: совершенствование навыков монологической речи путем использования гипотетических ситуаций.

Преподаватель должен готовить темы предполагаемых монологов с учетом пройденного учебного материала, интересов студентов и уровня их языковой подготовленности. Ситуации, в соответствии с которыми студенты должны построить высказывания, предлагаются всей команде либо отдельным ее представителям. Ответы готовятся дома и обсуждаются на следующем занятии. При недостаточной языковой подготовленности студентов к каждой теме прилагается список ключевых слов. Так как речевые ситуации носят гипотетический характер, в данной игре не будет правильных и неправильных ответов. Результаты оцениваются по:

- а) степени соответствия высказывания заданной речевой ситуации;
- б) разнообразию использованных структур;
- в) наличию / отсутствию языковых ошибок;
- г) количеству высказанных предложений;
- д) темпу речи.

Примеры возможных ситуаций:

- 1) A machine has been invented which will make you invisible for 48 hours. How do you want to spend these two days?
- 2) You have to make a decision about two jobs. One is exactly what you have wanted all your life; however, it does not pay a lot of money. The other job pays a very good salary but is not at all interesting to you. Which job will you choose and why?
- 3) You have become the minister of education. What reforms would you make?
- 4) You have applied to study for Master's degree at American and British Universities. Which of them would you prefer?

Игра 6. "Tell me who I am" – «Скажи, кто я».

Цель: развитие речевых навыков.

Эта игра может проводиться двумя способами: в ней принимает участие либо каждый студент, либо группа делится на две соревнующиеся команды, каждая из которых предлагает соперникам свой список фактов из биографии известной личности, из которой нужно назвать. В качестве первого факта предлагается малоизвест-

ная или не очень известная деталь из биографии очень известной личности. Если по этому факту команде удастся определить, о ком идет речь, она получает сразу 10 очков. В случае неуспеха сообщается второй факт. Если по нему удастся определить искомое лицо, команда получает 9 очков, если же нет – сообщается третий факт и далее.

Команда, набравшая наибольшее количество очков, становится победительницей.

Подобные списки фактов рекомендуется поручать готовить каждой команде заранее. Ниже приводим предлагаемый образец:

1. He lived at the end of the XV and the end of the XVI century.
2. At the time English trade was flourishing, new branches of science were developing. But there was no change for the better in life of the English people. These contradictions were described in his works.
3. He was baptized in the church at an early age.
4. His father was a merchant.
5. His mother was a farmer's daughter of Wilmcote.
6. He moved to London when he was 21.
7. He liked a quiet life, did not like gay drunken parties.
8. His enemy – Greene wrote an angry pamphlet on him saying that he was stealing other men's works pretending they were his own.
9. Pushkin and other democrats highly valued him as one of the greatest poets of the world.
10. A monument was erected to the memory of the great playwright in the Poet's Corner in Westminster Abbey.

Answer: William Shakespeare.

Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что игры являются полезным инструментом, которые необходимо регулярно использовать в преподавании иностранного языка, так как они не только мотивируют обучаемых, но самое главное – ведут к практической цели обучения – к овладению речевых навыков. Не зря Дж. Хадфилд писал, что «... игра в изучении языков должна быть расценена как неотъемлемая часть учебной программы, а не только в качестве забавной деятельности, используемой в пятницу или в конце семестра» [5, с. 112]. Это определение еще раз подчеркивает важность использования игр в процессе обучения. Многолетний опыт работы в языковом вузе доказывает целесообразность и необходимость широкого использования коммуникативных игр при обучении иностранному языку, поскольку они способствуют лучшему усвоению языкового материала, развивают творческое мышление, память, сообразительность, стимулируют интерес к овладению различными видами речевой деятельности на изучаемом языке.

Список использованных источников

1. Абдуллаева, М. А. Коммуникативные упражнения и игры на английском языке / М. А. Абдуллаева. – Худжанд : Нури маърифат, 2003. – 84 с.
2. Елухина, Н. В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке / Н. В. Елухина, Е. В. Тихомирова // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2. – С. 14–18.
3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : МГУ, 1991. – 222 с.
4. Перкас, С. В. Ролевые игры на уроке английского языка / С. В. Перкас // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4. – С. 23–36.
5. Hadfield, J. Beginners' communication games / J. Hadfield. – London : Longman, 1999. – 112 p.

References

1. Abdullaeva M.A. Communicative exercises and games in English. Khujand, Nuri Majrifat, 2003, 84 p. (in Russian)
2. Elukhina N.V., Tikhomirova E.V. Evaluation of oral informal communication in the foreign language, *Foreign languages at school*, 1998, No. 2, pp. 14–18. (in Russian)
3. Zimnyaya I.A. Psychological aspects of teaching foreign languages at school. Moscow, MSU, 1991, 222 p. (in Russian)
4. Perkas S. V. Role-playing games at the English lesson, *Foreign languages at school*, 1999, No. 4, pp. 23–36. (in Russian)
5. Hadfield J. Beginners' communication games. London, Longman, 1999, 112 p.

Поступила 09.10.2015 г.

УДК 159.9: 316.6(045)
ББК 88.5

Алаева Мария Васильевна

старший преподаватель

кафедра специальной и прикладной психологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

masha123-85@mail.ru

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПОНИМАНИЮ
ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА***

Аннотация: В статье раскрываются содержательно-методические аспекты подготовки студентов к пониманию психического состояния человека, даны рекомендации по освоению навыка понимания психического состояния.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов-психологов, понимание психического состояния, критерии понимания психического состояния, типы понимающих субъектов.

Alaeva Mariya Vasilyevna

Senior Lecturer

Department of Special and Applied Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**CONTENT-METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY STUDENTS TRAINING
TO UNDERSTANDING OF PERSON'S MENTAL STATE**

Abstract: The article describes the content-methodological aspects of training psychology students to understand the mental state of the person, gives students recommendations for the development of skills of understanding the mental state.

Key words: training psychology students, understanding the mental state, the criteria of understanding the mental state, understanding the types of subjects.

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

Вузовское обучение – важный этап подготовки молодого человека к последующей профессиональной деятельности. Система высшего профессионального образования уже не первый год ориентируется на европейские стандарты, которые призывают «вращивать» бакалавра посредством формирования у него ряда компетенций, необходимых для постановки и эффективного решения профессиональных задач. От успешности освоения бакалавром профессиональных компетенций во многом зависит его востребованность на рынке труда.

Подготовка психологов к профессиональной деятельности не осталась в стороне. Нововведения с бешеной скоростью сменяют одно другое и находят отражение в многочисленных стандартах. Сегодня подготовка психологов с квалификацией бакалавр осуществляется уже по ФГОС ВПО 3+. Введение подобного многообразия ФГОСов с необходимостью акцентирует внимание на результатах профессиональной деятельности психолога, т. е. на достижении поставленных целей, в том числе и образовательных, а обсуждение и систематическая доработка профессиональных стандартов обостряет проблему подготовки профессионала в целом.

Большая часть современных выпускников знает теоретические основы психологической науки, владеет методами, формами и приемами работы с людьми, но, к сожалению, не всегда способна осуществить выбор необходимых технологий в зависимости от индивидуально-личностных особенностей обратившегося, от особенностей его психического состояния. Опыт собственной работы, анализ деятельности начинающих психологов, а также результаты проведенных исследований показывают, что будущих психологов нужно обучать пониманию психического состояния, в противном случае освоение данного умения происходит стихийно в процессе трудовой деятельности методом «проб и ошибок», что не всегда может привести к положительным и безопасным результатам.

Понимание психического состояния – процесс субъективного воссоздания его субъектом познания, т. е. человеком, которому данное состояние демонстрируется [3]. Понять состояние – не значит «считать» его внешней оболочкой. «Внешняя оболочка» состояния часто не соответствует переживаниям человека (возможно он целенаправленно демонстрирует другие эмоции; не знает, как правильно выразить свои чувства; испытывает двойственные ощущения, из-за этого поочередно их демонстрирует и т. д.), поэтому возникает необходимость в получении сопровождающей вербальной информации, что не уменьшает значение невербальных проявлений, а значительно их дополняет и позволяет по-

средством диалога получить развернутую информацию о действительно переживаемом.

В психолого-педагогической литературе неоднократно отмечается, что диалог является универсальным инструментом понимания [4; 7; 9; 11; 12 и др.]. Сократ, стоящий у истоков критического мышления, понимающих подходов, включил диалог как естественную и всеобъемлющую форму коммуникации в процесс образования, полагая, что учитель и ученик в ходе диалога приходят к истинному знанию. Переводя историческую истину на современный язык, можно сказать, что, скорее всего, участники диалога приходят не к «истинному знанию», а к истинному (глубокому) пониманию друг друга [1].

О диалогическом характере языка неоднократно писал М. М. Бахтин, более того, он утверждал, что «принцип оформления души есть принцип оформления внутренней жизни извне, из другого сознания» [4, с. 88]. «Овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного и нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – лишь путем общения с ним, диалогически» [5, с. 293]. В диалоге «активность познающего сочетается с активностью открывающегося» [5, с. 205]. Активность познающего в том, что он должен уяснить точку зрения собеседника для себя, «воссоздать его смысл в контексте своего бытия и при этом преодолеть чуждость чужого без превращения его в чисто свое (подмены всякого рода...)» [4, с. 371]. В силу этого понимание – всегда творчество, встреча сознаний, смысловых позиций, похожее не на механический контакт, а на химическое соединение, рождающее в результате «взаимного диалогизирующего влияния» [6, с. 153] нечто новое. И это новое – включающее новый смысл и встречную оценку понимающим понимаемого (без чего понимание, как считает М. М. Бахтин, невозможно), – находит свое выражение в ответной активности понимающего.

Работать с состоянием другого человека не так просто. Во-первых, эмоции и чувства достаточно сложны для понимания, поскольку у каждого человека они являются индивидуально неповторимыми, возникают из индивидуального смыслового контекста, а в дальнейшем включаются в него в качестве основных компонентов его содержания. Во-вторых, переживание эмоций и их называние (определение) являются различными феноменами, для называния психического состояния необходимо иметь достаточно богатый субъективный опыт. В-третьих, понимание эмоций отличается от их распознавания, связанного с наличием у человека специально-

го механизма декодирования экспрессивной информации, позволяющего дифференцировать паттерны лицевой экспрессии и идентифицировать их как сигналы определенных эмоциональных состояний [10].

Обучение студентов-психологов пониманию психического состояния человека, на наш взгляд, целесообразно осуществлять с опорой на обозначенные идеи, начиная со 2 курса обучения, так как к этому периоду они уже изучили дисциплины «Общая психология», «Общепсихологический практикум», которые закладывают необходимую психологическую базу. На занятиях предпочтительнее всего использовать проектирование и моделирование учебных ситуаций, что позволит погрузить студентов в целостный психолого-педагогический процесс. Данные ситуации, на наш взгляд, должны строиться с учетом основных принципов активного обучения: диалогизации, самодиагностики, оптимизирующего развития.

При организации моделирования студентов целесообразно делить на пары по принципу минимального взаимодействия, что позволяет избежать психологической близости. В рамках конкретной моделируемой ситуации участниками реализуются роли субъекта выражения (основная задача – раскрыть свое состояние в конкретной ситуации) и субъекта понимания (основная задача – воссоздать психическое состояние собеседника в описанной им ситуации). Раскрытие психического состояния рекомендуется осуществлять в ходе активного диалога, при этом необходимо придерживаться следующей схемы:

а) «приглашение» субъекта выражения к высказыванию;

б) описание субъектом выражения собственного переживания;

в) первичная работа субъекта понимания с поступающей информацией:

– восприятие поступающей информации о психическом состоянии;

– интеллектуальная проработка;

– распознавание состояния;

– обратная связь в адрес субъекта выражения;

г) помощь субъекта понимания собеседнику в выражении его состояния с помощью системы разноплановых вопросов;

д) восприятие субъектом выражения поступающей от субъекта понимания информации:

– понимание информационного содержания обратной связи;

– анализ своего состояния с учетом обратной связи;

е) повторное выражение переживаний.

Подобная схема воспроизводится до тех пор, пока состояние субъекта выражения не бу-

дет полностью воссоздано субъектом понимания.

Для полного и глубокого раскрытия психического состояния студентам рекомендуется использовать разноплановые вопросы. Один из наших современников пишет: «Мы можем сделать рассказ клиента более ясным, если будем подвергать сомнению искажения, ограничивать необоснованные преувеличения и восстанавливать игнорируемый им материал. Одно из средств для этого – проясняющие вопросы» [8, с. 110], которые позволяют не просто понять клиента, а стимулировать понимание им самого себя и смысла своих высказываний. Данные вопросы должны соответствовать ряду требований: доступности, корректности и конкретности формулировок; наличия вопросов открытого типа, предполагающих развернутые ответы; ориентации вопросов на максимальное раскрытие (развертывание) содержания состояния субъекта; недопустимости применения вопросов обвиняющего характера [3].

Оказание помощи в выражении состояния предполагает знание всех возможных вопросов, позволяющих раскрыть его с разных сторон. Как справедливо замечено В. Сатир, структурировать разговор следует с помощью вопросов, относящихся к фактам, чувствам, желаниям, действиям, препятствиям, средствам [13]. В нашем исследовании предпринята попытка формулирования подобных вопросов. Например, узнать о мыслях человека в рамках какой-либо ситуации помогут вопросы: «Как ты анализируешь данную ситуацию? С чем ты сравниваешь свое состояние? О чем ты думал, находясь в данной ситуации? и т. д.». Чем больше субъект выражения получает подобных вопросов, тем глубже происходит осознание и понимание им своего внутреннего мира, а значит и возрастает возможность его выражения. Уровень оказываемой ему помощи будет зависеть от того, насколько он обладает умением решать задачу самовыражения. Задавая вопросы, субъект понимания должен помочь решить данную задачу, т. е. как бы спровоцировать высказывание. При моделировании ситуаций важен не только сам процесс, но и результат, поэтому студентам важно ориентироваться на критерии понимания (целостность и глубина, соответствие понятого истинному переживанию, интеллектуальный анализ), которые выступают его индикатором [Более подробно см. об этом в наших работах: 2; 3].

Обучение студентов-психологов с учетом описанных содержательно-методических аспектов способствует формированию субъекта понимания психического состояния. Об этом свидетельствуют результаты нашей опытно-экспери-

ментальной работы [Более подробно см. об этом в нашей работе: 3].

В заключение отметим, что вышеобозначенная схема может стать основой для организации самообразования студента или дальнейшего совершенствования полученного первичного навыка. При организации самостоятельной работы по освоению навыка понимания психического состояния студенту необходимо руководствоваться следующим сценарием:

1) актуализация знаний по курсам «Общая психология», «Общепсихологический практикум», «Психология общения»;

2) знакомство с содержанием понятий «психическое состояние», «понимание психического состояния», ознакомление и содержательная проработка критериев понимания психического состояния;

3) знакомство с технологической схемой понимания психического состояния;

4) отработка умения формулировать и задавать уточняющие вопросы;

5) работа с художественными текстами, содержащими диалоги (поиск в диалогах элементов понимания);

6) проработка в паре модели процесса понимания психического состояния с последующей консультацией у педагога, корректировка ошибок;

7) систематическая проработка процесса понимания, формирование соответствующего навыка.

Список использованных источников

1. Алаева, М. В. Диалогическая природа процесса понимания психического состояния другого человека / М. В. Алаева // Вагант. – 2012. – Вып. 10–11. – С. 239–245.

2. Алаева, М. В. Понимание психического состояния другого человека: критерии, показатели, типы понимающих субъектов / М. В. Алаева // Междунар. науч.-практич. конф. «48-е Евсевьевские чтения», 23–25 мая 2012 г. / под общ. ред. Н. В. Рябовой, Г. А. Винокуровой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – С. 4–9.

3. Алаева, М. В. Технология формирования умения понимать психическое состояние человека у психологов / М. В. Алаева // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 8. – Т. 2. – С. 114–121.

4. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

5. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.

6. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.

7. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 464 с.

8. Васильев, Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2005. – 283 с.

9. Дементьева, Е. В. Понимание психического состояния как элемент практического компонента психологической культуры будущего специалиста / Е. В. Дементьева, М. В. Алаева // Гуманитарные науки и образование, 2010. – № 4. – С. 78–83.

10. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.

11. Романов, К. М. Психология межличностного познания / К. М. Романов. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 148 с.

12. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–78.

13. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М.: Педагогика-пресс, 1992. – 192 с.

References

1. Alaeva M.V. The dialogic nature of the process of understanding the mental state of another person, *Vagant*, 2012, No. 10–11, pp. 239–245. (in Russian)

2. Alaeva M.V. Understanding the mental state of another person, criteria, indicators, understanding the types of subjects, *Proceedings of the international scientific-practical conference «48th Evsevevskie reading»*. Ed. N.V. Ryabova, G.A. Vinokurova. Saransk, 2012, pp. 4–9. (in Russian)

3. Alaeva M.V. Technology of forming ability of understanding the mental state of a person in the future psychologists, *European Social Science Journal*, 2014, No. 8 (2), pp. 114–121. (in Russian)

4. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity. Moscow, Art, 1979, 424 p. (in Russian)

5. Bakhtin M.M. Problems of Dostoevsky's Poetics. Moscow, Soviet Russia, 1979, 320 p. (in Russian)

6. Bakhtin M.M. Questions of literature and aesthetics. Moscow, Fiction, 1975, 504 p. (in Russian)

7. Buber M. Two way of faith. Moscow, Respublika, 1995, 464 p. (in Russian)

8. Vasilyev N.N. Training of professional communication in psychological practice. St.-Petersburg, Rech, 2005, 283 p. (in Russian)

9. Dementyeva E.V., Alaeva M.V. Understanding of mental state as an element of the practical component of psychological culture of the future specialist, *The Humanities and Education*, 2010, No. 4, pp. 79–83. (in Russian)

10. Ilyin E.P. Emotions and feelings. St.-Petersburg, Peter, 2002, 752 p. (in Russian)

11. Romanov K.M. The psychology of interpersonal knowledge. Saransk, Mordov. university, 1993, 148 p.

(in Russian)

12. Savinova T.V. The Substantial Equipment of Process of Competence Development of a Student as a

Subject of Pedagogical Communication, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–78. (in Russian)

13. Satir V. How to build yourself and your family. Moscow, Pedagogics Press, 1992, 192 p. (in Russian))

Поступила 14.11.2014 г.

УДК 378.1
ББК 74.489.0

Бережнова Елена Викторовна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра английского языка № 7

Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия
lina164@yandex.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ОРИЕНТИР В ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Аннотация: Автор статьи представляет результаты научной работы преподавателя высшей школы как важный ориентир в процессе обновления содержания программы учебной дисциплины. В статье обращено внимание на трудности сочетания преподавателем исследовательской и практической деятельности.

Ключевые слова: дидактика высшей школы, содержание образования, программа учебной дисциплины, результаты научного исследования, методологическая культура.

Berezhnova Elena Victorovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of English Language No 7
Moscow State University of International Relations,
Moscow, Russia

RESULTS OF THE SCIENTIFIC RESEARCH AS A REFERENCE POINT IN THE RENEWAL OF CURRICULUM CONTENT

Abstract: The author of the article presents the results of the scientific work of a professor as an important reference point in the renewal of curriculum content. The article demonstrates that a professor comes across a number of difficulties combining his research work and practice but there are some advantages such as qualitative renewal of curriculum content and its creative implementation in the learning process.

Key words: high school didactics, education content, curriculum, the results of the scientific research, methodological culture.

В июне 2015 г. были представлены результаты экспертного обсуждения наиболее значимых событий 2014–2015 уч. г. К числу пяти наиболее острых и дискуссионных вопросов сферы образования, которые волновали профессиональное сообщество и общественность, был отнесен вопрос содержания образования. Обсуждение касалось проектирования содержания образования на уровне учебного материала (учебников и учебных пособий) и его реализации в процессе

обучения [3]. Следует заметить, что данная проблема научным сообществом характеризуется как «вечная проблема». В настоящее время она является актуальной не только для средней, но и для высшей школы, что активизировало исследования в этом направлении.

Так, Т. А. Макарова определила круг ориентиров, влияющих на изменение содержания образования. Она справедливо выделила две группы. Первая – это ориентиры, обоснованные

учеными ранее и сохранившие свое влияние в настоящее время. В нее автор включила следующие: концептуальное представление о содержании образования; дидактическое положение о единстве процессуальной и содержательной сторон обучения; характер будущей профессиональной деятельности выпускника; методологическое положение о том, что учебная дисциплина не является отражением соответствующей отрасли науки (она создается в результате дидактической переработки определенного набора знаний, умений и навыков, которые необходимы для овладения профессиональной квалификацией). Изучение состояния проблемы в современных условиях позволило молодому исследователю выделить вторую группу, в которую вошли новые ориентиры, коренным образом меняющие ситуацию с отбором и конструированием содержания образования в высшей школе. Среди них: глобализация и появление новых форм организации учебного процесса, одной из которых является дистанционное обучение; информационные и Интернет-технологии, меняющие способы получения информации и освоения различных компонентов содержания образования; вступление России в Болонский процесс и реформирование высшей школы на основе компетентностного подхода; появление нормативных документов, отражающих интересы разных людей, имеющих отношение к сфере образования (обучающихся и их родителей, работодателей, общества, государства) [9]; проявление новых черт, характеризующих молодое поколение обучающихся [10].

Соглашаясь с этими ориентирами, мы хотели расширить этот круг и добавить еще один – результаты научной работы преподавателя.

О взаимосвязи научной деятельности и практической деятельности в свое время писал В. В. Краевский: «Преподаватель, не ведущий настоящей научной работы, не может успешно, на уровне современных требований обучать уже потому, что он, как правило, не видит проблем, не испытывает неясностей, сомнений» [6, с. 29]. Он подчеркивал необходимость научного обеспечения профессиональной деятельности, одним из источников которого считал результаты собственной научной деятельности преподавателя, включающей очень важный методологический аспект в форме индивидуальной рефлексии по поводу этой деятельности. Володар Викторович обращал внимание на тройную функцию, которую выполняет преподаватель-исследователь по отношению к педагогической науке: 1) использует ее как методическую опору в своей учебной деятельности; 2) создает ее в ходе исследовательской работы; 3) трансформирует ее в учебном курсе через призму собственных результатов и позиций. Именно поэтому важно получать новые знания в ходе собственного ис-

следования, чтобы «... можно было представить их перед студентами не в их «омертвелом» виде, как готовый продукт, а в динамике, в процессе становления» [6, с. 32].

Последнее положение важно не только для преподавателей педагогики, но и для преподавателей других учебных предметов, особенно в настоящее время, когда происходит формирование содержания образования в условиях изменения общества, образования, форм его реализации [1; 4; 5; 7; 8; 11; 12]. Преподаватель, как правило, осуществляет проектирование содержания образования на уровне учебного предмета, что находит отражение в нормативном документе – программе его учебной дисциплины. Наличие собственной исследовательской позиции позволяет концептуально выстраивать материал учебной дисциплины, а включение результатов своего исследования в содержание – создавать авторскую программу.

Однако для преподавателей занятие научной деятельностью всегда было трудно совмещать с практической деятельностью по ряду причин, как объективных, так и субъективных. Не претендуя на полный обзор, выделим некоторые из них. Всегда существовало разделение преподавателей на несколько групп, что сохранилось и в настоящее время. Часть из них посвящает себя только преподаванию, другая – научной работе, третья сочетает исследовательскую и практическую деятельность. Значительная часть преподавателей входит в первую группу. Они реализуют образовательную функцию университетов, которая была основной в момент их создания и остается таковой на протяжении многих веков. Вторая группа самая малочисленная. В нашей стране это обусловлено тем, что наука была выведена за пределы образовательных организаций. Свои исследования ученые осуществляли в рамках государственных заданий в стенах РАН, в ведомственных академиях и других научных учреждениях. Преподаватели, составляющие третью группу, большую часть времени все же заняты подготовкой и организацией процесса обучения. Их научная работа связана, как правило, с методическим обеспечением практической деятельности. Следует заметить, что большая нагрузка по выполнению практической деятельности, которая и теперь остается основным фактором, влияющим на размер базовой заработной платы, оставляет преподавателю минимальные возможности для занятия исследованиями.

В последние годы увеличивается число образовательных организаций, стимулирующих научную деятельность преподавателей. Прибавка к зарплате – хороший стимул. Однако важно осознавать, что к исследовательской деятельности далеко не все имеют склонность и специальную подготовку. Стремление вузов улучшить по-

казатели в мониторингах эффективной деятельности и различного рода рейтингах приносит быстрые результаты, но они имеют ограничения в силу указанных выше причин. Решение этой проблемы в долгосрочной перспективе связано с формированием у преподавателей ценностных ориентаций, одной из которых является желание сделать занятия наукой частью своей профессиональной деятельности, повысить уровень методологической культуры в ходе непрерывного образования.

Таким образом, научное исследование становится необходимым условием для проектирования программ учебных дисциплин, соответствующих уровню современной культуры [2]. Для преподавателя такая программа дает возможность обсуждать полученные результаты с молодыми людьми, разрабатывать авторскую методику преподавания, в ходе реализации программы развивать индивидуальный стиль педагогической деятельности, что обеспечивает качество образовательного процесса. Признаками качества могут служить: приобщение студентов к последним достижениям науки; ознакомление с приемами творческой деятельности, которые использовали ученые для получения новых знаний; формирование мотивации студентов к исследовательской деятельности и их включение в процесс решения системы проблемных задач, способствуя тем самым повышению уровня методологической культуры.

Список использованных источников

1. Беляева, Л. А. Социально-культурная деятельность: структурно-функциональная модель / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2013. – № 1 (33). – С. 68–74.
2. Бережнова, Е. В. Исследования в области образования: проблемы управления качеством / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский ; Российская академия образования, Ин-т управления образованием, НИИ развития профессионального образования Департамента образования г. Москвы. – М. : ИУО РАО, 2007. – 150 с.
3. Итоговый семинар «Актуальные исследования и разработки в области образования» 23 июня 2015 г. [Электронный ресурс]. – URL : <http://ioe.hse.ru/seminar1415> (дата обращения: 02.10.2015).
4. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–13.
5. Калинина, С. Д. Вебинар как форма электронного обучения в высшей школе / С. Д. Калинина // Вестник МГИМО. – 2015. – № 2 (41). – С. 295–299.
6. Краевский, В. В. Повышение квалификации педагога – что это значит сегодня / В. В. Краевский. – Бийск : НИЦ БиГПИ, 1996. – 52 с.

7. Литвак, Н. В. Современные концепции информационного общества / Н. В. Литвак. – М. : МГИМО(У) МИД России, 2013. – 139 с.

8. Мазаева, И. А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста (на материале профессий «человек-человек» : дис. ... канд. пед. наук / Ирина Александровна Мазаева. – М., 2003. – 239 с.

9. Макарова, Т. А. Современные ориентиры обновления содержания образования в высшей школе / Т. А. Макарова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 36–41.

10. Макарова, Т. А. Содержание образования для поколения «Z»: каким ему быть? / Т. А. Макарова // Ценности и смыслы. – 2015. – № 3. – С. 116–120.

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

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

References

1. Belyaeva L.A., Belyaev M.A. Socio-cultural activities: structural-functional model, *Herald of the Chelyabinsk State Academy of culture and arts*, 2013, No. 1 (33), pp. 68–74. (in Russian)
2. Berezhnova E.V., Krayevskiy V.V. Research in education: problems of quality control; Russian Academy of education, Institute of education, Institute for Professional Education Department of education of the city of Moscow. Moscow, IUO Rao, 2007, 150 p. (in Russian)
3. The final workshop «current research and development in the field of education». June 23, 2015 [Electronic resource]. URL: <http://ioe.hse.ru/seminar1415> (date of treatment: 02.10.2015). (in Russian)
4. Kadakin V.V. Innovative processes in the higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–13. (in Russian)
5. Kalinina N.D. Webinar as a form of e-learning in higher education, *Herald of the MGIMO*, 2015, No. 2 (41), pp. 295–299. (in Russian)
6. Krayevskiy V.V. Improvement of professional skill of teacher-what it means today. Biysk, Prostrate BiGPI, 1996, 52 p. (in Russian)
7. Litvak N.V. Modern concepts of the information society. Moscow, MGIMO-University, 2013, 139 p. (in Russian)
8. Mazaeva I.A. Professional communicative culture within the content of the training (based on professions «man-man»): Dis. ... Cand. Ped. Sciences. Moscow, 2003, 239 p. (in Russian)

9. Makarova T.A. Modern landmarks to renew the essence of education in high school, *Pedagogical education in Russia*, 2015, No. 1, pp. 36–41. (in Russian)

10. Makarova T.A. The content of education for a generation “Z”: what it be, *Values and meanings*, 2015, No. 3, pp. 116–120. (in Russian)

11. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Development of the system of student research and design

activity in the conditions of a multilevel system of higher pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 84–89. (in Russian)

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

Поступила 01.09.2015 г.

УДК 378.14
74.58

Богуславский Михаил Викторович

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО,
заведующий лабораторией истории педагогики и образования
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия
hist2001@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КОНСЕРВАТИВНО-ТРАДИЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается современная образовательная ситуация, которая характеризуется как одновременная реализация двух стратегий развития образования. Обосновывается консервативно-традиционная стратегия развития российского образования. Предлагаются способы гармонизации современных стратегий развития российского образования.

Ключевые слова: стратегические основы образования, реформа образования, модернизация образования, консервативная идеология, традиции в образовании.

Boguslavsky Mikhail Victorovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Member-correspondent of the Russian Academy of Education,
Chairman of the Scientific Council on the history of education and pedagogical science RAO,
Head of the Laboratory of History of Pedagogics and Education
of the Institute of Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF CONSERVATIVE-TRADITIONAL RUSSIAN EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Abstract: This article deals with modern educational situation, which is characterized as a simultaneous implementation of two strategies for educational development. The conservatively-traditional Russian education development strategy is justified. The ways to harmonize the contemporary development strategies of Russian education are suggested.

Key words: strategic framework for education, education reform, modernization of education, conservative ideology, tradition in education.

В настоящее время и на перспективу в российском государстве и обществе приоритетной становится консервативно-традиционная основа развития российской цивилизации. На этой

основе разворачивается сложный процесс культурно-идеологической трансформации социума, формирования новой стратегии развития российского общества, предусматривающей соче-

тание его традиционных преимуществ и вместе с тем обеспечение импортозамещения, создания продукции, конкурентоспособной в современном мире.

В данной связи главное в определении стратегии модернизации российского образования заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, разработке пакетов организационно-финансовых и программно-методических материалов, а в **определении тех базовых ценностей образования, вокруг которых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса.** При этом темп модернизаций должен соответствовать реальным возможностям российского педагогического сообщества, не раскалывать, а интегрировать его различные слои.

Особенность и сложность современной образовательной ситуации в РФ заключается в одновременном существовании и реализации двух позитивных образовательных стратегий, причем построенных на разных идеологических и педагогических основаниях:

1. **Стратегия, базирующаяся на вестернизаторских, либеральных, личностноориентированных и инновационных ценностях,** сейчас внешне определяет процессы, происходящие в российском образовании (ЕГЭ, ФГОС, двухуровневая система высшего образования). На данной целеценностной основе подготовлены основные стратегические документы Правительства РФ в сфере образования и Министерства образования и науки РФ. Однако эта стратегия идеологически уже исчерпана и не она будет определять перспективы образовательной политики.

2. У высшего руководства страны после избрания Президентом РФ В. В. Путина, начиная с Указов Президента от 7 мая 2012 г. и на протяжении последующего времени, в явном виде и по нарастающей, формируется установка на выработку и реализацию **стратегии развития образования, построенной на российской национально-патриотической и традиционно-консервативной основе, государственных социоориентированных ценностях** [2].

Как видно, базовые ценности, лежащие в основе одновременно реализуемых сейчас стратегий развития российского образования противоположны.

Принципиальное значение в успехе модернизации, осуществляемой преимущественно на отечественной основе, имеют традиционные для российского общества социальные отношения и культурные связи, религиозные установки. В данной связи необходимо полноценное признание как прогрессивной и осуществление научно-педагогического обоснования консервативной

доминанты в выработке стратегии развития российского образования.

В современной политологии консерватизм трактуется как совокупность разнородных идейно-политических и культурных течений, опирающихся на идею традиции и преемственности в социальной и культурной жизни. При этом особое значение придается такому течению, как *неоконсерватизм*.

Неоконсерватизм – политическая идеология, для которой характерны неприятие революций и радикальных реформ; приверженность к существующим и устоявшимся социальным системам и нормам; опора на эволюцию и преемственность в социальной и культурной жизни; отстаивание самобытного процесса развития общества и государства; ярко выраженный государственный патриотизм. В основе идеологии современного российского национального неоконсерватизма находятся *традиции и идеалы справедливости, солидарности и соработничества (совместное осуществление общего дела)*.

Следует подчеркнуть, что консерватизм и традиционализм – это не столько идеология, сколько позитивное отношение к ценностям собственного народа, его устоям и укладам. В данной связи консерватизм может быть только национальным и конкретно историческим. В условиях социальных перемен консерватизм проявляется в признании ценности традиций и идеалов прошлого и восстановлении утраченных российским государством позиций в мировой политике. Объясняя свое понимание консерватизма, президент РФ В. В. Путин в Послании Федеральному собранию в декабре 2013 г. привел слова философа Н. А. Бердяева о том, что «смысл консерватизма не в том, что он препятствует движению вперед и вверх, а в том, что он препятствует движению назад и вниз, к хаотической тьме, возврату к первобытному состоянию».

В данной связи новая стратегия модернизации российского образования – это установленная на достаточно длительный период совокупность норм (ориентиров, направлений, сфер, способов и правил) деятельности по достижению заданных показателей, обеспечивающих государству и обществу развитие конкурентоспособного образования на основе ключевых традиционных преимуществ национальной педагогики [См. об этом, например: 1; 3; 4].

В современной традиционно-консервативной стратегии развития российского образования вестернизаторским процессам придается взвешенно-критическая оценка. Это обусловлено тем, что осуществлявшиеся реформы российского образования конца XX – начала XXI вв., основанные на *вестернизаторско-либеральной стратегии*, носили явно выраженный ха-

рактика «догоняющей» модернизации, происшедшей в сфере образования под сильным влиянием опередивших Россию в своем развитии западных стран, что обуславливало заимствование педагогических технологий, адаптацию отечественного образования к образцам, возникающим в иных условиях. Это, конечно, обеспечивало определенный прогресс в образовании, но в итоге порождало существенные негативные последствия. Как показал анализ, «догоняющие модернизации» вообще неэффективны в интеллектуальных сферах (в том числе и в образовании). Организуемые извне, они в основном пассивно усваивали чужие образцы, а не вырабатывали свои собственные, не изменяли условия, не формировали новые национальные цели.

В современной образовательной практике реализуются различные виды инноваций. Наряду с проективными инновациями, в настоящее время все более проявляются так называемые **ретроинновации**. Такая возможность определяется известной повторяемостью на качественно ином витке развития предшествующих явлений. В данной связи наряду с предсказуемостью основой прогнозирования выступает и ретросказуемость. Рефлексируя «возвращающиеся» исторические феномены и связывая их с той эпохой, откуда они возвращаются, можно предвидеть и соответственно заранее научно осмыслить и представить последовательное включение в современный образовательный контекст новых ретроинноваций.

При этом подчеркнем, что само понятие «ретроинновация» не несет в себе негативно-го оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, когда в современное образование «возвращаются» после определенного исторического перерыва уже ранее присутствовавшие в нем феномены.

Для консерваторов характерно видеть «золотой век» отстаиваемых ими идей в историческом прошлом. Так, например, для российских педагогических консерваторов конца XIX в. – Д. А. Толстого, К. П. Победоносцева, М. Н. Каткова, П. Н. Леонтьева, И. Д. Делянова – золотой век отстаиваемой ими системы классического образования относился к 30-м годам XIX в.

Поскольку современное российское образование вступает в длительный традиционно-консервативный цикл, что уже неоднократно происходило на протяжении XIX–XX вв., в данной связи особый интерес представляют специальные и целостные исследования стратегических установок выразителей российского педагогического консерватизма, продуцируемых в предшествующие подобные исторические циклы, прежде всего, философско-педагогическое наследие выдающегося мыслителя Российского Зарубе-

жья И. А. Ильина. На данной аксиологической основе в дальнейшем и возможно формирование новой стратегии развития российского образования, построенной на приоритете традиционных ценностей отечественной цивилизации.

В современной реальности одни педагогические консерваторы апеллируют к дореволюционной традиции, другие к советской. Но перспективнее создание некоего синтеза новых консервативных ценностей российского образования, включающих в себя самое ценное из всего историко-педагогического опыта.

В условиях социальных перемен консерватизм проявляется в восстановлении утраченных позиций, в признании ценности идеалов прошлого, в акценте на том, что поведение индивидуумов должно соответствовать социальным нормам.

В проекции на современное развитие российского образования осуществляемая на протяжении второй половины 2012–2015 гг. **возвратная модернизация** воплощается в следующих *неоднозначных направлениях реализации государственной политики в сфере образования*:

- значительное усиление законодательной, нормативной и регулятивной роли государства;
- регламентация профессиональной деятельности и поведения участников образовательного процесса;
- уменьшение количества субъектов образовательного пространства;
- сужение пространства вариативности;
- усложнение квалификационных процедур;
- акцент на том, что поведение всех субъектов образовательной деятельности должно соответствовать социальным нормам.

«Золотой век» продуцируемой в настоящее время неоконсервативной парадигмы в основном относится к историческому времени советской системы образования 70-х – первой половины 80-х гг. XX в. В данной связи ретроинновации выражаются на протяжении 2013–2015 гг. в последовательном возвращении (или движении к возвращению) в российское образование большинства продуктивных форм и способов педагогической деятельности советской системы образования второй пол. 70-х – первой пол. 80-х гг. XX в.:

- осуществление систематичной и целенаправленной внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической направленности;
- возрождение физкультурно-допризывной деятельности, предусматривающей сдачу норм ГТО;
- установление экзамена по истории как обязательного в рамках ЕГЭ;

- создание единого комплекса учебников отечественной истории, а в перспективе по математике, русскому языку и литературе;
- введение единой региональной школьной формы;
- исполнение государственного гимна на праздновании начала учебного года;
- возвращение выпускного сочинения;
- учет показателей школьного аттестата (наряду с результатами ЕГЭ) при поступлении в вуз;
- создание образовательных комплексов (детский сад – школа) и т. п.

Подчеркнем, что и в представленной Министерством образования и науки РФ Концепции поддержки развития педагогического образования предусматривается, как это было в 70-х гг. в педагогических вузах, *приоритет непрерывной педагогической практики.*

Как видно, такая направленность образовательной политики, безусловно, подразумевает восстановление всего позитивного, что было в советской системе образования, но оказалось последовательно исключенным из системы российского образования в 1990-е гг.

Очевидно, что подобная ретроинновационная деятельность сейчас спонтанно осуществляется Министерством образования и науки РФ, но она не имеет соответствующей научно обоснованной стратегии. Это существенно снижает ее «стратегичность», планомерность и последовательность такой деятельности, негативно сказывается на ее результативности и действенности.

В данной связи обоснование стратегии развития российского образования на традиционно-консервативной основе может составить важную сферу деятельности Российской академии образования. Для этого необходимо возвращение ей статуса научного учреждения.

При этом необходимо осознание того, что «Стратегией стратегий» выступает гармонизация объективно прогрессивных вестернизаторско-либеральной и традиционно-консервативной стратегий развития российского образования по следующим основным направлениям:

1. При подчеркивании приоритета национальных ценностей российского образования оно *не должно изолироваться от глобальных процессов развития образования*, иначе это неизбежно приведет к его стагнации.

2. При доминанте государственных социориентированных ценностей в эпицентре внимания должна оставаться *личностно-центрированная направленность российского образования, его детоцентрический характер.*

3. При нарастающей тенденции к установлению единых учебников по основным предме-

там общего образования, деятельности по созданию единого государственного издательства, занимающегося подготовкой и изданием учебников, необходимо *сохранение и развитие вариативности и многообразия учебно-методического комплекса.*

4. При доминирующей установке на кардинальный пересмотр стандартов общего образования, введение в стандарты базового содержания образования, что делает действительно возможным проведение на единой содержательной основе ЕГЭ, стратегически важно *не допустить регресса образования в сугубо знаниевую парадигму, необходимо сохранение развивающей, личностно-центрированной идеологии ФГОС.*

5. При общей усталости педагогического сообщества от инноваций, стремлении к введению моратория на любые преобразования, переходу системы образования в режим освоения инноваций и функционирования необходимо *стимулирование инновационной деятельности содержательного, а не сугубо организационного характера.*

Вся эта деятельность требует вдумчивого научно-педагогического подхода. Для этого в условиях существующего принципиального отсутствия предварительного научного обоснования решений, принимаемых в сфере образования необходимо укрепление самостоятельной, «автономной» роли педагогической науки, ее возвращение в сферу разработки стратегических решений в сфере образования.

Формирование и практическое воплощение такой образовательной политики может способствовать повышению эффективности совместных усилий государства, педагогической науки, системы высшего профессионального педагогического образования, общественных институтов и учительства по выработке и реализации новой стратегии модернизации российского образования на традиционно-консервативной основе.

В данной связи существенным в обосновании и осуществлении стратегии модернизации образования является *координация интересов основных субъектов*, имеющих собственное видение целей и перспектив развития отечественного образования, специфичные стратегические ориентиры и готовящих в данном ракурсе соответствующие документы: руководителей государственных органов; иерархов и ученых богословов Русской православной церкви; представителей педагогической науки; акторов общественных институтов; выразителей взглядов российского учительства.

Одним из направлений практического воплощения такой стратегии может стать заявленная в Концепции поддержки развития педагогического образования, подготовка программ до-

полнительного профессионального образования (стажировки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации) профессорско-преподавательского состава вузов, ведущих подготовку по педагогическим специальностям.

Список использованных источников

1. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.
2. Теоретико-методологические аспекты понятия «патриотизм» в контексте военно-патриотического воспитания [Электронный ресурс]. – URL : <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/48-2011-03-29-09-06-29/979--lr-.html> (дата обращения: 19.10.2014).
3. Рябова, Н. В. Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 54–59.
4. Шукшина, Т. И. Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки ма-

гистров в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьяна // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С 52–59.

References

1. Zamkin P.V. The problem of the cultural production of a person in a changing sociocultural situation, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 13–17.
2. The Theorist-methodological aspects of the notion «patriotism» in context of military-patriotic education [Electronic resource]. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/48-2011-03-29-09-06-29/979--lr-.html> (date of treatment: 19.10 2014). (in Russian)
3. Ryabova N.V. Modeling of professional activity of the teacher with the highest education, *The Humanities and Education*, 2012, No 3 (11), pp. 54–59. (in Russian)
4. Shukshina T.I., Tatyana T.V. Substantive and procedural-technical aspects of Masters preparation in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 52–59. (in Russian)

Поступила 05.09.2015 г.

УДК 378 (045)
ББК 74.58

Винокурова Галина Александровна

кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dusha_100@mail.ru

Карпунина Ольга Ивановна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ И ДЕФЕКТОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются инновационные аспекты профессиональной подготовки психологов и дефектологов, позволяющие модернизировать сложившуюся систему педагогического образования факультета психологии и дефектологии посредством реализации многоуровневой системы подготовки педагогических кадров, усиления практикоориентированного, деятельностного и модульного подходов в образовательном процессе, развития сетевых форм взаимодействия образовательных организаций.

Ключевые слова: модернизация, профессиональная подготовка, многоуровневая система подготовки педагогических кадров, инновационная деятельность, практикоориентированный подход, деятельностный подход, модульный подход, сетевое взаимодействие.

Vinokurova Galina Aleksandrovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Dean of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Karpunina Olga Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of special pedagogy and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PROFESSIONAL TRAINING PSYCHOLOGISTS AND DEFECTOLOGISTS IN THE CONDITIONS OF MODERNISATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: The article discusses the innovative aspects of psychologists and speech pathologists, allowing to upgrade the existing system of teacher education faculty of psychology and defectology through the implementation of multi-level system of teacher training, practice-gain, the activity and the modular approach in the educational process, development of network forms of cooperation between educational institutions.

Key words: modernization, training, multi-level system of teacher training, innovation, practice-approach, activity approach, the modular approach, networking.

Система профессионального образования педагогических кадров находится в зоне повышенного внимания государства, общества и круга специалистов как система, требующая глубокой модернизации и масштабного обновления. Сегодня подвергаются критике устаревшие и не соответствующие духу времени принципы функционирования и управления системой, содержание профессиональной подготовки педагогов, технологические подходы к его реализации. Требуют изменения и ценностные ориентиры, мировоззренческие установки, принятые в системе педагогического образования, на наших глазах и при нашем активном участии меняется парадигма и модель профессиональной подготовки педагогов.

В настоящее время в Российской Федерации сформирован и реализуется комплекс стратегических задач, направленных на развитие образования. Основные ориентиры модернизации российского образования отражены в Программе модернизации педагогического образования на 2014–2017 годы; Федеральной целевой программе «Развитие образования на 2016–2020 годы», в Профессиональном стандарте педагога и разрабатываемых Профессиональных стандартах педагога-психолога и педагога-дефектолога; а также в апробируемых и внедряемых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование», других нормативно-правовых актах.

В свете перемен, происходящих в обозначенной сфере, и необходимости решения поставленных задач в системе профессиональной подготовки кадров факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени

М. Е. Евсевьева» осуществляются следующие изменения, носящие инновационный характер:

– выстраивается и совершенствуется многоуровневая система профессионального образования психологов и дефектологов;

– развивается вариативная и адресная подготовка кадров с учетом региональных, муниципальных и институциональных потребностей системы образования;

– усиливается практикоориентированность образовательного процесса и связь с контекстом будущей профессиональной деятельности;

– апробируется модульный подход реализации основных профессиональных образовательных программ;

– реализуется сетевое взаимодействие с образовательными организациями разного уровня.

В связи с этим основными задачами факультета являются повышение качества профессионального образования на основе активизации инновационных процессов, ядро которых состоит в интеграции образовательной, научной и практической деятельности, создание непрерывной многоуровневой, вариативной и адресной подготовки кадров для образовательной сферы Республики Мордовия и Приволжского федерального округа.

На факультете психологии и дефектологии, отметившем в 2015 г. 30-летие своего образования, создана многоуровневая система профессионального образования, включающая бакалавриат и магистратуру по трем направлениям подготовки: Психология, Психолого-педагогическое образование, Специальное (дефектологическое) образование, а также аспирантуру по направлению Психологические науки, профиль «Педагогическая психология». Планируется открытие новых профилей подготовки бакалавров и магистерских программ [5; 6; 7].

Существенный вклад в обеспечение вариативности и адресности подготовки кадров вносят реализуемые факультетом психологии и дефектологии совместно с факультетом дополнительного образования общеобразовательные программы, профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, направленные на формирование дополнительных компетенций будущих психологов и дефектологов.

Особую роль в достижении качества профессиональной подготовки кадров играет усиление ее практической направленности посредством организации деятельности студентов факультета психологии и дефектологии в таких объединениях, как студенческое научное общество, научно-исследовательские группы, неформальные студенческие объединения, спортивный клуб, педагогические, волонтерские, строительные отряды и др. За счет данных звеньев образовательной системы факультета создается многогранная и разноаспектная социокультурная и образовательная среда становления будущих психологов и дефектологов, позволяющая более эффективно решать задачи углубления и расширения профессиональной подготовки кадров в процессе вузовского образования [6; 8; 9].

Задачи усиления практикоориентированности образовательного процесса и его связи с контекстом будущей профессиональной деятельности успешно решаются в рамках созданных в структуре вуза и факультета, инновационных подразделениях. В последние годы на факультете были созданы: научно-практические центры («Акмеологический центр», «Региональный психологический центр», «Ресурсный центр интегрированного образования»), научно-исследовательские лаборатории («Интегрированное обучение в современной системе образования», «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования»), научная школа «Психолого-педагогические основы развития компетентности субъекта образования», к работе в которых привлекаются и студенты, и аспиранты, и молодые ученые [3; 6; 7].

Деятельность данных подразделений придает мощный импульс развитию научно-исследовательской и образовательной деятельности факультета, позволяют обеспечивать разноплановую профессиональную самореализацию и создавать условия для непрерывного профессионального роста и самосовершенствования преподавателей и студентов. Созданные инновационные подразделения имеют уникальную значимость для развития региона в целом.

Приближение к контексту будущей профессиональной деятельности, возможности ее реализации по принципу «деятельности в на-

туральную величину» обеспечивает такое инновационное подразделение МГПИ имени М. Е. Евсевьева, как Мордовский базовый центр педагогического образования (МБЦПО), на базе которого был создан НПЦ «Центр продленного дня». Центр продленного дня, оказывающий образовательные услуги детскому и взрослому населению, является учебно-производственной и научно-экспериментальной площадкой, позволяющей формировать профессионально-педагогические компетенции будущих педагогов, дефектологов, психологов; апробировать инновационные технологии создания предметно-развивающей среды воспитания и развития ребенка; обеспечивать неформальное образование студентов и развивать их научно-исследовательский и творческий потенциал [5; 8; 9].

Факультет психологии и дефектологии является непосредственным участником и исполнителем Программы инновационного развития вуза, а также Федеральных целевых программ, проектов и грантов. В настоящее время одним из основных направлений деятельности факультета психологии и дефектологии выступает решение таких задач, как развитие сетевого взаимодействия с ведущими российскими вузами, а также межведомственного партнерства в вопросах подготовки педагогических кадров для современных российских и региональных социокультурных и экономических условий. В рамках этого направления начинает активно разворачиваться взаимодействие факультета с ведущими научными, образовательными центрами и вузами России – Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования, Российским государственным педагогическим университетом имени А. И. Герцена, Московским педагогическим государственным университетом, Казанским (Приволжским) федеральным университетом и др. Сотрудничество осуществляется по таким направлениям, как научно-исследовательская, научно-образовательная, научно-методическая, информационная и общественная деятельность. Речь идет не только о реализации сетевого взаимодействия, но и развитии академической мобильности преподавателей и студентов, совершенствовании системы повышения квалификации и разностороннем сотрудничестве [4; 6].

Одним из аспектов инновационной деятельности факультета психологии и дефектологии является апробация новых модулей профессиональных образовательных программ, предусматривающих усиление практической направленности подготовки будущих педагогов-психологов и педагогов-дефектологов в программах бакалавриата и магистратуры в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций. Были заключены договоры о сетевом взаимодействии с ведущими российскими

вузами (Московским педагогическим государственным университетом, Российским государственным педагогическим университетом имени А. И. Герцена, Казанским (Приволжским) федеральным университетом) по реализации инновационных проектов в рамках модернизации педагогического образования, а именно: проекта по прикладному бакалавриату по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Учитель-дефектолог»; проекта по профессиональной (педагогической) магистратуре по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Учитель-дефектолог»; проекта по академическому бакалавриату по направлению «Психолого-педагогическое образование» [1; 7; 8].

В процессе апробации модулей помимо традиционных форм и методов обучения (занятий лекционного, практического и лабораторного типа) использовались современные формы и виды деятельности: самостоятельная работа с использованием информационной системы «ИНФО-вуз»; прохождение различного вида практик («встроенной» практики, научно-исследовательской, рассредоточенной и др.); выполнение аналитических работ; подготовка и реализация проектов; выполнение научно-исследовательских работ на базе школ; разработка практических моделей социально-профессионального самоопределения в расчете на профильное образование; рефлексивная деятельность и др. Применяемые формы организации учебной деятельности студентов в полной мере соответствовали деятельностному, компетентностному, модульному подходам освоения основных образовательных программ. Освоение трудовых функций и действий осуществлялось за счет новых практико-ориентированных форм организации учебной деятельности, например, таких как: создание электронного портфолио, организация проектной деятельности, кейс-стади, выполнение компетентностно-ориентированных разноуровневых заданий и др. [2; 5; 9; 10]

Опыт апробации программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» показывает, что сетевое взаимодействие открывает новые возможности для субъектов образования. Во-первых, оно позволяет решать образовательные задачи, которые ранее были не под силу отдельному образовательному учреждению, во-вторых, само по себе сетевое взаимодействие генерирует новые условия обмена образовательными результатами, средствами, обеспечивающими личностный и профессиональный рост.

Модель сетевого взаимодействия сегодня становится эффективным механизмом повышения профессионального уровня педагога, педагога-психолога. Использование сетевой формы

взаимодействия при реализации новых образовательных программ одновременно приводит к формированию новой культуры взаимоотношений, меняет свойства образовательной системы. Таким образом, создается потенциал, который приведет как к развитию системы образования, так и к повышению качества образовательной деятельности.

В рамках апробации новых модулей была активизирована и методическая работа профессорско-преподавательского состава: разрабатывались и конкретизировались учебно-методические материалы по апробируемым дисциплинам/модулям; совершенствовались традиционно реализуемые формы и способы обучения студентов; актуализировались связи теоретического обучения студентов с практической деятельностью; внедрялись новые образовательные технологии; обогащалось технологическое обеспечение процесса проведения различных видов аудиторных и внеаудиторных занятий; совершенствовались методики организации самостоятельной работы бакалавров и магистров; оптимизировались процессы управления учебным процессом и организации педагогического труда.

Полученный опыт апробации новых модулей позволяет осуществить перенос полученных результатов на другие образовательные программы, открывает новые возможности для модернизации системы подготовки психологических и дефектологических кадров.

Таким образом, факультет идет в ногу со временем, продолжает развиваться как региональный центр подготовки психологических и дефектологических кадров, как научно-педагогический коллектив, который вносит существенный вклад в развитие социальной сферы региона и России.

Список использованных источников

1. Винокурова, Г. А. Апробация модулей программы профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» в рамках проекта модернизации педагогического образования / Г. А. Винокурова, Е. В. Царева, А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 89–92.
2. Винокурова, Г. А. Технология портфолио как инструмент развития и способ оценки образовательных результатов в условиях модернизации высшего профессионального образования / Г. А. Винокурова // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (4). – С. 66–70.
3. Винокурова, Г. А. Возможности решения задач развития образования Республики Мордовия в рамках деятельности регионального психологического центра / Г. А. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 42–46.

4. Кадакин, В. В. Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 93–98.

5. Карпунина, О. И. Подготовка бакалавров и магистров специального (дефектологического) образования к правовому регулированию вопросов защиты прав и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 23–29.

6. Карпунина, О. И. Подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования / О. И. Карпунина // Особые дети в обществе : сб. науч. докл. и тез. выступлений участников I Всерос. съезда дефектологов, 26–27 окт. 2015 г. – М. : АНО «НМЦ «СУВАГ»», 2015. – С. 99–103.

7. Карпунина, О. И. Система профессиональной подготовки кадров на факультете психологии и дефектологии МГПИ имени М. Е. Евсевьева (к 30-летию со дня образования факультета) / О. И. Карпунина // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 80–90.

8. Рябова, Н. В. Взаимодействие инновационных структурных подразделений факультета психологии и дефектологии с субъектами образования Республики Мордовия в решении проблем инклюзивного образования / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина // Научно-методическое обеспечение развития базового центра педагогического образования : монография [Электронный ресурс] / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – С. 70–87. – 1 электрон. опт. диск. Номер гос. регистрации обязательного экз. электр. издания 0321403925. Регистрационное свидетельство обязательного федерального экземпляра электронного издания в ФГУП НТИЦ «Информрегистр» № 38455 от 25.12.2014 г.

9. Рябова, Н. В. Подготовка «нового педагога» для «новой школы» на современном этапе модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова, О. И. Карпунина // Феномен человека. Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования : межвуз. сб. ст. Вып. 2. – Подольск : Ваш Домъ, 2014. – С. 234–238.

10. 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. Vinokurova G.A., Tsareva E.V., Yashkova A.N. Testing modules of the program of professional retraining «practical psychology in education» in the framework of the project of modernization of pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 89–92. (in Russian)

2. Vinokurova G.A. The technology portfolio as a development tool and evaluation method of learning outcomes in the context of modernization of higher professional education, *Education and self-development*, 2015, No. 2 (4), pp. 66–70. (in Russian)

3. Vinokurova G.A. Possibilities of solving problems of education development of the Republic of Moravia in the framework of Regional Psychological Center, *The Humanities and Education*, 2013, No. (14), pp. 42–46. (in Russian)

4. Kadakin V.V., Shukshina T.I. The Training of teachers in the conditions of network interaction of educational institutions, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 93–98. (in Russian)

5. Karpunina O.I. The bachelors and masters special (defectological) education to the legal regulation of questions of protection of the rights and education of persons with disabilities, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 23–29. (in Russian)

6. Karpunina O.I. Training psychologists and speech pathologists in the conditions of modernization of pedagogical education, *Special children in society: Collection of scientific reports and theses of speeches of participants of I all-Russian Congress of defectologists*, October 26–27, 2015, Moscow, ANO «NMCs «SUVAG»», 2015, pp. 99–103. (in Russian)

7. Karpunina O.I. The system of professional training at the faculty of psychology and defectology of Moravian state pedagogical Institute named after M. E. Evseyev (the 30th anniversary since the formation of the faculty), *Defectology*, 2014, No. 4, pp. 80–90. (in Russian)

8. Ryabova N.V., Karpunina O.I. The innovative interaction of structural divisions of the faculty of psychology and defectology with the subjects of education of the Republic of Moravia in solving the problems of inclusive education, *Scientific and methodological support of development of basic center of pedagogical education: monograph [Electronic resource] / under the editorship of T.I. Shukshina; Mordov. state Ped. Inst. Saransk*, 2014, pp. 70–87. – 1 electron. optical zoom. disk. State registration number of mandatory copies electric. Edition – 0321403925. Registration certificate of mandatory Federal copies of the electronic edition in FSUE STC «Informregistr» No. 38455 от 25.12.2014 г. (in Russian)

9. Ryabova N.V., Karpunina O.I. The «new teacher» to «new school» at the present stage of modernization of education of children with disabilities, *The phenomenon of man. Actual problems of Humanities and social Sciences and education: Interuniversity collection of articles*. Issue 2. Podolsk, Vash dom, 2014, pp. 234–238. (in Russian)

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

Поступила 25.12.2015 г.

УДК 811.11(045)
ББК 81.43р

Вишленкова Светлана Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра немецкого языка

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
svetlana.vishlenkova@yandex.ru

Иголина Ольга Сергеевна

студентка группы ЯДН-111

факультет иностранных языков

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
svetlana.vishlenkova@yandex.ru

КОЛЛЕКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ*

Аннотация: В статье рассматривается проблема интенсификации обучения иностранным языкам в вузе. Ориентация на новые цели образования требует изменения методов и форм организации учебного процесса. По мнению автора, эффективным методом, отвечающим современным требованиям организации процесса обучения иностранным языкам, выступает метод интенсивного обучения. Организация коллективной деятельности и ролевого общения являются важными условиями формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, интенсивное обучение, интенсификация обучения, иностранные языки, коллективная деятельность, ролевая игра.

Vishlenkova Svetlana Gennadievna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of the German Languages,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Igonina Olga Sergejevna

Student Group YADN-111

The Faculty of Foreign Languages

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

STUDENTS' COLLECTIVE ACTIVITY AS A FACTOR OF FOREIGN LANGUAGE INTENSIVE TEACHING

Abstract: In this article the problem of intensification of foreign language teaching in the institutions of higher education is considered. Orientation toward new aims of education demands change of methods and forms of educational process organization. In author's opinion an effective method meeting modern organization requirements to educational process of foreign language teaching is the method of intensive teaching. The organization of collective activity and role communication are an important condition of students' foreign language communicative competence formation.

Key words: competence building approach, foreign language communicative competence, intensive education, intensification of education, foreign languages, collective activity, role playing.

Расширение международного сотрудничества в сфере экономики и культуры, вступление России в мировое образовательное пространство повлекли за собой огромный практический интерес к иностранным языкам. В условиях совре-

менного информационного общества выпускник вуза должен иметь не только фундаментальную профильную подготовку, но и овладеть максимумом компетенций, чтобы быть наиболее востребованным на рынке труда [4, с. 17]. В рамках компетентностного подхода одной из целей обучения иностранному языку в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей в себя способность и го-

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

товность обучаемых использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях общения в соответствии с нормами данного языка, при работе с иноязычной информацией.

В этом контексте считаем, что одной из главных задач преподавателя иностранного языка является обеспечение активной деятельности каждого студента в течение всего занятия, максимальное увеличение времени говорения каждого. Реализовать эту задачу помогает использование в учебном процессе новых форм, методов и приемов обучения, которые открывали бы перспективы практического свободного владения иностранным языком в относительно короткие сроки [6, с. 32].

Одним из эффективных методов, отвечающим современным требованиям организации процесса обучения иностранному языку, выступает метод интенсивного обучения. Идеи рациональной организации и интенсификации обучения иностранным языкам не являются совершенно новыми в методике. В России интенсивный метод обучения изучали Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев, Н. В. Смирнова, И. Ю. Шехтер, Л. Ш. Гегечкори, В. В. Петрусинский и другие ученые. На современном этапе методика интенсивного обучения иностранным языкам не представляет собой целостного течения, а образует несколько направлений, что обусловлено многообразием целей обучения, контингента обучаемых, а также условий обучения. При этом выделяются два подхода к понятию «интенсификация обучения»: 1) как повышение эффективности обучения за одно и то же или меньшее количество времени; 2) как достижение максимальной эффективности при минимальных затратах времени и усилий.

Наибольшее распространение получила модель Г. А. Китайгородской. По определению Г. А. Китайгородской, «интенсивное обучение это особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого проходит ускоренное овладение предметом и активное развитие личности» [5, с. 176]. Активность в учебном процессе достигается за счет специальной организации учебного материала, концентрации и распределения языкового материала, специфических приемов обучения, широкого использования коллективных форм.

В основе интенсивной методики лежат пять основных методических принципов, которые обеспечивают тесную взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и тем самым способствуют эффективной реализации целей обучения: 1) принцип коллективного взаимодействия; 2) принцип личностно-ориентированного общения; 3) принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса; 4) принцип кон-

центрированности в организации учебного материала; 5) принцип полифункциональности упражнений [2, с. 344].

Одним из главных факторов, обеспечивающих интенсификацию процесса обучения иностранному языку, является организация коллективной деятельности. При этом используются потенциальные возможности каждого учащегося, усиливается его познавательная и речевая деятельность. В аудитории создается особый психологический микроклимат, доверительное отношение между преподавателем и учебным коллективом, внутри коллектива, между преподавателем и каждым обучаемым в отдельности.

Исходя из того, что продуктивно организованный процесс педагогического общения обеспечивает реальный психологический контакт, который возникает между педагогом и обучающимся, создавая условия для внутриличностного и межличностного познания [1, с. 14], важной предпосылкой активизации резервов личности обучаемого выступает знание преподавателем всех факторов, обуславливающих процесс речевого общения, механизмов общения и умение управлять ими.

При интенсификации обучения на первом этапе – тренировке в общении – необходимо употребление обучающимися отдельных языковых и речевых моделей в условиях жестких рамок заданий. Второй этап – практика в общении предполагает более свободное и творческое использование учащимися учебного материала в соответствии с заданиями, направляющими речевую деятельность студентов. Выбор и использование языковых средств, линии поведения определяются самими учащимися.

Задача преподавателя состоит в организации учебной деятельности с максимальной эффективностью. При этом преподаватель должен не только отлично знать свой предмет, но и выступать источником информации, лидером коллектива, организатором психологического микроклимата в учебной группе, моделью будущей деятельности учащегося.

Для обеспечения эмоциональной сопричастности обучаемых ко всему, что происходит на уроке, может использоваться хорошее проговаривание отдельных фраз и целых смысловых блоков с привлечением всех компонентов невербальной компетенции – интонации, мимики, жестов, ритма, темпа и т. д. Установлению более тесного психологического контакта обучаемых с преподавателем и между собой содействует разучивание песен, выполнение совместных действий, движений во время исполнения песен.

Широкие возможности для интенсификации учебного процесса дают ролевые игры. Ролевая игра при обучении иностранному языку,

согласно определению Н. И. Гез, является «моделью взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитационных условий будущей профессиональной деятельности, в ходе реализации которой участники игры развивают и совершенствуют профессионально-ориентированные умения» [Цит. по: 3].

Таким образом, использование ролевых игр в процессе языкового обучения должно создавать условия реального общения, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, обобщить, возразить и т. д. Для этого преподавателю при планировании ролевой игры необходимо учитывать следующие факторы:

- уровень языковой подготовки студентов;
- содержание и тема ролевой игры должны быть интересными для обучаемых, иметь отношение к их собственному мироощущению и мироощущению их ровесников в стране изучаемого языка;

- игра должна быть динамичной, многообразно организованной и ситуативной, связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач;

- создание дружелюбной и легкой атмосферы, в которой обучаемые осознают не только необходимость, но и испытывают потребность выразить свою точку зрения;

- следует продумать также, сколько времени потребуется участникам игры для подготовки, нужна ли дополнительная информация или вспомогательные средства (в процессе проведения игры студентам может быть предложен дополнительный раздаточный материал: ролевые карточки, описывающие ситуацию, время и место действия; цель разговора и отношения между участниками также могут быть заранее продуманы; дополнительно в качестве опоры можно предложить лексические карточки с необходимыми клише и речевыми высказываниями; ролевые карточки могут подготовить и сами студенты);

- преподаватель и студенты должны соблюдать определенные правила игры. Преподаватель при проведении ролевой игры должен умело управлять процессом общения, не доминируя в общении, не исправляя ошибки в ходе общения, а создавая условия взаимного доверия и психологического комфорта, где каждый имеет право на собственное мнение. Студенты должны выстроить свою модель поведения с учетом моделей поведения представителей немецкоязычных стран, обращая внимание на суть излагаемого материала и используемые языковые средства;

- иноязычное общение участников игры важнее, чем их актерские способности.

Ролевая игра состоит из следующих этапов: подготовка, объяснение, проведение и подведе-

ние итогов (анализ результатов игры и ее результатов). Этап подготовки ролевой игры включает планирование игры и распределение ролей. На этапе объяснения происходит введение студентов в игру, определяются режимы работы, формулируются цель и задачи занятия, проблема, ситуация общения. Этап проведения игры подразумевает разыгрывание студентами заданной ситуации по ролям. На заключительном этапе ролевой игры осуществляется анализ (обмен мнениями) и обобщение (констатация достигнутых результатов), обсуждение ошибок, рефлексия. В процессе подготовки ролевой игры могут быть использованы разнообразные социальные формы работы: индивидуальная, парная, групповая формы подготовки.

Знакомство с ролевыми играми, используемыми при интенсивном обучении иностранным языкам, позволяет выделить следующие игры: 1) ролевые игры, направленные на воспроизведение ситуаций из повседневной жизни (имитационные); 2) ролевые игры с вымышленными ролями (импровизированные).

В ролевых играх, направленных на воспроизведение ситуаций из повседневной жизни, участники проигрывают ситуации, в которых они могут оказаться во время пребывания в стране изучаемого языка. Таким образом, подобные игры помогают овладеть наиболее типичными особенностями диалогической речи и тем самым справиться с трудностями, которые могут испытывать обучаемые в общении с носителями языка.

Импровизированные ролевые игры проигрывают сложные и зачастую противоречивые, спорные ситуации; базируются на аутентичном текстовом материале (в том числе художественных текстах). Подобные игры очень похожи на театральную игру актеров, поскольку участники здесь играют вымышленные роли. В отличие от ролевых игр, направленных на воспроизведение ситуаций из повседневной жизни, в импровизированных ролевых играх студентам достаются роли из жизненных ситуаций, которые с ними в реальной жизни вряд ли могут произойти.

Логическим и естественным продолжением ролевых игр в условиях, когда обучаемые готовы в лингвистическом и профессиональном плане реализовывать иноязычную профессиональную деятельность, выступают деловые игры.

На начальном этапе обучения иностранному языку применяются преимущественно имитационные ролевые игры, используемые на любом из этапов работы над определенной темой. При проигрывании ролей особое внимание уделяется правильному интонационному и фонетическому оформлению реплик, элементам невербального общения. Работа с диалогами-образцами имеет

целью научить студентов в решении определенной коммуникативной задачи структурно правильно построить диалог, реагировать на реплики собеседника и находить на них ответы.

На продвинутом этапе обучения целесообразно проводить импровизированные и деловые игры, поскольку «в данном случае больше внимания уделяется собственно игре, в процессе которой студенты максимально могут реализовать свой творческий потенциал, продемонстрировать уровень владения иностранным (немецким) языком» [7].

Система упражнений и ролевых игр в соответствии с изложенными выше положениями требует детальной разработки. В качестве примера приведем лишь некоторые задания по теме «Freizeit / Tagesablauf». Предлагаемые упражнения выполняются в три этапа.

В ходе предварительного этапа студенты проговаривают за преподавателем отдель-

ные фразы с применением средств невербальной коммуникации, цель которого состоит в обеспечении произвольного запоминания материала:

Фраза	Способы проговаривания
1. Die Freizeit ist schön.	С различной эмоциональной окраской – удивление, радость, сомнение и др.
2. Die Arbeit ist vorbei.	
3. Du hast frei.	С широким жестом руки в сторону
4. Jetzt darfst du alles tun.	По частям, затем полностью с постепенным ускорением

Далее следуют этапы выполнения собственно упражнений. На первом этапе осуществляется тренировка в общении, а именно в употреблении языковых и речевых клише в условиях жестких рамок заданий. Второй этап – практика в общении, т. е. в более свободном и творческом использовании учебного материала с привлечением пройденного.

Формулировка задания	Выполнение задания	
	Участие группы	Способ выполнения
Первый этап (тренировка в общении)		
1. Ich möchte wissen, was Sie am Wochenende machen werden (Kettenspiel)	Вся группа отвечает по очереди	Преподаватель задает вопрос одному из обучаемых, тот отвечает и задает тот же вопрос другому
2. Antworten Sie, was Ihr/e Nachbar/in am Wochenende machen wird und was Sie selbst am Wochenende vorhaben (Kettenspiel)	Вся группа отвечает по очереди	Студенты становятся в круг. Преподаватель говорит, что планирует делать в выходные дни стоящий рядом студент А и что он сам будет делать. Далее студент В говорит о своих планах и рассказывает, что будет делать студент А и преподаватель и т. д.
3. Zeigen Sie pantomimisch die Tätigkeiten. Wer die Tätigkeit errät, bildet einen Satz: „Sie / Er duscht sich.“ usw	Вся группа отвечает по очереди	Преподаватель раздает карточки с глаголами, обозначающими различные действия. Студенты пантомимой изображают действие с карточки. Тот, кто отгадывает изображаемое действие, должен употребить глагол в предложении
Второй этап (практика в общении)		
1. Tragen Sie in die Tabelle ein, wann sie etwas am Wochenende/ in der Freizeit machen. Anschließend befragen sie ihre Partnerin / ihren Partner und tragen ihre / seine Antworten in die zweite Spalte ein. Berichten Sie in Kleingruppen über ihre Partnerin / ihren Partner	Индивидуальная работа. Работа в парах Группа делится на четыре команды, которые работают одновременно	Дается время на подготовку Учащиеся по очереди задают друг другу вопросы, фиксируя при этом полученную информацию Студенты сообщают информацию о своем собеседнике своей команде. Преподаватель констатирует выполнение задания
2. Sie wollen mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin ins Kino gehen. Hier ist Ihr Terminkalender. Verabreden Sie sich. Notieren Sie, an welchen Tagen und zu welchen Uhrzeiten Sie beide Zeit haben	Работа в парах	Дается время на подготовку. Затем пары проигрывают диалог. Преподаватель констатирует выполнение задания
3. Stellen Sie sich vor: Ihr/Ihre Freund / in möchte gern über Ihre Freizeit wissen und Sie erzählen ihm/ihr darüber. Bilden Sie einen Dialog zu dieser Situation und spielen Sie ihn	Работа в парах	Дается время на подготовку. Преподаватель констатирует выполнение задания
4. Sammeln Sie in Gruppen Informationen über die Freizeit und Freizeitaktivitäten der deutschen Jugendlichen. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse. Inszenieren und präsentieren Sie im Plenum eine Talkshow „Die Freizeit der deutschen und russischen Jugendlichen“.	Группа делится на две команды, которые работают одновременно. Вся группа	Дается время на подготовку. Студенты фиксируют полученную информацию Преподаватель предлагает студентам оценить свою работу на занятии

Подводя итог вышесказанному, следует сказать, что в условиях возрастания значимости иностранных языков, вызванных тенденциями глобализации и интернационализации, особую значимость приобретают вопросы коммуникативного обучения иностранным языкам в системе профессионального образования. При этом преподаватель иностранного языка должен владеть современной технологией преподавания. Использование интенсивных методик обучения не только позволяет студентам усвоить иностранный язык, но и способствует эффективному развитию личности будущего педагога, ее профессиональной направленности, формированию культуры и навыков общения как аспектов профессиональной подготовки.

Список использованных источников

1. Благушина, Л. Ф. Роль педагогического общения в развитии личностного потенциала обучающихся технического колледжа / Л. Ф. Благушина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 14–18.
2. Бухбиндер, В. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / В. А. Бухбиндер, Г. А. Китайгородская. – Киев : Высш. шк., 2003. – 375 с.
3. Дементьева, Т. М. Ролевая игра в процессе формирования и развития иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции (на факультете права) [Электронный ресурс] / Т. М. Дементьева. – Режим доступа : www.gramota.net/materials/1/2010/11-1/11.html. – Загл. с экрана.
4. 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.
5. Китайгородская, Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 176.
6. Митина, С. И. Традиции и инновации в преподавании иностранных языков (Опыт факультета иностранных языков МордГПИ) / С. И. Митина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 32–34.
7. Чепурина, И. В. Ролевая игра как средство обучения диалогическому общению на немецком языке [Электронный ресурс] / И. В. Чепурина. – Режим доступа : <http://knu.znate.ru/docs/index-409737.html>. – Загл. с экрана.

References

1. Blagushina L.F. The role of pedagogical communication in the development of students' personal potential in a technical college, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 14–18. (in Russian)
2. Buhbinder V.A., Kitaygorodskaya G.A. Methods of foreign language intensive teaching. Kiev, The Higher School, 2003, 375 p. (in Russian)
3. Dementyeva T.A. A role playing in the process of foreign language professional and oriented communicative competence formation and development (at the law faculty) [Electronic resource]. URL: www.gramota.net/materials/1/2010/11-1/11.html (date of treatment: 16.10.2014). (in Russian)
4. 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)
5. Kitaygorodskaya G.A. The methodological foundations of foreign language intensive teaching. Moscow, The printing-house of MSU, 1986, 176 p. (in Russian)
6. Mitina S.I. Traditions and innovations in foreign language teaching (an experience of the foreign language faculty in Evseyev State Pedagogical Institute of Mordovia), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 32–34. (in Russian)
7. Chepurina I.V. A role playing as a means of dialogic intercourse teaching in the German language [Electronic resource]. URL: <http://knu.znate.ru/docs/index-409737.htm> (date of treatment: 16.10.2014). (in Russian)

Поступила 12.11.2014 г.

УДК 37.015.31
ББК 74.200.51

Закурдаев Вадим Владимирович

аспирант

кафедра профессиональной педагогики

ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова»,

г. Ижевск, Россия

zakurdaev.vadim@rambler.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ РЕКЛАМНЫХ ПРОДУКТОВ С ПОЗИТИВНЫМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ВОЗДЕЙСТВИЕМ

Аннотация: В статье описана технология создания и продвижения рекламной продукции, оказывающей позитивное психолого-педагогическое воздействие. Даны определения следующим понятиям: педагогическое воздействие рекламы, позитивное психолого-педагогическое воздействие. Рассмотрены прецеденты рекламной продукции с позитивным психолого-педагогическим потенциалом воздействия.

Ключевые слова: педагогическое воздействие рекламы, позитивное психолого-педагогическое воздействие, технология создания позитивной рекламной продукции, продвижение позитивной психолого-педагогической рекламной продукции.

Zakurdaev Vadim Vladimirovich

Postgraduate

Department of Professional Pedagogy

Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia

TECHNOLOGY DESIGNING AND PROMOTION OF ADVERTISING PRODUCTS WITH A POSITIVE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL INFLUENCE

Abstract: The article describes the technology of creation and promotion of advertising products that have a positive psychological and educational impact. The definitions of the following concepts are stated: the pedagogical impact of advertising, positive psychological and educational impact. The precedents of promotional products with a positive psycho-pedagogical potential impact are considered.

Key words: pedagogical power of advertising, positive psychological and educational impact, technology of the creating a positive advertising products, promotion of positive psycho-pedagogical promotional products.

Под *рекламным продуктом с позитивным психолого-педагогическим воздействием* будем понимать рекламу, целью которой является не только рекламирование какого-либо товара или услуги, но и воспитание, просвещение и в определенной степени обучение получателя рекламной продукции. В такой рекламе неприемлемы приемы манипуляции сознанием человека, демонстрация необъективных данных о свойствах рекламируемого товара или услуги, эксплуатация низменных человеческих инстинктов и наклонностей. Эта реклама должна оказывать благоприятное воздействие на психику человека, способствовать привитию базовых человеческих ценностей (честность, совесть, духовность, справедливость, милосердие, трудолюбие, законопослушность и т. п.), принятию норм морали и следованию им.

Технология проектирования рекламного продукта с позитивным психолого-педагогическим воздействием содержит те же этапы, что и технология проектирования традиционной ком-

мерческой рекламы, но каждый из этих этапов обладает определенной спецификой.

На *первом этапе* проектирования проводится предварительное планирование будущего рекламного продукта: 1) определяется проблемная область, на решение которой будет направлена рекламная кампания; 2) выявляется тематическая линия рекламного продукта; 3) разрабатывается рекламный бриф, включающий общее описание проблемной ситуации, описание конкретной проблемы, формулирование базовых задач рекламной кампании, определение ключевой линии выхода из проблемной ситуации, описание целевой аудитории, на которую направляется рекламное сообщение, и формулирование основной идеи рекламы; 4) определяются ресурсы, необходимые для реализации проекта (финансовые, кадровые, а также выбирается необходимое специальное оборудование, средства связи и реквизиты и т. д.).

В таблице 1 обозначены примерные тематические линии для создания рекламы с позитивным психолого-педагогическим воздействием.

Таблица 1

**Примерные тематические линии для создания рекламы
с позитивным психолого-педагогическим воздействием**

№ п/п	Тематическая линия	Идея (направленность) рекламы	Примерный сценарий	Рекламный слоган	Варианты рекламируемого товара (услуги)
1.	Нравственность	Воспитание нравственных качеств	Пожилая женщина обронила на улице кошелек с только что полученной пенсией. Молодой человек (студент) увидел это, поднял и открыл кошелек с деньгами. В его голове пронесется мысль: «Наконец-то я смогу купить смартфон». Некоторое время в нем борются два желания – присвоить кошелек или возратить потерю. Но, глядя вслед прихрамывающей женщине, он догоняет ее и со словами: «Вы обронили», – отдает свою находку.	«Совесть дороже денег» или «Береги честь смолоду»	Услуга получения пенсии на банковскую карту Сбербанка
2.	Культура	Повышение популярности чтения или работы с печатными книгами	Общим кадром показываем молодых людей, читающих печатные книги в кафе, сквере, сидящих на скамейке и на пляже. В следующих кадрах они рассказывают, что купили по доступной для них цене эти книги в конкретных книжных или букинистических магазинах	«С книгой по жизни»	Книги в печатном варианте. Сайты для заказа печатных книг. Книжные магазины
3.	Патриотизм	Воспитание патриотизма на примере призыва в армию или поступления в военное училище	Юноша выбирает образовательное учреждение, в которое он собирается пойти после окончания школы, но никак не может остановиться на конкретном варианте. Отец, замечая неопределенность сына, советует ему поставить перед собой серьезные жизненные цели и поступать в военное училище	«Есть такая профессия – Родину защищать»	Военное образование (конкретное военное училище) или служба по контракту
4.	Отношение к труду	Заниматься любимым делом – это счастье	Раннее утро. На улице растянулась длинная колонна людей, шагающих на завод. В их глазах не видно энергии и счастья. Но вдруг появляется персонаж, который уверенной быстрой походкой, с горящим взглядом шагает на работу. В конце появляется фраза: «Ищите себя и свое дело в жизни и будьте счастливы!»	«На работу – с радостью, а с работы – с гордостью!»	Сайты для поиска работы
5.	Образование	Выбор выпускниками школы профессии инженера	Показываем ролик с примерами инженерного творчества	«Инженер может всё!» или «России нужны инженеры!»	Конкретный инженерный вуз. Инженерное образование
6.	Здоровый образ жизни	Живи спортом	Пересечение финишной линии марафонской дистанции. Легкоатлет подходит к камере и говорит: «А в обычной жизни я простой офисный сотрудник. Занимайтесь спортом, кем бы вы ни были»	«Марафонский заряд»	Участие в легкоатлетических марафонах

На *втором этапе* разрабатывается и утверждается рекламная концепция с проработкой основной тематической линии: 1) создаются рекламный образ и слоган (на основе таблицы 1); 2) происходит написание сценария рекламного продукта, в который внедряется воспитательный компонент воздействия рекламы: по возможности включаются сцены, в которых проповедуется дружба, доброта, честность, справедливость, сохранение и поддержание семейных ценно-

стей; 3) определяются психологические механизмы воздействия рекламного продукта. Мы считаем, что неэтично и недопустимо внедрение в детскую рекламу (ориентированную на детей до 12 лет) скрытых психологических механизмов. В качестве примера может выступать законодательство Швеции, в которой запрещена реклама, нацеленная на детей младше 12 лет [2]; 4) выявляются критерии оценки эффективности рекламного воздействия; 5) выбираются педаго-

гические механизмы (привлечение внимания к существующей проблеме, возбуждение интереса, предоставление новой информации, убеждение в необходимости действовать) и психологические механизмы (заражение, внушение, убеждение и т. д.) воздействия рекламы, благодаря которым разработанная реклама будет оказывать позитивное психолого-педагогическое воздействие.

Результатом второго этапа выступает утверждение макета рекламного продукта.

Содержанием *третьего этапа* является тестирование макета рекламного продукта различными целевыми аудиториями. Тестирование осуществляется группой экспертов-специалистов в области рекламы и связей с общественностью. Тестирование проводится по следующим показателям: 1) интенсивность и продолжительность рекламной кампании, содержание рекламного сообщения (в количественных показателях); 2) анализ, насколько применяемые психологические механизмы воздействия рекламы оказывают позитивное воздействие на детей и молодежь (рассматриваются следующие психологические критерии: заражение, внушение и убеждение, которое оказывается рекламируемым продуктом); 3) креативность рекламного продукта анализируется с целью поиска соответствия между рекламируемым коммерческим продуктом и тем сценарием и идеей, которая представляет социальный компонент рекламного продукта; 4) педагогический потенциал рекламного продукта (анализируется эффективность использования тех педагогических механизмов, которые были включены в рекламный продукт на третьем этапе создания рекламы).

На *четвертом этапе* проводится доработка рекламного продукта в соответствии с замечаниями и предложениями экспертов: 1) утверждается окончательный вариант слогана и эхо-фразы; 2) производится написание полного текста рекламного сообщения. В текст рекламного сообщения внедряются механизмы психологического и педагогического воздействия рекламы, благодаря которым предполагается, что создаваемая реклама будет оказывать позитивное психолого-педагогическое воздействие; 3) разрабатывается визуальная (иллюстративная) часть рекламного сообщения. Визуальная часть рекламного сообщения создается дизайнером, который включает в него такие образы и картинки, которые оказывают позитивное психолого-педагогическое воздействие; 4) объединяется текст рекламного сообщения с иллюстративной частью; 5) оформляется окончательный макет рекламного продукта; 6) происходит утверждение специалистами по рекламе и связям с обще-

ственностью и заказчиком готового рекламного макета; 7) происходит окончательное тестирование рекламного продукта на пример оказания ею позитивного психолого-педагогического рекламного воздействия по ранее обозначенным критериям.

На *пятом этапе* (*этапе размещения готового рекламного продукта*) осуществляется размещение рекламного продукта с учетом особенностей целевой аудитории, психолого-педагогического потенциала рекламной продукции. Благодаря точному описанию целевой аудитории, размещаемая реклама легче воспринимается потребителями и дольше запечатлевается в их сознании, что значительно повышает эффективность всей рекламной кампании. Заказчику рекламной продукции предоставляется вместе с рекламным продуктом список рекламных площадей, мест (географических, интернет-ресурсов, TV-программ), на которых размещение рекламной продукции с позитивным психолого-педагогическим воздействием даст наибольший эффект.

Под *технологией продвижения* понимаем объединение ресурсов четырех сторон – государства, общества, НКО и бизнеса. Заказчиками подобной рекламы могут также выступать государственные структуры: Министерство образования и науки Российской Федерации, ГИБДД МВД Российской Федерации, федеральная служба Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков и другие федеральные и региональные ведомства. Примером объединения рекламы, которая выполняет коммерческую и социальную функции и оказывает позитивное психолого-педагогическое воздействие, может выступить реклама торговой марки Reebok с тематической линией «Reebok – Be More Human», в которой 93 % времени рекламного ролика отводится социальному компоненту, а оставшаяся часть, в объеме 7 %, – коммерческому [5]. Подобная рекламная продукция актуальна для государства, которое может вносить изменения и корректировки в федеральный закон № 38-ФЗ «О рекламе», регулирующий рынок рекламной продукции в Российской Федерации [4].

Продвижение подобной рекламной продукции возможно через спонсорскую деятельность, которая свидетельствует о том, что спонсор-рекламодатель проявляет заботу не только о своей организации, но и заботится о своих клиентах, обществе, в котором он ведет свою коммерческую деятельность, и живет, вкладывая финансовые ресурсы в различные социальные проекты, в организацию и проведение культурно-массовых мероприятий, в деятельность, которая «прямо» не влияет на повышение прибыли пред-

приятия, но создает положительный образ организации и его руководителя [3].

Основные побуждающие мотивы, заставляющие компании вкладывать финансовые средства в спонсорскую деятельность: 1) компании, постоянно выступающие спонсорами мероприятий, получают широкое освещение своей спонсорской деятельности в средствах массовой информации. Так, показ спортивных мероприятий, соревнований (футбол, теннис, легкая атлетика, полеты на воздушных шарах и т. д.) всегда финансируется бизнес-структурами; 2) помощь маркетинговой политике компании, осуществляющаяся в процессе оказания финансовой поддержки интересов потенциальных потребителей, поскольку это ассоциируется с привлекательными сторонами жизни, такими как молодость, здоровье, отдых и красота. Примерами могут выступать компании «Coca-Cola» (ассоциируется с молодостью), «Evian» (ассоциируется со спортивными мероприятиями) и т. д.; 3) повышение и укрепление имиджа компании, демонстрируя ее активную социальную ответственность.

Бизнес-структуры могут оказывать спонсорство посредством финансирования университетских грантов, выплаты стипендий, исследований, в поддержке и создании научных библиотек, театров, научных лабораторий. Таким образом, реализуется PR-функция, заключающаяся в создании осведомленности о бизнес-структуре, ее продукциях и услугах.

В заключение следует сказать, что рекламисты, умеющие создавать и продвигать рекламную продукцию с позитивным психолого-педагогическим воздействием, не появятся на рынке труда из ниоткуда. Подобную компетентность необходимо целенаправленно формировать, а наилучшей средой для этого выступает образовательный процесс вуза [1].

Список использованных источников

1. Закурдаев, В. В. Модель формирования компетентности в области педагогического воздействия

рекламы у студентов направления «Реклама и связи с общественностью» / В. В. Закурдаев // Вестник ИжГТУ. – 2014. – № 2 (62). – С. 195–197.

2. Реклама влияет на детей, дети влияют на рынок [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psychology.ru/library/1274> (дата обращения: 18.11.2015).

3. Социальная реклама и спонсорство [Электронный ресурс]. – URL: <http://allrefs.net/c8/1fjnz/p4/> (дата обращения: 25.08.2015).

4. Федеральный закон «О рекламе» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/12145525/#help> (дата обращения: 24.10.2015).

5. Reebok – Be More Human (видео) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.youtube.com/watch?v=UDb-7DY3CjU> (дата обращения: 27.08.2015).

6. Shukshina, T. I. Formation of spiritual and moral values of an individual in the system of education / T. I. Shukshina, L. A. Serikova, D. G. Nizhegorodov // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 98–101.

References

1. Zakurdaev V.V. Model of formation of competence in the field of teaching students the impact of advertising trends «Advertising and Public Relations», *Herald ISTU*, 2014, No. 2 (62), pp. 195–197. (in Russian)

2. Advertising affects children, children affect the market [Electronic resource]. URL: <http://www.psychology.ru/library/1274> (date of treatment: 11.18.2015). (in Russian)

3. Social advertising and sponsorship [Electronic resource]. URL: <http://allrefs.net/c8/1fjnz/p4/> (date of treatment: 08.25.2015). (in Russian)

4. Federal Law «On Advertising» [Electronic resource]. URL: <http://base.garant.ru/12145525/#help> (date of treatment: 10.24.2015). (in Russian)

5. Reebok – Be More Human (Video) [Electronic resource]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=UDb-7DY3CjU> (date of treatment: 08.27.2015). (in Russian)

6. Shukshina T.I., Serikova L.A., Nizhegorodov D.G. Formation of spiritual and moral values of an individual in the system of education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), p. 98–101.

Поступила 01.12.2015 г.

УДК 378
ББК 74.00

Зейналов Гусейн Гардаш оглы

доктор философских наук, профессор
кафедра философии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
zggo@mail.ru

Стародубцева Любовь Викторовна

кандидат социологических наук, доцент

кафедра менеджмента и экономики образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
malis5@yandex.ru

ДИНАМИКА ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В МОРДОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА

Аннотация: Авторы поднимают проблему инновационной деятельности в сфере высшего профессионального образования. В статье представлены результаты мониторингового исследования эффективности инновационной деятельности в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева в 2012 и 2014 гг.

Ключевые слова: инновационная деятельность, динамика, мониторинг, образование.

Zeinalov Guseyn Gardash ogly

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Department of Philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Starodubtseva Lyubov Viktorovna

Candidate of Sociological Sciences, Docent

Department of management and economy of education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE DYNAMICS OF INNOVATION ACTIVITY AT MORDOVIAN STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE

Abstract: Authors raise the problem of the innovation activity in the sphere of high education. In the article the results of monitoring studies of innovation activity efficiency of Mordovian State Pedagogical Institute are presented.

Key words: innovations, innovation activity, monitoring, education, management.

Инновационные процессы стали сегодня неотъемлемой частью социально-экономической жизни общества и активно входят в сферу образования. Интенсивность трансформационных процессов в экономике рождает множественные противоречия в социальной сфере: между проводимыми мерами и их результатами и способностью кадров управлять этими процессами; между представлениями руководителей и исполнителей об инновационной деятельности в образовании. Такое положение дел определяет основные задачи в сфере образования – упорядочение процесса инноваций и управление инновационными процессами в сфере образования на уровне отдельных вузов [1; 2]. С этой целью

необходим анализ инновационных процессов в вузе, выявление их эффективности, определение ошибок и дальнейших перспектив развития [1; 3]. В Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева в этом направлении проводится мониторинг инновационных процессов на основе опроса сотрудников и анализа данных различных структур. В 2012 и 2014 гг. было проведено анкетирование работников вуза. Авторы анкеты считают, что время, отведенное на проведение опроса, тоже показывает активность и мобильность работников. С целью выявления влияния временного фактора проведения самого опроса на коэффициент активности в 2012 г. на опрос отводилось 30 дней

(с 20 мая по 21 июня), а в 2014 г. – 60 рабочих дней (с 17.11.2014 г. по 26.01.2015 г.). В 2012 г. участие в анкетировании приняли 132 человека (33–35 % от общего количества сотрудников), а в 2014 г. – 190 человек (55–60 % от общего количества сотрудников).

Исследование результатов мониторингов свидетельствует: мобильная часть профессорско-преподавательского состава составляет в среднем 30–40 % от общего количества сотрудников. В деятельности инновационных структур МордГПИ стабильно задействованы практически 90 % сотрудников. По возрастному показателю они распределены следующим образом: до 25 лет – 5 %, от 26 до 35 – 21 %, от 36 до 45–45 %, от 46 и старше – 29 %. Большинство из них участвуют в работе одной инновационной структуры – 55 % в 2012 г. и 58 % в 2014 г., двух – 24 % в 2012 г. и 25 % в 2014 г., в трех и более – 11 % в 2012 г. и 7 % в 2014 г. Всего 10 % сотрудников вообще не участвуют в работе инновационных структур (рис. 1). Рост активной части участников инновационных процессов за два с половиной года (от мониторинга 2012 г.) составляет 10 % от общего количества ППС, что составляет 50–60 % наиболее мобильной и активной части коллектива. Следовательно, пассивные исполнители сократились от 60–70 % в 2012 году до 40–50 % в 2014. Это является свидетельством того, что инновации в вузе носят необратимый характер.

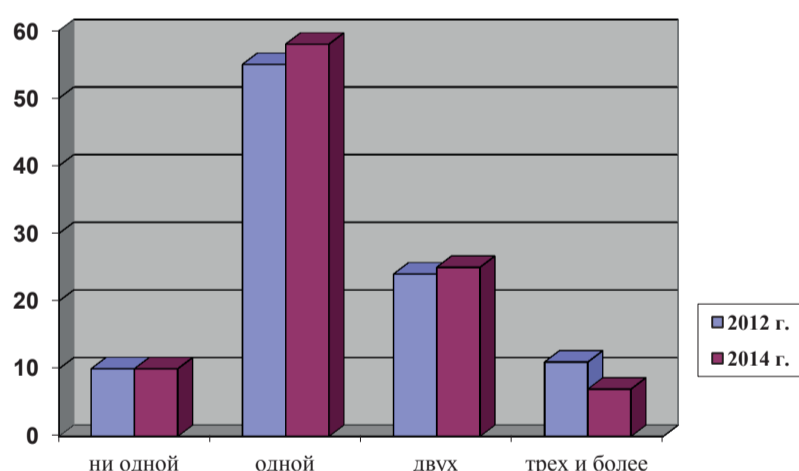


Рис. 1. Участие респондентов в деятельности инновационных структур

Социально-психологическому обеспечению успешной инновационной деятельности способствует широкое применение методов социально-психологической поддержки, мотивации, ценностного ориентирования. Целенаправленное повышение авторитета участников нововведений, развитие соревновательных отношений в процессе подготовки и реализации инноваций помогут в деле раскрытия имеющегося кадрового потенциала.

Со стороны руководства вуза делается очень многое для повышения эффективности инновационных структур и активизации сотруд-

ников в данном направлении. Главное состоит в том, что сотрудник понял позитивную роль инноваций в жизни общества и их ценностное значение в своем профессиональном росте. Ответы на вопрос об отношении к работе в инновационных структурах свидетельствуют о том, что для большинства участников опроса инновации несут положительный характер и приносят определенную пользу работе. Социальные позиции сотрудников по отношению к инновациям можно охарактеризовать с помощью таких основных показателей, как: принятие или непринятие инноваций и конкретная роль в инновационных процессах. Так, 72 % сотрудников в 2012 г. и 76 % сотрудников в 2014 г. ответили, что участие в инновационной деятельности им очень интересно, они стали внимательнее относиться к своей работе. Снизился процент тех, кого участие в инновационной деятельности оставляет равнодушным (8 % в 2012 г. и 6 % в 2014 г.) и для кого она является неинтересной (5 % в 2012 г. и 3 % в 2014 г.) (рис. 2).

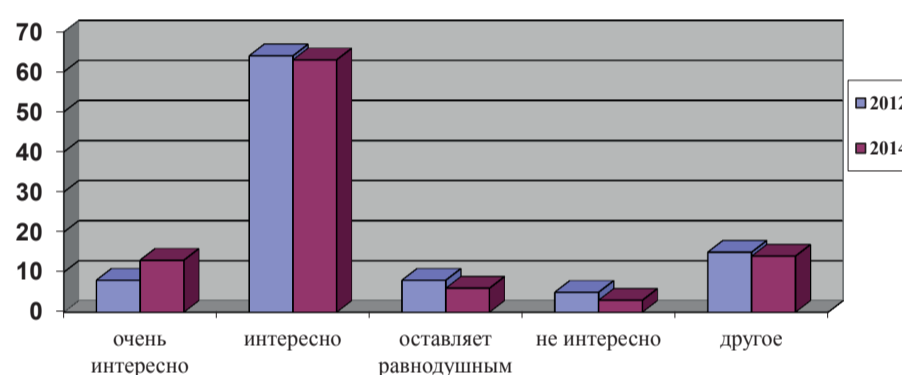


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос об отношении к участию в инновационных структурах

Деятельность в рамках инновационных структур оказывает огромное влияние на экономическое сознание работников. Постепенно формировалась мотивация изменения неформальных норм и правил социально-экономической жизни. Большинство респондентов (42 %) отметило изменения в сфере финансового стимулирования в лучшую сторону. Довольно значительно увеличилось число тех, кто смог получить значительную финансовую прибавку (2 % в 2012 г. и 7 % в 2014 г.) и незначительную (32 % в 2012 г. и 51 % в 2014 г.) (рис. 3).

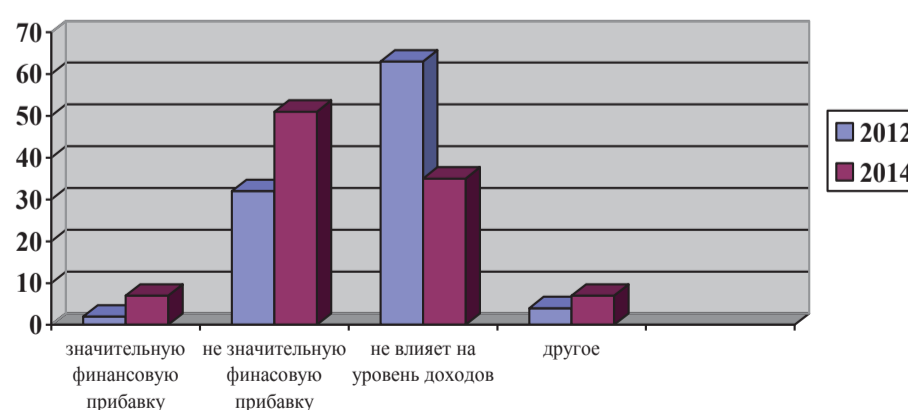


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос о том, позволяет ли работа в инновационных структурах получить финансовую прибавку

Финансовое стимулирование результатов деятельности сотрудников в рамках инновационных структур в свою очередь также изменило систему профессиональных ценностей сотрудников вуза. Прослеживается рост числа участников опроса, отметивших эти изменения. Так, на вопрос о том, как повлияло участие в деятельности инновационных структур на систему профессиональных ценностей, 10 % в 2012 г. и 25 % в 2014 г. ответили о значительном изменении, 33 % в 2012 г. и 37 % в 2014 г. о незначительном, 43 % в 2012 г. и лишь 19 % в опрошенных 2014 г. отметили, что система профессиональных ценностей не изменилась (рис. 4).

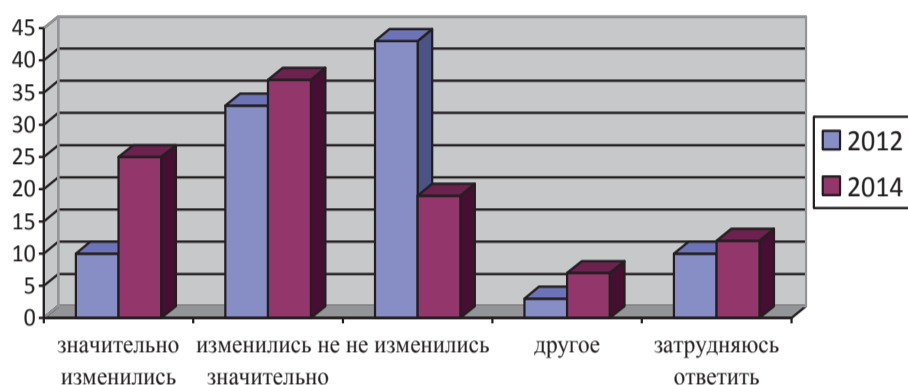


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос о влиянии участия в инновационной деятельности на систему профессиональных ценностей

В результате вышеперечисленных позитивных перемен у сотрудников инновационных структур вуза произошли устойчивые положительные изменения и в отношении к работе: 9 % респондентов в 2012 г. и 12 % в 2014 г. ответили, что значительно улучшилось их отношение к своей работе, 13 % в 2012 г. и 22 % в 2014 г. ответили о незначительном улучшении, а 59 % в 2012 г. и гораздо меньше, 39 %, в 2014 г. ответили, что оно не изменилось.

Стоит отметить, что инновационные изменения несут в себе и определенные негативные моменты. Большая часть участников опроса отметили, что участие в деятельности инновационных структур значительно повысило нагрузку (63 % в 2012 г. и 76 % в 2014 г.). За два с половиной года рост этой категории составил 13 %. Соответственно уменьшилось количество ответивших, что участие в деятельности инновационных структур незначительно повысило нагрузку (27 % в 2012 г. и 17 % в 2014 г.) и что участие в деятельности инновационных структур не отразилось на загруженности (6 % в 2012 г. и 3 % в 2014 г. Скорее, это та категория – 10 %, которая не участвует в работе инновационных структур).

По результатам мониторингов деятельности сотрудников МордГПИ в рамках инноваци-

онных структур в 2012 и 2014 гг. можно сделать выводы: инновационные процессы в вузе носят необратимый характер, динамика инновационных перемен имеет положительную траекторию и дает определенную финансовую, профессиональную пользу сотрудникам инновационных структур, в сознании преподавателей произошли необратимые положительные изменения по отношению к работе, своим обязанностям. Однако следует обратить внимание на такой негативный фактор, как усталость кадров. Одной из мер противодействия данному фактору может быть изыскание способов разгрузки кадров и обучение наиболее эффективным способам организации рабочего времени.

Список использованных источников

1. Данакин, Н. С. Социальное управление инновациями в сфере профессионального образования : монография / Н. С. Данакин, Т. С. Гусева. – Белгород : Остащенко А. А., 2009. – 172 с.
2. Зейналов, Г. Г. Мордовский государственный педагогический институт на региональном рынке образовательных услуг / Г. Г. Зейналов, В. В. Кадакин // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. – 2014. – № 12. – С. 45–52.
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. Рябова, Н. В. Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием / Н. В. Рябова // *Гуманитарные науки и образование*. – 2012. – № 3 (11). – С. 54–58.

References

1. Danakin N. S., Guseva T.S. Social management of innovations in the sphere of high education: monograph. Belgorod, Ostaschenko A. A., 2009, 172 p.
2. Zeinalov G.G., Kadakin V.V. The Mordovian State Pedagogical Institute on regional market of the educational services, *Alma mater (the Herald of the high school)*, 2014, No. 12, pp. 45–52.
3. Kadakin, V. V. Innovation processes in professional education (from experience of the functioning the Mordvian state pedagogical institute named after M. E. Evseviev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12.
4. Ryabova N.V. Modelling of the professional work of the teacher with higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3, pp. 54–58. (in Russian)

Поступила 23.09.2015 г.

УДК 316.77(378: 61)
ББК 75.17+74.48

Каерова Елена Владиславовна

кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой физической культуры и спорта
ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток, Россия
ekaerova@yandex.ru

Матвеева Людмила Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра физкультурно-оздоровительной и спортивной работы
ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса»,
г. Владивосток, Россия
ludmila.matveeva@vvsu.ru

Шестера Альбина Александровна

доцент
кафедра физической культуры и спорта
ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный медицинский университет»,
г. Владивосток, Россия
Shestera81@mail.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Аннотация: В статье рассматривается теоретическое обоснование профессионально-прикладной физической подготовки студентов в медицинском вузе.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, студенты медицинского вуза, профессиональное образование.

Kaerova Elena Vladislavovna

Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of Department of Physical education and sport department
Pacific State medical University, Vladivostok, Russia

Matveeva Ludmila Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Physical culture and sports activities
Vladivostok State University of Economics and Service,
Vladivostok, Russia

Shestera Albina Aleksandrovna

Docent
Department of Physical education and sport
Pacific State medical University, Vladivostok, Russia

**THE THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE PROFESSIONALLY-APPLIED
PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY**

Abstract: The article substantiates the formation of professional-applied physical training in medical school considering the requirements of future professional activity and ensuring the readiness of future physicians to the exercise of professional duties.

Key words: professionally-applied physical training, medical students, vocational education.

В настоящее время в педагогической практике наметилась тенденция к модернизации высшего профессионального образования, предусматривающая создание принципиально новых условий, направленных на переход от унифицированного образования к образова-

нию, учитывающему личностные особенности и способности каждого индивида, а также уровень его здоровья, что особенно важно для формирования готовности студентов медицинского вуза к будущей профессиональной деятельности [9].

Приобщение к здоровому образу жизни, сохранение здоровья, повышение функциональных возможностей организма должно стать внутренней потребностью любого студента.

Возникает вопрос, какими необходимыми психофизиологическими и физическими качествами должен обладать студент-медик в соответствии с целями и задачами будущей профессиональной деятельности. Очевидно, назрела потребность пересмотреть программы по дисциплине «Физическая культура» в направлении профилирования физического воспитания с акцентом на прикладность в соответствии с будущей профессией, так как профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) рассматривается как один из факторов сохранения профессионального здоровья. Для студентов медицинских вузов она должна стать составной частью всей системы подготовки.

В последние годы исследователи многократно обращались к проблеме совершенствования физического воспитания студентов различных направлений подготовки с учетом их будущей профессиональной деятельности (А. В. Евтушенко, С. Н. Ермаков, Е. В. Фролов, А. В. Могучева, М. С. Эммерт, В. В. Титов и др.). В отдельных работах рассматривается развитие необходимых психофизиологических функций, связанных с эффективностью профессиональной двигательной активности специалистов (О. Б. Немцев, А. О. Егорычев, А. И. Давыденко, Ю. И. Евсеев).

Профессионально-прикладную физическую подготовку многие авторы (В. И. Ильинич, В. А. Кабачков, С. С. Коровин, С. А. Полиевский и др.) выделяют как структурный компонент физического воспитания, который характеризуется развитием физических качеств, двигательных навыков и функций организма человека, способствующих успешному усвоению профессии, а также оптимизации условий его профессиональной деятельности, подготовку к работе в специфических условиях, характерных для будущей профессии. Как отмечают Г. Н. Германов, А. С. Хорькова, С. А. Томаров, существует тесная взаимосвязь между физической подготовленностью студентов и эффективностью выполнения профессиональных функций. В. А. Кабачков, С. С. Коровин в своем исследовании представили обоснование функций прикладной физической культуры «как отражения объективно присущих ей свойств в преобразовании личности» [6, с. 36], систематизировав их в три группы профессиональной физической культуры и выделив три группы функций: общепрофессиональные, специально-профессиональные и внутренние. Для профилированного образования эти авторы выделяют функции – обще- и специально-подготовительную, обеспечивающую создание общей

и специальной (прикладной) двигательной готовности; лично-развивающую, ответственную за становление профессионально важных личностных свойств и качеств; профинформационную, позволяющую человеку ориентироваться в мире профессии, выявлять степень соответствия личностного и двигательного статуса требованиям избранной профессии [6, с. 38].

Особый интерес представляют концепции физической подготовки, основанные на профессиограмме, учитывающей структуру профессиональной деятельности, условия, характер и специфику труда работников конкретной профессии (В. И. Ильинич, И. В. Кулекин, О. А. Сафонова, А. В. Чумичев, И. В. Прохорова, Г. А. Держинский и др.). Профессиограмма представляет собой модель деятельности и может быть использована как инструмент готовности к профессиональной деятельности. При разработке раздела ППФП, считает О. А. Сафонова, необходимо обращать внимание на характер и условия труда будущих специалистов, специфику деятельности, причины усталости и профессиональные заболевания [15, с. 118].

Ряд специалистов в области физической культуры (В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева, С. В. Радаева, В. Г. Шилько, М. П. Мухина, В. Б. Болдырева и др.) выдвигают мнение о более целесообразном использовании спортивно-ориентированной подготовки, предлагая студентам виды спорта, соответствующие их интересам. Так, по мнению В. К. Бальсевича и Л. И. Лубышевой, в настоящее время набирает обороты процесс интеграции культуры физической и спортивной за счет адаптирования технологий спортивной подготовки к потребностям и условиям физического воспитания [1, с. 51]. В. К. Бальсевич считает, что именно физическая тренировка, являясь наиболее эффективным способом целенаправленного преобразования физического потенциала человека, целенаправленно обеспечивает организованный процесс адаптации организма к физическим нагрузкам необходимого объема, нужной интенсивности и методически грамотного подбора содержания используемых для этого физических упражнений [1]. Экспериментальное направление изучения проблематики спортивно-ориентированной подготовки связано с работами авторов, предлагающих формировать базовую ППФП на основе различных видов спорта. Так, Н. Ф. Носов раскрывает потенциал средств спортивной борьбы, О. Ю. Давыдов – атлетической подготовки, В. В. Дорошенко доказывает эффективность использования средств футбола.

Анализ исследований Е. Г. Пироговой, Л. Я. Иващенко, С. А. Полиевский, И. А. Жданова, О. А. Куликовой, О. В. Ховалкиной, Д. В. Никифорова, А. В. Огородниковой, А. А. Коник

и др. позволяет заключить, что средства ППФП могут использоваться в целях адаптации, быстрого и качественного освоения определенных трудовых действий, повышения работоспособности и укрепления здоровья. По мнению И. А. Жданова, профессиональная адаптация способствует «вживанию в профессиональный коллектив, приобщению к профессиональной деятельности, к режиму работы, обязанностям, особенностям рабочего места стилю и трудовым традициям коллектива» [4, с. 96]. В ее основе лежит необходимость формирования профессионально важных двигательных и личностных качеств [11, с. 128–129]. По данным С. А. Полиевского, внедрение ППФК ведет к снижению сроков адаптации к профессии, снижению заболеваемости на 32 %, снижению травматизма на 7 %, повышению производительности труда на 5 %.

Физические упражнения, как отмечает О. А. Куликова, «оказывают на умственную работоспособность либо непосредственное благоприятное влияние, в качестве механизмов активного отдыха, либо отдаленное, спустя некоторое время» [7, с. 5], т. е. имеют кумулятивный эффект.

Замечено также, что организм человека обладает замечательным свойством приспосабливаться к многократно повторяющемуся воздействию раздражителей, вызванных физическими упражнениями, и не только приспосабливаться, но и «накапливать силы», повышать двигательный потенциал, отвечать на эти воздействия и раздражители функциональными специфическими перестройками.

Особое место отводится профессионально-прикладной физической подготовке (ППФК) будущих врачей в образовательном процессе вуза. Помимо профессиональных требований, важным фактором, определяющим успех врачебной практики, является наличие физической подготовленности, которая опосредованно проявляется через такие факторы, как состояние здоровья, уровень аэробной и анаэробной мощности функциональных систем организма, физической работоспособности и др. [3]. «Врачу больше, чем кому-либо, необходимо знать о физической культуре и ее средствах» [10, с. 51], так как их профессиональная деятельность направлена на разрешение проблем, связанных со здоровьем людей – «выпускники медицинских вузов будут вовлечены в особую область деятельности, представлять такую часть интеллигенции, от которой в полной мере зависит жизнедеятельность и физическое благополучие огромной общности людей [16, с. 28–30].

Физическая подготовка для будущих медиков – это процесс воспитания физических качеств и овладение жизненно важными движениями. Целью освоения учебной дисциплины

является формирование способности направленного использования разнообразных средств физической культуры и спорта для сохранения и укрепления здоровья и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности [5; 8]. Физическая неподготовленность не только снижает эффективность труда, но и может привести к потере здоровья, без которого даже прекрасная профессиональная подготовленность оказывается невостребованной [14, с. 72].

Труд медицинских работников принадлежит к числу наиболее сложных, напряженных и ответственных видов человеческой деятельности. Он отличается большой умственной нагрузкой, требует внимания, высокой работоспособности и всегда значительных усилий и выносливости [13, с. 171]. Интенсивный характер профессиональной деятельности врача приводит к нервно-психологическим перегрузкам, а постоянное напряженное внимание, повышенная ответственность ведут к утомлению организма.

Проведя анализ научной и методической литературы, мы пришли к выводу, что в основе ППФП студента медицинского вуза должна стать специфика его будущей профессиональной деятельности, базирующаяся на профессиограмме.

В содержание составляемой профессиограммы включается подробное описание условий труда, его характера и специфики. После получения этих данных анализируются наиболее слабые звенья трудового процесса и выявляются вызывающие их появление причины: то ли это недостатки в организации труда, то ли это слабое развитие тех или иных психофизиологических качеств и прикладных навыков человека [2].

Эффективное проведение занятий предполагает использование различных форм и методов, способствующих повышению физической подготовленности, которую необходимо рассматривать как условие повышения устойчивости к воздействию негативных факторов в процессе учебной деятельности.

Необходимо учитывать тот факт, что в процессе профессиональной деятельности врача возникают различного рода неблагоприятные факторы, которые способствуют ухудшению здоровья. Анализ профессиограммы врача выявил особенности трудовой нагрузки – это постоянная ответственность за здоровье и жизнь других людей, способность быстро принимать решения, быть уверенным в своих силах, быть терпеливым, уметь владеть своими эмоциями, обладать волевыми качествами.

К большому сожалению, для многих студентов физическая подготовка как одна из важных составляющих здоровья не является ценностью, что существенно снижает мотивацию к занятиям физической культуры и овладению профес-

сионально-важными физическими качествами. Исследователи В. Б. Мандриков, И. А. Ушакова, Н. В. Замятина отмечают, что «студенты 1-х курсов, обнаруживая объективно меньшую компетентность в оценках собственного здоровья, демонстрируют более позитивные проявления внимания к собственному здоровью, по сравнению с представителями старших курсов. Старшекурсники, завершая процесс обучения в вузе, практически на идентичном уровне восприятия своего телесного состояния с первокурсниками, в ходе обучения оказываются не в состоянии реализовать необходимые меры и требования ведения здорового образа жизни, несмотря на, безусловно, высокий уровень общей информированности по данному вопросу» [10, с. 56]. Многие исследователи отмечают и тот факт, что идет тенденция к существенному снижению мотивационно-ценностного отношения к физической подготовке, что, по мнению А. К. Пашенкова, «связано с утратой престижа спортивно-педагогической деятельности, заниженным социальным статусом физической культуры» [12, с. 8] на протяжении долгого времени. Однако, реализуя себя в профессиональной деятельности, студенту медицинского университета предстоит не только решать проблемы профилактики со своими пациентами, но и самому оставаться работоспособным, иметь хорошее здоровье. Сегодня сложилась ситуация, при которой ответственность за сохранение собственного здоровья и долголетие лежит на самом человеке. ППФП должна стать основным направлением физического воспитания студентов-медиков. От степени ее сформированности будет зависеть их профессиональная успешность.

Список использованных источников

1. Бальсевич, В. К. Теория и технология спортивно ориентированного физического воспитания в массовой общеобразовательной школе / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 5. – С. 50–53.
2. Методология отбора и использования экстремальных видов спорта в профессионально-прикладной физической подготовке / А. Н. Блеер, С. А. Полиевский, Р. Т. Раевский, А. А. Иванов // Библиотека по физ. культуре и спорту [Электронный ресурс]. – URL : <http://lib.sportedu.ru/Press/TPPEVS/2010N2/p41-45.htm>, (дата обращения 30.09.2015).
3. Гурвич, А. В. Применение инновационных фитнес-технологий в военно-образовательных учреждениях и спортивных клубах для поддержания здорового образа жизни : дис. ... канд. пед. наук / Андрей Вячеславович Гурвич. – СПб., 2007. – 237 с.
4. Жданов, И. А. Адаптация и прогнозирование деятельности / И.А. Жданов. – Казань, 1991. – 254 с.

5. Каерова, Е. М. Обратная связь как компонент профессиональной коммуникативной культуры студента / Е. М. Каерова, Е. В. Матвеева // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 13–16.
6. Коровин, С. С. Функции профессиональной физической культуры и их характеристика / С. С. Коровин, В. А. Кабачков // Вестник спортивной науки. – 2007. – № 4. – С. 36–39.
7. Куликова, О. А. Влияние психофизических упражнений ушу на работоспособность студенток I–II курсов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Анатольевна Куликова. – Улан-Удэ, 2004. – 22 с.
8. Матвеева, Л. В. Современные образовательные технологии: педагогика и психология. Кн. 15: Формирование компетенций личностного самосовершенствования с помощью физической культуры : монография / Л. В. Матвеева, Е. В. Каерова, Л. В. Зайцева. – Новосибирск, 2014. – 406 с.
9. Маджуга, А. Г. Концептуальные подходы к реализации здоровьесозидающей функции образования в условиях современной школы / А. Г. Маджуга, Э. И. Ильясова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 41–44.
10. Мандриков, В. Б. Особенности отношения студентов – будущих врачей к физической культуре и оздоровлению / В. Б. Мандриков, И. А. Ушакова, Н. В. Замятина // Современные исследования социальных проблем. – Т. 7. – 2011. – № 3. – С. 51–57.
11. Никифоров, Д. В. Потенциал ценностей физической культуры в обеспечении профессиональной адаптации / Д. В. Никифоров // Вестник ЧГПУ. – 2011. – № 2. – С. 128–137.
12. Пашенков, А. К. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Александр Кузьмич Пашенков. – Волгоград, 2004. – 25 с.
13. Пономарева, В. В. Физическая культура и здоровье : учебник / В. В. Пономарева. – М. : Изд-во ВУНМЦ, 2006. – 320 с.
14. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
15. Сафонова, О. А. Профессиограмма как основа содержания ППФП при изучении дисциплины «физическая культура» в строительных вузах / О. А. Сафонова // Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2012. – № 5 (87). – С. 117–121.
16. Ушакова, И. А. Мотивация к занятиям физической культуры российских и зарубежных студентов-медиков / И. А. Ушакова, В. Б. Мандриков, Н. В. Замятина // Вестник ВОЛГГМУ. – 2011. – № 1 (37). – С. 28–30.

References

1. Balsevich V.K., Lubysheva L.I. Theory and technology of sports-oriented physical education in mass comprehensive school, *Physical culture: education, education and training*, 2005, No. 5, pp. 50–53. (in Russian)

2. Blair A.N., Polievsky S.A., Rayewskiy R.T., Ivanov A.A. Methodology for the selection and use of extreme sports in the professional-applied physical preparation, Library of Physical Culture and Sport [Electronic resource]. URL: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPPEVS/2010N2/p41-45.htm> (date of treatment: 09.30.2015). (in Russian)
3. Gurvich A. Application of innovative fitness technologies in military educational institutions and sports clubs to maintain a healthy lifestyle: thesis... candidate of Pedagogy. St. Petersburg, 2007, 237 p. (in Russian)
4. Zhdanov I.A. Adaptation and forecasting activity. Kazan, 1991, 254 p. (in Russian)
5. Kaerova E.V., Matveeva L.V. Feedback as a component of professional communicative culture of a student, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 13–16. (in Russian)
6. Korovin S.S., Kabachkov V.A. Professional functions of physical culture and their characteristics, *Herald sports science*, 2007, No. 4, pp. 36–39. (in Russian)
7. Kulikova O.A. Influence of psychophysical exercises Wushu on the performance of students I–II courses: abstract of the thesis ... candidate of Pedagogy. Ulan-Ude, 2004, 22 p. (in Russian)
8. Matveeva L.V., Kaerova E.V., Zaitseva L.A. Modern educational technology. Vol. 15: Pedagogy and Psychology Formation of competence of personal self-improvement by physical culture: collective monograph. Novosibirsk, Publishing house TSRNS, 2014, 406 p. (in Russian)
9. Madzhuga A.G., Ilyasova E.I. Conceptual approaches to the implementation of health creating function of education in today's schools, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 41–44. (in Russian)
10. Mandrikov V.B., Ushakov I.A., Zamyatin N.V. Features of the relation of students – future doctors to physical training and rehabilitation, *Modern studies of social problems*, Vol. 7, 2011, No. 3, pp. 51–57. (in Russian)
11. Nikiforov D.V. Physical education value potential while professional adaptation providing, *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2011, No 2, pp. 128–137. (in Russian)
12. Pashchenko A.K. Professional applied physical preparation of students of pedagogical universities synopsis: abstract of the thesis ... candidate of Pedagogy. Volgograd, 2004, 25 p. (in Russian)
13. Ponomareva V.V. Physical education and health: the textbook. Moscow, Publishing House VUNMC, 2006, 320 p. (in Russian)
14. Health Psychology: a textbook for universities. Ed. by G.S. Nikiforov. St. Petersburg, Peter, 2006, 607 p. (in Russian)
15. Safonov O.A. Professiogram PAPT content as the basis for the study of the subject «physical culture» in building universities, *Scientific notes University Lesgaft*, 2012, No. 5 (87), pp.117–121. (in Russian)
16. Ushakov I.A., Mandrikov V.B., Zamyatin N.V. The motivation for physical training of Russian and foreign medical students, *Journal of Volgograd State Medical University*, 2011, No. (37), pp. 28–30. (in Russian)

Поступила 23.10.2015 г.

УДК 373.3(045)
ББК 74.200

Карпушина Лариса Павловна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра музыкального образования и методики преподавания музыки
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lkarpushina@yandex.ru

Пупкова Наиля Фяритовна

аспирант
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nelly.pup87@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: В статье рассматриваются с психолого-педагогической точки зрения социально-значимые качества младших школьников, включающих такие компоненты, как ответственность, комму-

никативность, самостоятельность, креативность, мотивация к непрерывному личностному росту и особенности их формирования.

Ключевые слова: социально-значимые качества младших школьников, ответственность, коммуникативность, самостоятельность, креативность, мотивация к непрерывному личностному росту.

Karpushina Larisa Pavlovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of choral conducting, singing and methods of teaching music

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Pupkova Naila Fyaritovna

Postgraduate

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FORMATION OF SOCIALLY-SIGNIFICANT QUALITIES OF YOUNG SCHOOLCHILDREN AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract: The article deals with the psychological and pedagogical point of view of socially significant qualities of young students, including such components as responsibility, communication, independence, creativity, motivation for continuous personal growth, and features of their formation.

Key words: socially significant qualities of young schoolchildren, responsibility, communication, independence, creativity, motivation for continuous personal growth.

С внедрением ФГОС основного (общего) образования главной целью образования становится не передача знаний, а развитие личности, воспитание и социально-педагогическая поддержка становления высококонструктивного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [19]. В Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. (в ред. от 13 января 2015 г.) предполагается развитие у детей таких социально-значимых качеств, как духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативность [17].

В рамках осмысления понятия «формирование социально-значимых качеств у младших школьников» мы рассмотрим понятия «качество», «социальное», «значимость», «социально-значимые качества».

С социологической зрения понятие «качество» – это совокупность свойств, присущих данному объекту, представляющих его сущностную определенность, в силу чего является данным, а не иным объектом [16, с. 121].

В социологии исследуется «качество социальное» – понятие, фиксирующее те или иные общественно-определенные характеристики личности, социальных групп и классов, неотделимые от способа существования и деятельности исторических субъектов [13, с. 187–188]. В энциклопедическом словаре по психологии и педагогике понятие «значимость» характеризуется как степень важности значения для понимания, разъяснения чего-либо, например, значимость

симптома для диагностики, прогноза, понимания причины расстройства [20].

По мнению С. Л. Рубинштейна, **социально-значимые качества** представляют собой совокупность системных свойств личности, обусловленных процессом социализации и существующих в виде обобщенных образов и установок, а также это система мотивов и задач, которые ставит себе человек, свойства его характера, обуславливающие поступки людей, и способность человека, то есть свойства, делающие его пригодным к исторически сложившимся формам общественно полезной деятельности [14]. И. Г. Лукичев исследует формирование социально-значимых качеств как педагогически организованный и целенаправленный процесс создания условий для развития ответственности, социальной активности, коммуникативности, направленности на самореализацию в деятельности, креативности и самостоятельности [11]. Т. А. Бурцева рассматривает формирование социально-значимых качеств как процесс создания условий для развития самостоятельности, ответственности, активности и направленности на самореализацию в деятельности [2]. А. А. Костюченко выделяет такие социально-значимые качества личности, как организованность, самостоятельность, общественная активность, социальная инициативность, ответственность, коммуникативность [8].

Таким образом, **социально-значимые качества личности** – это совокупность личностных *качеств* (ответственности, социальной активности, коммуникативности, самостоятельности,

сти), способствующих адаптации и успешности социальной деятельности человека.

Младший школьный возраст является ключевым для развития социально-значимых качеств личности, с помощью которых они смогут реализовать себя в жизни. Начало обучения в школе ведет к изменению социальной ситуации развития ребенка. Младший школьник становится «общественным» субъектом, имеющим социально-значимые обязанности, формируется новый тип отношений с окружающими людьми, возрастает значимость межличностных и деловых отношений, усиливается роль детского общества. Для младшего школьного возраста характерна познавательная активность, отзывчивость, впечатлительность, интерес к знаниям, любознательность, способность к сопереживанию, готовность к сотрудничеству, взаимопомощи, стремление к достижениям, к совершенству. В этом возрасте происходит формирование определенных нравственных идеалов, образцов поведения, ответственного отношения к нормам и правилам. Таким образом, младший школьный возраст является важным и ответственным этапом в развитии социально-значимых качеств личности, своего рода фундаментом для дальнейшей его жизнедеятельности в социуме. Особое значение в данном возрасте имеет тьюторское сопровождение формирования ценностно-смысловых компетенций, социально-значимых качеств [6].

Социально-значимые качества младшего школьника – это совокупность качеств (ответственности, коммуникативности, самостоятельности, креативности и мотивации к непрерывному личностному росту), позволяющих младшему школьнику успешно адаптироваться и функционировать в качестве полноправного члена социума.

С психологической точки зрения *ответственность* определяется как способность осознавать последствия своего поведения, контролировать и регулировать мысли, образы, эмоциональные переживания. С педагогической точки зрения ответственность – это нравственно-деловое качество, которое характеризует способность личности младшего школьника выступать причиной своих поступков на основе самостоятельного решения и готовности отвечать за их последствия [18].

Ответственность у младших школьников начинает сначала проявляться в игровой деятельности. А. Н. Усачева отмечает, что условия формирования ответственности у детей младшего школьного возраста нужно актуализировать в игровой деятельности, затем – в трудовых действиях и только на третьем месте, – в учебной

деятельности [18]. К основным компонентам ответственности у младших школьников можно отнести такие качества и умения, как честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий. Успешность их формирования во многом зависит от того, насколько у ребенка развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию и чуткость по отношению к другим людям. Кроме того, ответственность напрямую связана с волевыми качествами личности, такими как дисциплинированность, настойчивость, организованность, сознательность и требовательность к себе. Нужно отметить важность сотрудничества семьи и школы в вопросах формирования ответственности [15].

Социально-значимое качество «*самостоятельность*» – залог успешной социальной адаптации ребенка в будущем. Понятие детской самостоятельности Л. С. Выготский еще в 1926 г. определил как способность действовать относительно независимо от других [3, с. 34]. В словаре по социальной педагогике самостоятельность определяется как «обобщенное качество личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение» [12, с. 368].

Коммуникативность является необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития [5, с. 39]. С. Ю. Горохова отмечает, что коммуникативность – это сложное качество личности, которое выражается степенью потребности в общении, проявляется в готовности личности включиться в коммуникативную деятельность и осуществлять ее наиболее оптимальными способами, направленными на достижение результатов этой деятельности [4]. Интенсивность формирования коммуникативности достигает своего максимального значения в младшем школьном возрасте. Младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. При высоком уровне коммуникативности личность младшего школьника становится способной к общению, повышается степень социально-психологической адаптации, т. е. скорость активного приспособления индивида к условиям социальной среды, умение оказывать воздействие на окружающих, убеждать их и располагать к себе, умение воспринимать людей, адекватно оценивать, сопереживать и понимать их. Низкий уровень коммуникативности в младшем школьном возрасте находит отражение в увеличении количества детей с высокой социальной и межличностной тревожностью. Все чаще наблюдаются случаи отверже-

ния и травли детей одноклассниками, переживания одиночества, проявления враждебности и агрессии по отношению к сверстникам. Поэтому необходимо воспитывать у младших школьников умения сотрудничать и работать в группе, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему [10, с. 29]. Большое значение в формировании коммуникативности имеет развитие у младших школьников таких качеств, как межэтническая и межкультурная толерантность, которая обеспечивает успешность общения между представителями разных этносов [7; 21].

Младший школьный возраст является наиболее сензитивным для развития такого социально-значимого качества, как *креативность*, так как именно в этот период происходит становление новообразований, от которых во многом зависит творческий успех или неуспех взрослого человека. В психологическом словаре креативность обозначает творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания [1, с. 299]. В педагогическом словаре понятие «креативность» характеризуется как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [9, с. 66].

Личностный рост «в широком понимании представляет собой процесс раскрытия и реализации индивидом своих личностных способностей и возможностей, претворения в жизнь целей и планов, с помощью которых воплощаются в действительность жизненные ценности, принятия и осуществления себя как индивидуальности на протяжении жизненного пути в совместной деятельности с другими людьми» [1, с. 319]. По-нашему мнению, *мотивация к непрерывному личностному росту* – это процесс открытия и обретения себя, что дает возможность человеку становиться все более свободным и ответственным, неповторимым, дружелюбным и открытым, сильным и творческим и в конечном итоге – более зрелым и способным воспринимать внешний и внутренний мир не как угрозу, а как вызов жизни и одновременно – призыв к жизни.

Таким образом, *формирование социально-значимых качеств у младших школьников* представляет собой педагогически организованный процесс развития ответственности, коммуникативности, самостоятельности, креативности и мотивации к непрерывному личностному росту, позволяющих младшему школьнику успешно адаптироваться и функционировать в качестве полноправного члена социума.

Список использованных источников

1. Большой психологический словарь / Б. Г. Мерцариков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ, 2009. – 811 с.
2. Бурцева, Т. А. Формирование социально-значимых качеств личности студента во внеурочной деятельности : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Татьяна Александровна Бурцева. – Кострома, 2005. – 22 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1996. – 581 с.
4. Горохова, С. Ю. Развитие коммуникативной активности учащихся сельских школ во внеурочной деятельности : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Светлана Юрьевна Горохова. – Архангельск, 2011. – 21 с.
5. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития : дис. ... д-ра психол. наук / Елена Еромолаевна Дмитриева. – Нижний Новгород, 2005. – 411 с.
6. Замкин, П. В. Технология тьюторского сопровождения формирования ценностно-смысловых компетенций у младших школьников / П. В. Замкин, Ж. А. Мовсесян // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 23–27.
7. Карпушина, Л. П. Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации представителей полиэтнического социума / Л. П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 29–33.
8. Костюченко, А. А. Формирование социально-значимых качеств личности учащихся в условиях ученического самоуправления : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Алла Александровна Костюченко. – Воронеж, 2010. – 25 с.
9. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд. стер. – М. : Академия, 2005. – 175 с.
10. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 384 с.
11. Лукичев, И. Г. Формирование социально-значимых качеств у курсантов военно-инженерного вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Игорь Германович Лукичев. – Кострома, 2008 – 24 с.
12. Мардахаев, Л. В. Словарь по социальной педагогике / Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
13. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. I. – 1160 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1959. – 243 с.
15. Соколова, П. Ю. Сотрудничество семьи и школы как фактор социализации младших школьников в условиях этнокультурной образовательной сре-

ды / П. Ю. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 138–141.

16. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском, чешском языках / ред. Г. В. Осипов. – М. : НОРМА, 2000. – 488 с.

17. Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 (в ред. от 13 января 2015 г.) [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

18. Усачева, А. Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников средствами игровой деятельности : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Анна Николаевна Усачева. – Волгоград, 2011. – 22 с.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Стандарты второго поколения. – М. : Просвещение, 2011 – 48 с.

20. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – URL : http://psychology_pedagogy.academic.ru/.

21. Якунчев, М. А. Этнокультурная подготовка студентов высших педагогических учебных заведений / М. А. Якунчев, Л. П. Карпушина // Высшее образование сегодня. – № 10. – 2010. – С. 75–77.

References

1. A Big psychological dictionary / B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. Moscow, AST, 2009, 811 p. (in Russian)

2. Burtseva T.A. Formation of socially significant qualities of the personality of the student in extracurricular activities: abstract of the thesis ... Candidate of Ped. Sciences. Kostroma, 2005, 22 p. (in Russian)

3. Vygotsky L.S. Educational Psychology. Moscow, Pedagogy, 1996, 581 p. (in Russian)

4. Gorokhova S.Yu. Development of communicative activity of pupils in rural schools in the extracurricular activities: abstract of the thesis ... Candidate of Ped. Sciences. Arkhangelsk, 2011, 21 p. (in Russian)

5. Dmitrieva E.E. Communicative and personal development of preschool and primary school children with mild mental underdevelopment: thesis ... Doctor of Philosophy. Nizhny Novgorod, 2005. 411 p. (in Russian)

6. Zamkin P.V., Movsesyan Zh.A. Technology of tutor support in the formation of values-meaningful competences of young schoolchildren, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3, pp. 23–27. (in Russian)

7. Karpushina L.P. Ethno-cultural approach to education as a factor of successful socialization of the rep-

resentatives of multiethnic society, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2, pp. 29–33. (in Russian)

8. Kostyuchenko A.A. Formation of socially significant qualities of personality of students in terms of student self-government: abstract of the thesis ... Candidate of Ped. Sciences. Voronezh, 2010, 25 p. (in Russian)

9. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.J. Teaching Dictionary. Moscow, Academy, 2005, 175 p. (in Russian)

10. Lisina M.I. Communication, personality and psyche of the child. Moscow, Institute of Applied Psychology, 1997, 384 p. (in Russian)

11. Lukichev I.G. Formation of socially significant qualities of cadets of military-engineering high school: abstract of the thesis ... Candidate of Ped. Sciences. Kostroma, 2008, 24 p. (in Russian)

12. Mardakhaev L. Dictionary of social pedagogy. Moscow, Academy, 2002, 368 p. (in Russian)

13. The Russian Pedagogical Encyclopedia in two volumes: Vol. I. Chapter. Ed. V.V. Davydov. Moscow, Most Russian Encyclopedia, 1993, 1160 p. (in Russian)

14. Rubinstein S.L. Principles and the development of Psychology. Moscow, Pedagogy, 1959, 243 p. (in Russian)

15. Sokolova P.Yu. Cooperation of family and school as a factor of socialization of young schoolchildren in the conditions of ethno-cultural educational environment, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 138–141. (in Russian)

16. Sociological Encyclopedic Dictionary: Russian, English, German, French, Czech. Ed. G.V. Osipov. Moscow, Norma, 2000, 488 p. (in Russian)

17. Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025 (in the red. January 13, 2015 [Electronic resource]. URL: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (date of treatment: 08.06.15). (in Russian)

18. Usacheva A.N. Formation of responsibility as personality traits of young schoolchildren by means of play activity: abstract of the thesis ... Candidate of Ped. Sciences. Volgograd, 2011, 22 p. (in Russian)

19. The Federal state educational standard of general education. The standards of the second generation. Moscow, Education, 2011, 48 p. (in Russian)

20. Encyclopedic Dictionary of psychology and pedagogy [Electronic resource]. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (date of treatment: 11.05.10). (in Russian)

21. Yakunchev M.A., Karpushina L.P. Ethnocultural training of students of higher educational establishments, *Higher education today*, 2010, No. 10, pp.75–77. (in Russian)

Поступила 20.09.2015 г.

УДК 78(045)
ББК 85.31

Кобозева Инна Сергеевна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра музыкального образования и методики преподавания музыки
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kobozeva_i@mail.ru

Миронова Марина Петровна

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mironowa.mp@yandex.ru.

**КОММУНИКАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ НОВОГО ФОРМАТА
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

Аннотация: В статье рассматривается коммуникация как технология подготовки музыканта в педагогическом вузе в контексте современной стратегии развития образования в России. Предлагается практико-ориентированная технология по формированию и развитию коммуникативной культуры студентов – будущих педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: музыка, культура, коммуникация, коммуникативная культура, коммуникативная подготовка, коммуникативная технология.

Kobozeva Inna Sergeyevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of music education and methods of teaching music
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Mironova Marina Petrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Prorector on educational work
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE COMMUNICATION TECHNOLOGY OF THE NEW FORMAT
PREPARATION OF THE TEACHER-MUSICIAN**

Abstract: The article discusses communication as a technology training in pedagogical high school musician in the context of modern strategy of education development in Russia. It is proposed to practice-oriented technology to create and develop communitive culture of students - future teachers of music.

Key words: music, culture, communication, communicative culture, communicative preparation, communicative technology.

На протяжении нескольких веков ценности музыкальной культуры определялись тем, насколько они эффективны как сила культурного и нравственного самоутверждения человека, как форма конституирования сознания, что отражало по преимуществу образное, символическое значение искусства музыки в системе культуры. Размышления о сущности искусства и его значении для формирования личности сопровождают историю человечества с древнейших времен. Заслуживают внимание примеры того, как во все времена осмысливалось значение музыки: эллинский идеал (гармония внешнего и внутреннего, облагораживание души и тела), концепция Аристотеля (воздействие на нравственную при-

роду человека), идеи Иоанна де Грохео (развитие чувства социальной общности, гражданственности), высказывания более поздних философов, ученых различных областей гуманитарного знания (развитие духовной культуры, интеллекта, эмоциональной сферы человека). При этом наиболее существенно даже не непосредственное воздействие искусства, а его «последствие», когда усвоенный человеком, заключенный в ценностях музыкальной культуры, чувственно-эмоциональный опыт становится мотивирующей силой поведения, мировоззрения человека [9]. Показательно и другое: на протяжении истории в самые разные эпохи констатировалась объективная связь природы мира и природы челове-

ка, характеризующаяся в одних и тех же эстетических категориях. По сути, во все времена речь шла ни о чем другом, как о развитии с помощью искусства музыки эстетических начал в жизнедеятельности человека, о развитии музыкальной культуры человека и общества – задаче, сохраняющей и усиливающей свою актуальность и в современном мире, «поскольку в настоящее время в обществе наблюдается ослабление проявлений таких важных гражданских качеств, как духовность, гуманность, патриотизм, бескорыстие, толерантность и т. д.» [13, с. 72].

Безусловно, главной проблемой, связанной с осмыслением роли музыки в воспитании человека, является ее специфика. Не углубляясь в теорию вопроса, отметим лишь те основные черты, которые отличают музыку от других видов искусства по силе воздействия и выразительности: интонационная природа музыки, которая близка и понятна в силу сходства с интонациями человеческой речи (Б. В. Асафьев); специфика восприятия и понимания музыкального образа, заключающаяся в особенностях его гносеологического статуса (интонируемая музыкальная мысль выступает в форме особого языка – художественного языка человеческого общения); глубина и огромная эмоциональная сила психологического и физиологического воздействия на человека (музыка – это искусство временное и звуковое, когда громкость, тембр, высота, продолжительность музыкального звука имеют не только специфическое художественно-образное значение, но и физически воздействуют на человека, вызывая в нем определенное физиологическое состояние). Таким образом, становление музыки доминантой общественного и личностного культурного развития обуславливается отмеченными характерными особенностями музыкального искусства.

Расширение границ социокультурного пространства в современном обществе повлияло на музыкально-культурную открытость и способность к взаимному культурному обмену, стимулировало рост возможностей музыкально-культурного выбора, обусловленных наличием глобальных сетей обмена информацией, обострило сложные противоречия бытования, восприятия, ценностных ориентаций в музыкальной культуре и образовании. Поистине безграничные технические возможности распространения музыки в социальной среде создали ситуацию, в которой ценности музыкальной культуры столкнулись со звуковой «экспансией» массово-развлекательной музыки. Произошедшее в XXI столетии усложнение музыкального языка при существующей инерции слушательского восприятия привело к отчуждению большого пласта общечеловеческих и национальных ценностей музыкальной

культуры от слушателя и заполнению «освобожденного» пространства «звуковыми явлениями» иного порядка. Помимо своего исконного ценностного художественно-эстетического предназначения, музыка и ее звучание стали для современного человека чем-то вроде постоянного звукового фона, на котором он осуществляет другую – внехудожественную, но более актуальную в данный момент деятельность. Это, на наш взгляд, требует переосмысления самого феномена музыки как важнейшего средства коммуникации, которая не может быть полноценной без привлечения мысли, в поле зрения которой находятся столь важные феномены бытия этого вида искусства, как язык, понимание, интерпретация, толкование, т. е. как раз те феномены, которые конституируют и в конечном итоге определяют характер присутствия человека в мире общечеловеческих и национальных ценностей музыкальной культуры. В данном вопросе на первое место выдвигается проблема коммуникации в качестве многоканального взаимодействия искусства и общества в условиях современной социокультурной ситуации, в которой музыка проявляется однонаправленной коммуникацией в том плане, что передает не содержательно-ценностную полифоничность музыкально-культурного мира, а поп-музыкальную, навязываемую средствами массовой информации, однозначность. При этом воспринимающему человеку, в силу эмоциональности и категоричности поп-музыки, нет возможности ее осмысливать, так как слушатель получает уже готовый результирующий продукт авторской мыслительной деятельности. Сказанное свидетельствует о том, что сегодня не столько поп-музыка подчиняется человеку, сколько он сам все более и более зависит от нее. Если исходить из того, что «понять человека – значит, понять его ценностную ориентацию», то молодой слушатель, воспринимающий поп-музыку, начинает выступать не в качестве субъекта, обладающего свободой воли, а в качестве объекта манипулирования [5, с. 91].

Известно, что восприятие общечеловеческих и национальных ценностей музыкальной культуры идет в режиме диалога – это диалог слушателя и музыкального произведения. Автор (композитор) сосредоточивает и запечатлевает в нем свой жизненный опыт и направляет его навстречу жизненному опыту реципиента, который в свою очередь соотносит с содержанием музыкального произведения свой жизненный опыт. Смысл музыкального произведения рождается в акте рецепции и потому исторически изменчив и зависит от эпохи, от индивидуальности воспринимающего и его принадлежности к той или иной рецептивной группе. Именно историческая изменчивость смысла и онтологи-

ческого статуса произведения, как пишет исследователь данного направления Ю. Борев, является закономерностью художественного процесса [3, с. 29]. М. М. Бахтин утверждал, что искусство «есть форма социального общения, реализованного и закрепленного в материале художественного произведения» [1, с. 402]. В своих работах ученый акцентирует внимание на том, что с позиций рецептивного подхода искусство рассматривается в аспекте коммуникативности как сложная система коммуницирующих форм и направлений.

Полагаем, что введение учеными термина «коммуникация» в сферу искусства представляется наиболее целесообразным потому, что оно содержательно емко и объединяет, синтезирует в себе такие определения, как «общение», «отношение», «передача», «преемственность». Например, общение возможно только в непосредственном живом контакте «одного человека с другим, старшего поколения с младшим», но «не может быть непосредственного общения через жизненные проявления у людей сегодняшних дней с современниками Пушкина или Петра I» [4, с. 28]. При коммуникации, пишет А. Ф. Еремеев, такая ограниченность снимается, так как она «включает в себя взаимную связь не только непосредственно существующих поколений, но и всех когда-либо живших на земле» [4, с. 29–30]. Осмысление этой проблемы стимулировало наше обращение именно к коммуникации. В свою очередь, в отличие от коммуникации, общение предполагает не только информативную, но и экзистенциальную связь между людьми, что обеспечивает прирост личностно значимого опыта, конституирующего членов общения как общность. Фундаментальное отличие общения и передачи сообщений выявляется в различии присущих им способов самореализации: структура сообщения монологична, структура общения диалогична.

Процесс приобретения человеком личного опыта общения с музыкой требует создания ситуаций ее практического использования как средства познания и присвоения ценностей музыкальной культуры общества. Музыкальное общение представляет собой единство информационного обмена, межкультурного взаимодействия и взаимопонимания с помощью средств музыкального языка, музыкальной выразительности и различных способов музыкальной деятельности. Средством обучения музыке в данном случае становится содержание музыкальной деятельности, которое подвергается ценностному осмыслению и переживанию. Проблема общения и присвоения общечеловеческих и национальных ценностей музыкальной культуры – прямое следствие социокультурного развития

современного общества, когда неизбежно возникает проблема общественного музыкально-культурного развития. Ее решение, естественно, связано с переориентацией молодого поколения на адекватные музыкально-культурные ценности, и с деятельностью педагогов-музыкантов, ориентированных на музыкально-культурное развитие личности, а, следовательно, общества, поскольку «система ценностных ориентаций обучающихся всегда адекватна системе ценностей социума» [11, с. 68]. Данная направленность предстает перед педагогом-музыкантом в форме социального императива, который создает общий подход к его подготовке в вузе.

Согласно ФГОС высшего образования нового поколения, условия совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки в педвузе формируются за счет расширения сферы нетрадиционного по характеру творческого освоения личностью избранной педагогической профессии и специальности. Наша идея совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки в современном педвузе, заключается в осуществлении коммуникативной подготовки, смысл которой раскрывается тезой *«от бытия знания к событию постижения»*. Высшая школа в данном случае, призвана заложить основы культурной коммуникации, выступающей средством интеграции ценностей мирового музыкально-культурного пространства. Данное утверждение основано на концептуальной идее формирования и развития коммуникативной культуры личности педагога-музыканта как интегрированного образования (совокупность мотивов, знаний, умений, способностей, компетенций), способствующего выбору, использованию, анализу, оценке, восприятию и передаче музыкально-художественной информации в различных видах, формах, жанрах музыкального искусства. Методологической основой процесса культурной коммуникации в профессиональном образовании и развития коммуникативной культуры педагога-музыканта выступает принцип всеобщей связи всех процессов и явлений в самой действительности; единства мира в вечном движении, единства материи и сознания, мышления и языка, единства развития природы и общества. Коммуникативно-ориентированная подготовка имеет целью научить музыкальной коммуникации, используя все необходимые для этого подходы. Согласно нашей концепции, организация обозначенной подготовки может реализоваться посредством коммуникативной технологии, внимание при использовании которой должно концентрироваться на конечном результате (коммуникативные компетенции обучающихся – развитие коммуникативной культуры педагога-музыканта).

Теоретическое обоснование такой технологии, основу которой составляет коммуникация, можно найти в философской, социологической, культурологической, лингвистической, психологической и другой литературе [8, с. 9–12]. Осмысление понятия коммуникации с позиций различных наук показывает, что коммуникация представляется как средство связи любых объектов материального и духовного мира, т. е. как определенная структура; коммуникация выступает как общение, в процессе которого люди обмениваются информацией; коммуникация подразумевает передачу и массовый обмен информацией с целью воздействия на общество и его составные компоненты. С этих позиций становится ясным, что коммуникация в процессе подготовки педагога-музыканта: 1) осуществляется между субъектами музыкальной деятельности с целью выявления общих представлений о ценностях музыкальной культуры или общих музыкальных интересов и достижения взаимопонимания; 2) основывается на концепции, рассматривающей музыку как социальное явление, средство общения людей, связанное с условиями их жизнедеятельности; 3) генетически связана с изучением ценностей музыкальной культуры, способствующих формированию музыкально-культурного знания и оценочных категорий искусства музыки.

Коммуникацию можно понимать и как технологию. Применительно к процессу подготовки педагога-музыканта и как педагогическую технологию нового формата, которую В. П. Беспалько определяет как «проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [2]. Глубинный смысл педагогической технологии в целом автор видит в процессе целеобразования, рассматриваемом в аспектах прогностического целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала, развития личности в целом. Ф. А. Фрадкин, отмечая как важный признак педагогической технологии «концептуальность», пишет, что «педагогическая технология в истории педагогики – это системное, концептуальное, нормативное, объективированное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели. Она всегда квинтэссенция воспитательной системы, базовое основание, в котором фиксируется её своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата» [10].

Технология коммуникации, или идея коммуникативной технологии в профессиональном образовании педагога-музыканта заключается в определении вида музыкальной деятельности в процессе общения с музыкой, целенаправленное воздействие на компоненты которой определяет

успешность освоения общечеловеческих и национальных ценностей музыкальной культуры. Коммуникативная технология профессиональной подготовки «основывается на принципах системности развития и деятельностного подхода, учитывает данные о психологических механизмах восприятия музыки, памяти, внимания, мышления, воображения, индивидуальных возможностях обучающихся, опирается на ведущий вид музыкальной деятельности, характеризующий каждый возрастной период» [7, с. 145–158]. Такое понимание коммуникативной технологии как ценностно-смыслового поля организации музыкальной деятельности не входит в противоречие с положением, согласно которому коммуникация это в широком смысле социальное объединение индивидов с помощью языка или знаков, установление общезначимых наборов правил для различной целенаправленной деятельности [12, с. 260].

Коммуникативная технология направлена на поиск активных методов и форм организации музыкальной деятельности, где ведущим методом обучения является общение, обучение в диалоге и полилоге. Например, в процессе коллективной музыкальной деятельности (слушание музыки, вокально-хоровое или оркестровое исполнительство) все участники с необходимостью включаются в диалог и полилог, а реализующийся в это время процесс обучения воспринимается «как индивидуальное присвоение форм коллективной деятельности». Именно диалог и полилог становятся инновационной базой организации музыкально-образовательной деятельности, что не противоречит мнению М. В. Кларина, который видит будущее «в моделируемой практике», позволяющей, по его мнению, «прорабатывать смысловые ориентиры», воплощать практический интеллект в «формы приобретаемого опыта» [6].

Коммуникативная технология базируется на комплексном обучении всем видам музыкальной деятельности и позволяет на практике использовать механизмы функционирования общечеловеческих и национальных ценностей музыкальной культуры: а) интерактивная функция – использование музыки для взаимодействия с другими людьми; б) личностная функция – использование музыки для выражения собственных чувств и мыслей; в) эвристическая функция – использование музыки для изучения и познания окружающего мира; г) образная функция – использование музыки для создания мира фантазий и представлений; д) репрезентативная функция – использование музыки для передачи информации.

Как и любая другая, коммуникативная технология включает цель, средства ее достиже-

ния (методы, приемы); масштаб использования (сфера, ограничения в применении); вариативность использования и результат. В практической деятельности педагога-музыканта использование коммуникативной технологии проявляется в творчестве, вовлеченности в поиск, в умении осуществлять различного вида музыкальную деятельность, в личной музыкально-педагогической ответственности. Организация музыкальной деятельности с использованием коммуникативных технологий позволяет приобщать обучающихся к искусству музыки как средству общения, познания мира и себя в нём, средство присвоения и приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям музыкальной культуры; дают возможность развивать коммуникативную, как составляющую музыкальной, культуру личности, формировать умение активно, творчески и грамотно владеть всеми видами музыкальной деятельности. На наш взгляд, именно понятие коммуникативной технологии интегрирует все другие аспекты понимания коммуникации: деятельностный (технология как средство продуктивной организации музыкальной деятельности); процессуальный (технология как средство эффективной реализации процесса общения с ценностями музыкальной культуры).

Формирование коммуникативной доминанты профессионального образования педагога-музыканта в широком смысле меняет позицию педагога высшей школы: он равноправный собеседник, консультант и помощник студента, причем его деятельность в этом случае выходит за пределы чисто преподавательского ремесла. Развивать музыкально-коммуникативную культуру и коммуникативные компетентности – значит развивать умения активного восприятия (слушания) и исполнения музыки, навыков публичного музыкально-исполнительского выступления, рассказа о музыке, умения вступать в дискуссию, отстаивать свою точку зрения, делать выводы и обобщать информацию. Поэтому именно разработка эффективных коммуникативных технологий представляется нам наиболее перспективным направлением в музыкально-образовательной проблематике высшей профессиональной школы. Создание коммуникативности в подготовке педагога-музыканта требует времени. Необходима поддерживающая социально-психологическая атмосфера, в которую вовлекается студент; уверенность, что его уважают как личность со своими собственными взглядами, музыкальными интересами и предпочтительным для него стилем обучения. Атмосфера эта характеризуется духом взаимопомощи, при котором познание и присвоение общечеловеческих и национальных ценностей музыкальной культуры является социально-обусловленным опытом.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М., 1975. – 504 с.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Борев, Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – М. : Русь – Олимп, 2005. – 586 с.
4. Еремеев, А. Ф. Границы искусства (Социальная сущность художественного творчества) / А. Ф. Еремеев. – М., 1987. – 320 с.
5. Зейналов, Г. Г. Жизнь и красота как проблемы философии / Г. Г. Зейналов, Т. В. Куликова, А. М. Паламарчук // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 90–93.
6. Кларин, М. В. Технология обучения : идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.
7. Кобозева, И. С. Коммуникативные технологии как ценностно-смысловое поле организации музыкальной деятельности / И. С. Кобозева // Развитие инновационного потенциала высшего музыкально-педагогического образования в системе непрерывного образования : монография / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. И. С. Кобозевой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – С. 145–158.
8. Миронова, М. П. Музыкальная коммуникация в контексте современного гуманитарного знания : монография / М. П. Миронова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 125 с.
9. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения / ред. Н. Шахназарова и В. Шестаков. – М. : Музыка, 1966. – 304 с.
10. Фрадкин, Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе / История педагогической технологии : сб. науч. ст. – М., 1992. – 133 с.
11. Чекушкина, Е. Н. Нормативно-ценностное измерение социальной рефлексии в образовательном пространстве / Е. Н. Чекушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (20). – С. 68–70.
12. Черри, К. Человек и информация / К. Черри ; пер. с англ. – М. : Связь, 1972. – 368 с.
13. Чинякова, Н. И. Значение аналитической деятельности обучающихся в в системе непрерывного музыкального образования / Н. И. Чинякова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 71–75.

References

1. Bakhtin M.M. Problems of literature and aesthetics. Moscow, 1975, 504 p. (in Russian)
2. Bospalko V.P. Components of educational technology. Moscow, Education, 1989, 192 p. (in Russian)
3. Borev Yu.B. Aesthetics. Moscow, Rus '– Olimp, 2005, 586 p. (in Russian)
4. Eremeev A.F. The boundaries of art (the Social nature of artistic creativity). Moscow, 1987, 320 p. (in Russian)

5. Zeinalov G.G. Life and beauty as the problems of philosophy, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 90–93. (in Russian)

6. Klarin M.V. Educational Technology: ideal and reality. Riga, Experiment, 1999, 180 p. (in Latvia)

7. Kobozeva I.S. Communication technologies as value-semantic field in the organization of musical activity, *Development of innovative potential of higher musical-pedagogical education in the system of continuous education: monograph*. Saransk, 2013, pp. 145–158. (in Russian)

8. Mironova M.P. Musical communication in the context of modern humanitarian knowledge: monograph. Saransk, 2012, 125 p. (in Russian)

9. Music aesthetics of Western European middle ages and the Renaissance. Ed. N. Shakhnazarov and

V. Shestakov. Moscow, Music, 1966, 304 p. (in Russian)

10. Fradkin A.F. Educational technology in historical perspective, *History of educational technology*. Moscow, 1992, 133 p. (in Russian)

11. Chekashkina E.N. Normative-axiological dimension of social reflection in the educational space, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (20), pp. 68–70. (in Russian)

12. Cherry K. People and information. Trans. from English. Moscow, Communication, 1972, 368 p. (in Russian)

13. Chinyakova N.I. The meaning of analytical activities of students in the system of continuous music education, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 71–75. (in Russian)

Поступила 26.10.2015 г.

УДК 378.016: 81'25
ББК 74.480.26

Перлова Ирина Вениаминовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода

Пермский национальный исследовательский политехнический университет,

г. Пермь, Россия

perl_telecom@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С МАТЕРИАЛОМ ИЗ ИНТЕРНЕТА НА ОСНОВЕ ГИПЕРТЕКСТА

Аннотация: В статье представлены дидактические принципы отбора упражнений для создания системы с целью формирования навыков и умений самостоятельной деятельности по извлечению, переработке, сохранению и использованию текстовых данных, полученных из Интернета. Предлагаемая система состоит из трех комплексов и базируется на постепенном переходе от работы с гипотекстом к гипертексту и его дальнейшему расширению.

Ключевые слова: упражнение, система и комплекс упражнений, гипертекст, гипотекст, навыки и умения самостоятельной работы, дидактические принципы.

Perlova Irina Veniaminovna

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation

Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

DIDACTIC PRINCIPLES OF SYSTEM ORGANISATION OF EXERCISES TO FORM SKILLS OF INDEPENDENT WORK WITH INTERNET MATERIAL ON HYPERTEXT BASIS

Abstract: The article presents didactic principles of selecting exercises to make up their system so as to form skills of students' independent work to get, process, keep and use the Internet text data. The suggested system consists of 3 complexes and is based on a gradual transition from the work with a hypotext to a hypertext and the latter's further expansion.

Key words: exercise, system and complexes of exercises, hypertext, hypotext, skills of independent work, didactic principles.

Вся учебная и профессиональная деятельность студента как будущего специалиста неразрывно связана с чтением, основу которого составляют понимание, извлечение, переработка, хранение и использование информации. В настоящее время чтение как вид речевой деятельности осуществляется главным образом в интернет-пространстве, именно «Интернет представляет собой оптимальную среду для осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов» [4, с. 15]. В связи с этим вполне актуально рассматривать вопросы организации самостоятельного чтения интернет-ресурсов, включая и иноязычные источники. Электронные материалы, используемые в учебном процессе, представляют собой гипертекст, в котором представление текстовой и мультимедийной информации происходит в виде сети связанных между собой при помощи механизма гиперссылок компонентов, где читатели получают свободу перемещаться нелинейным образом и где присутствует высокая степень интерактивности [1, с. 13–14]. Интернет-чтение представляет собой информативное чтение, поскольку в большинстве случаев в учебной деятельности студентов на первый план выступает информативный аспект чтения, предусматривающий удовлетворение профессиональных информативных потребностей, в процессе которого необходимая информация может студентом оцениваться, присваиваться, использоваться или даже создаваться. Однако, как показывает практика, далеко не все из них умеют эффективно и достаточно быстро обрабатывать огромные объемы материала, представленного электронными ресурсами. Отсюда вытекает актуальная потребность научить студента самостоятельно работать с гипертекстом, а значит сформировать и развить ряд определенных навыков и умений, представляющих содержание данного вида речевой деятельности. Эти навыки и умения можно разделить на две группы: 1) навыки и умения иноязычного информативного чтения; 2) умения самостоятельной работы при иноязычном чтении.

Такое деление свидетельствует о том, что, с одной стороны, это речевая деятельность иноязычного чтения, а с другой – деятельность, происходящая самостоятельно. Однако данная классификация носит больше теоретический характер, поскольку при реальном самостоятельном чтении навыки и умения обеих групп взаимосвязаны, дополняют друг друга, а иногда и совпадают. Исходя из данного факта, овладение комплексом навыков и умений самостоятельного информативного чтения гипертекста и их совершенствование разумнее проводить параллельно, в рамках предварительно организованной методики обучения.

В основе предлагаемой методики лежит трехступенчатый комплекс упражнений. При этом под **упражнением** как средством обучения понимается «специально организованное многоходовое выполнение отдельной или ряда операций, либо речевых действий информативного чтения с целью решения познавательно-информативной или коммуникативно-познавательной задачи» [3, с. 122].

Общей задачей первого комплекса является запоминание студентами определенных способов выполнения действий. Студенты получают достаточно детальные инструкции, предписывающие последовательные алгоритмы действий, включая рекомендуемые интернет-ресурсы. Упражнения имеют опоры в виде ключей. Все это обеспечивает безальтернативность и безошибочность деятельности, что необходимо на начальном этапе организации самостоятельного чтения. При этом обучение строится на основе мультимедийного гипотекста как единицы гипертекста, средства его построения [5, с. 34]. Гипотекст включает в себя помимо вербального компонента видео- и аудио-компоненты, иллюстрации, также облегчающие выполнение поставленных задач чтения.

Задача второго комплекса – комбинирование уже известных студентам приемов самостоятельной работы с гипертекстом на основе менее подробной инструкции, в которой сообщаются лишь указание на процесс, цель-задачу (понять конкретную информацию) и цель-результат (сохранение и последующее использование понятой информации), последовательность выполнения действий, роль отобранной информации в последующей коммуникации как обязательные компоненты. Знакомая из предыдущего комплекса последовательность упражнений, их виды облегчают выполнение деятельности на базе самостоятельно выбираемого гипо- и гипертекстового материала.

Во время работы по третьему комплексу заканчивается формирование навыков и умений самостоятельного чтения гипертекста и происходит моделирование самоуправляемой деятельности с использованием прежних способов действий, при необходимости подвергающихся реконструкции, и созданию своих собственных. За счет сформированного речедеятельностного аппарата студент оптимальным образом работает с гипертекстом, перемещаясь по сайтам, умело пользуясь избыточностью материала, доступом к справочным и анимационным источникам.

Известно, что упражнение всегда направлено на совершенствование способа выполнения речевого действия, оно должно предусматривать многократность повторения этого действия [2, с. 68]. Одно упражнение при обучении не да-

ет конечного эффекта, поэтому в учебный процесс разумно заводить систему упражнений, не только учитывающую характеристики, психологические особенности самостоятельной работы и ее мотивацию в целом, но и направленную на формирование навыков и умений самостоятельного иноязычного чтения гипертекста. Под **системой упражнений** понимается совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности, которая учитывает ход формирования навыков и умений, и в таком количестве, которое обеспечивает максимально высокий уровень владения этими навыками и умениями в заданных условиях [3, с. 122–123].

Системная организация упражнений основывается на ряде общих дидактических принципов, которые в условиях самостоятельного чтения интернет-источников превращают эту работу студента в подлинно речевую деятельность. К числу выдвигаемых дидактических принципов относятся:

1. *Учет стадий формирования навыков и развития умений при выборе адекватных упражнений и при определении их последовательности.* Исходя из методического смысла адекватности, т. е. подвижности, гибкости и мобильности [2, с. 130], одно и то же упражнение, на разных этапах и стадиях по-своему сформированное, может быть в разной степени адекватно развитию того или иного качества, навыка или умения.

Проследим адекватность подбора упражнений для формирования и совершенствования навыков лингвистической компетенции. Данная группа навыков иноязычного информативного чтения нацелена на понимание отдельных языковых единиц, на их объединение в смысловое целое и установление связей между ними. Условием выполнения этих речевых действий является готовность обучаемых выполнить ряд операций. Например, чтобы научиться понимать отдельные лексические единицы, надо приобрести навыки определения значения незнакомого слова на основе словообразовательных признаков, контекста или выделения интернационального корня. Навык установления связи между отдельными языковыми единицами предполагает способность понимать грамматические структуры предложений, а также выделять слова, выражающие связи и отношения между элементами текста. В целом для осуществления самостоятельного чтения как рецептивного вида речевой деятельности читателя следует обучить воспринимать, узнавать и идентифицировать отдельные лексические и грамматические явления и структуры, выявлять их роль и функции в оформле-

нии смыслового содержания читаемого материала.

Необходимость выполнения лексико-грамматических упражнений возникает на первой стадии работы в рамках предлагаемого комплекса. Именно на данном этапе происходит первичное ознакомление с тематикой читаемого материала, а следовательно языковой материал выступает на первый план. Для формирования рецептивных лексико-грамматических навыков студентам предлагаются упражнения, направленные на становление психо-физиологических механизмов: а) зрительного восприятия лексических единиц и грамматических структур (найти интернационализмы, слова-производные; к данному слову найти в текстовом материале возможные словосочетания с глаголами или прилагательными и т. п.); б) сличения-узнавания лексических единиц и грамматических структур (найти, с помощью каких языковых средств выражена в тексте информация о ...; найти предложения со страдательным залогом); в) догадки о значении лексических и грамматических структур (выписать из текста(ов) все лексические единицы, выражающие какой-то процесс, явление; определить, какая временная форма используется чаще всего и почему).

В первом и втором комплексах представлены условно-речевые упражнения, которые закрепляют и далее совершенствуют грамматические и лексические навыки, приобретенные на предыдущих этапах обучения. В третьем комплексе этих упражнений нет, но работа по нему имплицитно подразумевает использование уже сформированных навыков. Происходит полностью самостоятельная деятельность в интернет-пространстве, т. е. на базе гипертекстов. Гипертекст, отражая важную взаимосвязь между структурой и значением, является сам по себе сложным грамматическим инструментом, «интегрирующим аутентичный языковой материал и упражнения с возможностью обратной связи в единое электронное обучающее окружение» [6, с. 5]. Например, выполняя оценочно-информативное чтение, т. е. определяя общее содержание текстового массива и целесообразность его прочтения для себя, студенты опираются на встречающиеся в нем интернационализмы, слова-производные, знакомые грамматические явления.

2. *Организация циклического усвоения речевого материала,* благодаря которому в каждом последующем комплексе навыков и речевое умение поднимаются на более высокий уровень. Упражнения как внутри комплекса, так и в рамках общей системы расположены в такой последовательности, которая наилучшим способом

отражает природу формирования и совершенствования навыка, развития отдельного речевого умения, а также группы умений в рамках деятельности в целом. Внутри системы упражнения представлены в виде иерархической лесенки, ступеньками которой является выполнение операций (найдите слова со словообразовательными элементами), группы операций – действия (выписать лексикон по теме) и, наконец, совокупности действий – вида деятельности (напишите реферат на основе прочитанного гипертекста). Такой принцип деятельностного подхода диктует необходимость формирования и доведения до автоматизма отдельных операций, которые постепенно становятся составной частью комплексных умений предметной компетенции (понимание, извлечение информации, ее оценка).

3. *Интегративность общей системы упражнений* проявляется в том, что «каждый последующий уровень системности в организации упражнений не есть простая сумма единиц низлежащего уровня, а является качественно новой ступенью организации» [2, с. 134]. Система упражнений дидактически скорректирована так, что в ней представлена последовательность речевых действий, совершаемых субъектом в ходе самостоятельного чтения иноязычного гипертекста. Достичь этого можно, целенаправленно подбирая такие упражнения, которые развивают навыки и умения разных подгрупп внутри общей системы рассматриваемой деятельности как бы отдельно друг от друга. Каждая последующая подгруппа умений, формируемая в очередной серии упражнений, предполагает сформированность умений предыдущей серии, а все они нацелены на овладение той совокупностью умений, которую требует самостоятельное чтение интернет-источников. Чтобы достичь автоматизма и мгновенности, тренировать каждый навык и умение следует дифференцированно. Например, в рамках первого комплекса студенты отдельно формируют речевые умения различных видов профессионально-ориентированного чтения. Так, пользуясь ориентировочно-референтным видом чтения, они учатся читать и извлекать информацию только по ссылкам, заголовкам, подзаголовкам, иллюстрациям и другому навигационно-справочному материалу. Прибегая к присваивающе-информативному чтению, обучающиеся тренируются создавать свои текстовые файлы на основе нескольких текстов, производя определенные манипуляции с готовой интернет-информацией (сокращая, объединяя, адаптируя).

4. *Обеспечение дидактического управления речевыми действиями обучающегося* (от на-

правляемых, относительно безошибочных к свободным). В каждом из трех комплексов общей системы упражнений присутствуют инструкции, за счет которых и достигается дидактическое управление деятельностью. В условиях обучения самостоятельному иноязычному on-line чтению инструкция в упражнении – это мотивированная просьба выполнить какое-либо речевое действие по пониманию содержания текста, извлечению из него и смысловой переработке требуемой информации, которая соотнесена с информативными возможностями обучаемого и носит практический характер. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий новое знание не может быть передано в готовом виде, т.е. только путем сообщения или показа. Поэтому для успешного осуществления самостоятельной деятельности, особенно на начальном этапе обучения, в качестве основного критерия необходимо присутствие полной и адекватной ориентировочной основы деятельности, чем и является полная инструкция. Например, «Вы участвуете в рабочей группе совещания по проблемам организации и управления малым и частным бизнесом. Как представитель этой рабочей группы, анализирующий факторы, которые необходимо учитывать при создании малого предприятия:

- прочтите предложенные Вам текстовые материалы (указываются конкретные сайты с гипотекстами), сориентируйтесь в их информации;
- найдите тексты и абзацы, анализирующие необходимые факторы, которые следует учитывать при создании любого малого или частного предприятия;
- составьте список этих факторов;
- расположите их в порядке значимости;
- подготовьте аргументированное выступление: «Анализ и учет важнейших факторов при создании малого или частного предприятия».

При выполнении коммуникативно-познавательного задания опирайтесь на следующие ключевые слова: ... И далее приводится список слов.

Такая инструкция создает нужную мотивацию, вызывает интерес к предметному содержанию задачи упражнения (серии упражнений), к процессу ее решения и результату. В соответствии с дидактическим принципом нарастания трудностей конкретные задания упражнений общей системы варьируются, усложняются от одного комплекса к другому за счет сокращения факультативных компонентов во втором комплексе и, наконец, преобразуются в единую общую установку в третьем комплексе. Например, во втором комплексе присутствует установ-

ка: «Вы участвуете в рабочей группе совещания на тему «Частные вопросы организации малого предприятия. Как представитель этой рабочей группы прочтите рекомендуемые Вам текстовые материалы (указывается сайт с гипертекстом) и подготовьте выступление: «Планирование и постановка целей в малом бизнесе». Во время чтения и при подготовке выступления опирайтесь на следующие ключевые слова ... И далее приводится список слов. В отличие от первого комплекса, здесь уже не приводится подробный алгоритм действий для достижения поставленной цели. Предполагается, что у студентов уже сформированы базовые навыки и умения самостоятельной деятельности, а работа на данном этапе будет способствовать их дальнейшему развитию. В третьем комплексе обучаемый получает лишь установку о том, в каком совещании он будет участвовать и по какому вопросу будет выступать: «Вы участвуете в рабочей группе совещания на тему «Вопросы организации франчайзинговой деятельности в нашем регионе. Как представитель этой рабочей группы, пользуясь интернет-источниками, подготовьте выступление о ее преимуществах по сравнению с другими видами малого бизнеса». В задании нет ни ключевых слов, ни рекомендаций по поводу сайтов. Студенты осуществляют деятельность, в которой оперируют как навыками и умениями иноязычного информативного чтения, так и умениями самостоятельной работы при иноязычном чтении.

Разумно полагать, что в результате выполнения предложенной системы упражнений их внутренние условия (уровень владения навыками и умениями, способности обучаемого, его интересы и отношение к учебной деятельности) начинают превалировать над внешними условиями (инструкция, ее полнота, время на выполнение, объем и содержательность упражнения). А это свидетельствует о том, что студент самостоятельно может осуществлять деятельность иноязычного чтения электронного текста.

Список использованных источников

1. Бондарев, М. Г. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному чтению студентов технического вуза с использованием компьютерной

программы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Михаил Григорьевич Бондарев. – Пятигорск, 2009. – 23 с.

2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. язык, 1989. – 276 с.

3. Перлова, И. В. Дидактическое содержание и организация самостоятельной работы при обучении иноязычному информативному чтению : дис. ... канд. пед. наук / Ирина Вениаминовна Перлова. – М., 1997. – 245 с.

4. Раицкая, Л. К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Лилия Климентьевна Раицкая. – М., 2013. – 56 с.

5. Рязанцева, Т. И. Гипертекст и электронная коммуникация / Т. И. Рязанцева. – М. : ЛКИ, 2009. – 256 с.

6. Isabel K. Heller. Grammar learners as hypertext users and usability informants: an empirical evaluation of the Chemnitz InternetGrammar. Dissertation an der Technischen Universität Chemnitz zur Erlangung des Doktorgrades, 2009. – 356 p.

References

1. Bondarev M.G. Teaching foreign professionally-oriented reading to technical university students with the use of the computer programme: abstract of the thesis ... Candidate of Pedagogic Sciences. Pyatigorsk, 2009, 23 p. (in Russian)

2. Passov E.I. The Basics of communicative methodology of teaching foreign communication. Moscow, Russian Language, 1989, 276 p. (in Russian)

3. Perlova I.V. Didactic content and organization of independent work while teaching foreign informative reading: thesis ... Candidate of Pedagogic Sciences. Moscow, 1997, 245 p. (in Russian)

4. Raitskaya L.K. Didactic concept of students' independent educational-cognitive activity in the Internet environment: abstract of the thesis ... Doctor of Pedagogic Sciences. Moscow, 2013, 56 p. (in Russian)

5. Ryazantseva T.I. Hypertext and electronic communication. Moscow, LKI, 2009, 256 p. (in Russian)

6. Isabel K. Heller. Grammar learners as hypertext users and usability informants: an empirical evaluation of the Chemnitz InternetGrammar. Dissertation an der Technischen Universität Chemnitz zur Erlangung des Doktorgrades, 2009, 356 p.

Поступила 12.10. 2015 г.

УДК 378: 028: 159.923-052
ББК 81.43р

Сапух Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра английской филологии и методики преподавания английского языка
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург, Россия
tatsap@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования технологии развития критического мышления для формирования читательской компетенции студентов университета. На основе анализа психолого-педагогической литературы автор определяет понятие «читательская компетенция», описывает алгоритм ее формирования у студентов университета на основе технологии развития критического мышления. Представленная опытная работа продемонстрировала положительную динамику уровней сформированности читательской компетенции студентов, что доказывает эффективность технологии развития критического мышления.

Ключевые слова: технология развития критического мышления, чтение, читательская компетенция, формирование читательской компетенции, компетентностный подход.

Sapukh Tatiana Victorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of English Philology and Methods of English Language Teaching
Orenburg State University, Orenburg, Russia

THE USE OF TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT FOR THE READING COMPETENCE FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: The article deals with the use of technology of critical thinking development for the reading competence formation of university students. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature the author defines the notion of “reading competence”, describes the algorithm of formation of reading competence of students on the basis of technology of critical thinking development. Experimental work has demonstrated a positive trend in the levels of formation of reading competence of students, which demonstrates the effectiveness of the technology of critical thinking development for the formation of reading competence of students.

Key words: the technology of critical thinking development, reading, reading competence, reading competence formation, competence approach.

В современном мире, который характеризуется свободным доступом к различным информационным ресурсам и широкими возможностями открытого образования, роль чтения как необходимой социальной практики, связанной с осмыслением и интерпретацией источников письменной культуры, закономерно возрастает. На государственном уровне свидетельством пристального внимания к проблеме чтения стала разработанная на период с 2007 по 2020 гг. «Национальная программа поддержки и развития чтения». Поиск средств совершенствования читательской компетентности личности на основе когнитивных, ценностно-смысловых и творческих ориентиров, заданных межкультурной коммуникацией, актуализируют лингвокультурное многообразие информационного общества, ин-

тенсивный научный и профессиональный обмен между представителями разных культур. Наряду с этим такие современные тенденции, как снижение качества чтения, предпочтение прагматического чтения и недостаточная активность современных читателей в освоении представленного в текстах культурного наследия констатируют наличие системного кризиса читательской культуры в целом и низкий уровень читательской компетенции личности в частности.

Если рассматривать чтение как социальный феномен, можно обнаружить ряд его особенностей. Чтение способствует формированию личности, полноценной в интеллектуальном и эмоциональном планах, способной к развитию и самореализации. Оно активизирует выработку важнейших социокультурных качеств личности,

которые могут быть выявлены при сравнительном анализе людей читающих и нечитающих. По мнению С. Н. Плотникова, признанного авторитета в области социологии культуры и чтения, читающие люди: могут мыслить в рамках каких-либо проблем, охватывать целое и выделять противоречивые моменты; адекватно расценивать ситуации и находить верные пути для их решения; обладают хорошей памятью и склонны к творческому мышлению; их речь красива, выразительна и богата по словарному запасу; свободно формулируют свои мысли и выражают их на письме; проще взаимодействуют в социуме; более независимы, критичны, имеют свое личное мнение [4, с. 48].

Таким образом, культура личности напрямую зависит от культуры чтения, которая отражает различные стороны развития личности: (психологическую, мировоззренческую, философскую) и является показателем ее целостного развития [2, с. 47; 3, с. 114].

Одной из ключевых компетентностей, формирование которой предполагает четкое представление о требованиях к соответствующим знаниям и навыкам, является читательская компетенция. Для ее формирования важно создать условия для активизации читательской деятельности, то есть сформировать способность применять знания и умения на практическом опыте и тем самым обеспечить общекультурное, познавательное и целостное развитие личности, другими словами, сформировать компетентность.

Читательская компетенция рассматривалась исследователями в общеязыковом, психологическом и педагогическом аспектах. Методологической основой исследования явились психолингвистическая теория речевой деятельности (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), основные положения компетентностного подхода (О. Д. Томилин, И. Д. Фрумкин, Б. Д. Эльконин и др.). Читательская компетенция, по мнению данных исследователей, представляет собой интегративную личностную характеристику, проявляющуюся в способности личности к чтению и использованию в практической деятельности извлеченной из текста информации. Мы, вслед за Т. А. Разуваевой, под читательской компетенцией будем понимать совокупность знаний, навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме, и успешно использовать ее как в личных, так и общественных целях [5, с. 13].

В условиях информационной среды происходят качественные изменения в содержании читательской компетентности. Информационная среда способствует формированию новых познавательных структур в ходе чтения, оказывающих как положительное, так и отрицательное влияние

на читательскую компетенцию студента. К отрицательным тенденциям в области чтения, обусловленным влиянием экранной культуры, относятся поверхностный характер чтения, наличие смысловых пробелов, фрагментарность формируемой картины мира. Вместе с тем положительное влияние информационной среды заключается в развитии интуиции, ассоциативных способов восприятия информации, пространственного воображения, творческого мышления и т. д.

Одним из инструментов, способствующих формированию читательской компетенции студентов, по нашему мнению, является технология развития критического мышления [1, с. 43]. Ее сущность и особенности подробно рассмотрены в наших предыдущих исследованиях [6, с. 473]. Весь процесс состоит из нескольких последовательных этапов [5, с. 17–21] и реализуется при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- осуществляется предварительная диагностика уровня сформированности читательской компетенции студентов (с учетом опыта их читательской деятельности);

- учебный процесс осуществляется на основе технологии развития критического мышления в рамках личностно-дифференцированного подхода, для которого разрабатывается система разноуровневых заданий, позволяющая индивидуализировать подбор заданий в зависимости от степени сформированности того или иного компонента читательской компетенции и от индивидуально-личностных особенностей студентов;

- преподаватель организует предтекстовую работу, которая нацелена на актуализацию имеющихся у студентов знаний, необходимых для глубокого и полного проникновения в читаемый текст и расширение общего кругозора обучающихся;

- текстовые материалы включают произведения разной жанровой направленности: художественные, научно-технические, официально-деловые, обиходные; разных типов: инструкции, объявления, меню, расписания, реклама.

Опытно-экспериментальная работа по формированию читательской компетенции студентов университета на основе технологии развития критического мышления проводилась нами в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» на факультете филологии и журналистики со студентами 1–2 курсов, изучающими английский язык в качестве основного языка. Для формирования мотивационного компонента студентам предлагались задания, направленные на развитие ценностного отношения к читательской деятельности, на осознание роли чтения в жизни современного человека, на

развитие внутренней мотивации чтения. Формирование когнитивного компонента предполагало последовательное выполнение студентами системы заданий, основанием для проектирования которой стала содержательная характеристика данного компонента читательской компетенции. Студентам предлагались следующие задания:

1) задания, направленные на расширение лингвистических знаний: найдите в тексте синонимы; составьте предложения их отдельных слов; подчеркните в тексте слова, относящиеся к изучаемой теме.

2) задания, направленные на расширение знаний о тексте: определите жанр текста. Что указывает на это? Переведите прочитанный текст на русский язык. Будет ли перевод соответствовать литературным нормам русского языка, если переводить его дословно?

3) задания, направленные на расширение знаний о себе как о читателе: прочитайте текст и перескажите его, выразив собственное отношение; опишите трудности, возникшие у вас при интерпретации текста.

Формирование деятельностного компонента происходило в процессе учебной практической деятельности студентов. В начале обучения в соответствии с постулатами технологии развития критического мышления преобладали задачи проблемного характера, так как они содержат уже сформулированный проблемный вопрос, который указывает на цель и условия решения проблемы. Со временем упражнений, содержащих проблемный вопрос, становилось больше, что вызывало у обучающихся определенные трудности, так как вопрос проблемного характера «указывает лишь область поиска, но не дает направление поиска нужной информации». Студент должен, проанализировав полученную из текста / текстов, дополнительных источников информацию, обнаружить проблему, осмыслить ее и найти пути решения, аргументировав свой ответ. Основой для ответа на сформулированный самим студентом вопрос должна составлять информация, находящаяся в тексте или взятая из дополнительных источников, к использованию которой преподаватель побуждает студента.

Обучение чтению мы рассматриваем как процесс, состоящий из трех этапов и представляющий собой совокупность действий студента перед, во время и после чтения:

1. Действия перед чтением. На этом этапе учащиеся должны выполнить следующие действия: обсуждение заголовка текста, просмотровое чтение текста, чтение имеющихся комментариев, постановка вопросов, ответы на которые могут быть даны в ходе чтения.

2. Действия во время чтения. На этом этапе учащийся читает текст, используя приемы технологии развития критического мышления, по-

путно формулирует вопросы к содержанию текста, ищет ответы на них.

3. Действия после чтения текста. Обсуждение и режюмирование прочитанного текста, его конспектирование с целью использования полученной информации позднее в жизненных ситуациях.

Предлагаемый план работы с текстом представляет собой последовательность определенных действий, которые необходимо выполнить студенту, чтобы прочитать текст, суметь его понять, осмыслить, зафиксировать каким-либо образом результат своей работы с целью использования полученной информации в дальнейшем. Отметим, что текст при этом рассматривается как продукт общения, как образец решения определенной задачи. Мы выделили три этапа работы над текстом.

На первом этапе предполагается активизация уже имеющихся знаний, а также формирование прогностических умений. Исходя из опыта обучения чтению и разработанного алгоритма, можно утверждать, что читатель понимает текст только на основе своих, уже имеющихся знаний, своего личного опыта. Но для того, чтобы студенты могли понять текст, эти знания необходимо активизировать. В этом учащимся могут помочь не только специальные упражнения, но и комментарии к тексту, справочная литература.

На втором этапе студент должен понять текст: определить его главную мысль, сформулировать основное содержание, выявить позицию автора. На данном этапе рекомендуется выполнение собственно текстовых заданий.

Опытно-экспериментальная работа доказала, что понимание основного содержания текста – основа для всей дальнейшей работы. Для достижения полного понимания текста студентами преподаватель должен руководить процессом. Для этого ему можно прибегнуть к беседе с целью установления и выяснения глубины понимания текста студентами, возникновения у них трудностей, влияния текста на студентов, возникающих у них ассоциаций, отношения студентов к тексту. Преподаватель должен помнить о том, что чтение текста направлено не только на понимание его основного содержания, но и на возможность увидеть скрытый в нем смысл. Он также должен принять во внимание интересы студентов, их культурный уровень, жизненный опыт и знания.

На заключительном этапе предполагается переход от чтения к говорению и письму. На данном этапе следует предлагать как репродуктивно-продуктивные упражнения, формирующие умения вести беседу, опосредованную текстом, так и продуктивные, которые активизируют использование новых речевых средств в ситуациях, приближенных к аутентичным в устной или письмен-

ной форме. Опытнo-экспериментальная работа показала, что преподаватель должен планировать работу таким образом, чтобы студенты могли сами формулировать вопросы к тексту, искать ответы на них и таким образом вступать в диалог с текстом. Осуществить это можно путем внедрения в работу заданий проблемного характера.

Проведенное исследование, в результате которого произошли положительные изменения в уровне читательской компетенции студентов, позволило сформулировать вывод об эффективности разработанного алгоритма формирования читательской компетенции студентов на основе технологии развития критического мышления.

Список использованных источников

1. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Альянс «Дельта», 2003. – 283 с.
2. Козырев, В. А. Круг чтения и языковая способность российского студента / В. А. Козырев, В. Д. Черняк // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 10. – С. 47.
3. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 113–117.
4. Плотников, С. Н. Читательская культура в России // Homo legens: памяти С. Н. Плотникова : сб. науч. тр. – М., 1999. – С. 46–58.
5. Разуваева, Т. А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук / Татьяна Александровна Разуваева. – Тула, 2006. – 234 с.
6. Сапук, Т. В. Развитие критического мышления в студентоцентрированном образовании / Т. В. Сапук // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. – 2014. – № 3.1 (51)б. – С. 470–480.

References

1. Zagashev O.I., Zair-Bek S.I. Critical thinking: technology of development. St.-Petersburg, Alliance «Delta», 2003, 283 p. (in Russian)
2. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. Circle of reading and language ability of Russian students, *The Bulletin of Herzen University*, 2007, No. 10, p. 47. (in Russian)
3. Miroshkin V.V. Traditional values in the conditions of modernization of society, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–117. (in Russian)
4. Plotnikov S.N. The culture of reading in Russia, *Homo legens: in memory of S.N. Plotnikov: collection of proceedings*. Moscow, 1999, pp. 46–58. (in Russian)
5. Razuvaeva T.A. Developing reading competence of students of the faculty of foreign languages: thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences. Tula, 2006, 234 p. (in Russian)
6. Sapukh T.V. Development of critical thinking in student-centred education, *In the world of scientific discoveries. Humanities and Social Sciences*, 2014, No. 3.1 (51)b, pp. 470–480. (in Russian)

Поступила 21.10.2015 г.

УДК 37.016: 57(045)
ББК 28.0р

Семенова Наталья Геннадьевна

аспирант

кафедра биологии, географии и методик обучения
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natashasemenovak@mail.ru

ОБОБЩЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Аннотация: В статье указывается на актуальность обобщенного представления биологического материала в контексте фундаментального ядра содержания общего образования в части основных элементов научного знания теоретического характера. Констатируется факт недостаточной предметной подготовки обучающихся по обозначенному аспекту. С опорой на исследования отечественных и зарубежных ученых предпринята попытка обобщенного представления уровневости живого для использования в практике обучения биологии.

Ключевые слова: основная общеобразовательная школа, обучение биологии, обобщенное представление о живой природе на разных уровнях организации при обучении предмету.

Semenova Natalya Gennadyevna

Postgraduate

Department of Biology, Geography and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, RussiaGENERAL CONCEPT OF THE LIVE NATURE AT DIFFERENT LEVELS
OF ITS ORGANIZATION IN TEACHING BIOLOGY AT SCHOOL

Abstract: The article points to the relevance of the generalized idea of the biological material in the context of the fundamental content's core of general education in terms of the basic elements of the theoretical scientific knowledge. The fact is that the students' preparation of the marked aspect of the subject is insufficient. With support of the domestic and foreign scientists' research it was made an attempt of the generalized overview of the «levelness» of the living nature for the use in the practice of teaching biology.

Key words: comprehensive school, teaching biology, general concept of the live nature at different levels of its organization in teaching the subject.

При реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования сегодня актуализируется необходимость в глубоком познании учебного материала, выражаемого с позиции фундаментального его ядра в части основных элементов научного знания методологического и мировоззренческого характера. Каждый учебный предмет имеет достаточные потенциальные возможности для осмысления обозначенных аспектов. Без них затрудняется самостоятельное овладение основополагающими понятиями, а самое главное, способами их обобщенного выражения по степени сложности. Следует согласиться с исследователями, утверждающими, что обобщенное представление материала открывает широкие возможности для проникновения в основы наук, изучаемых в школе, а также мысленного объединения познаваемых объектов по существенным и сходным признакам для их выражения в целостном виде [1].

Обозначенные установки можно достигать и при изучении биологии в школе. Этот предмет призван сегодня формировать у обучающихся ясное представление о живом, включая человека, по трем основным линиям – многообразию и эволюции органического мира, биологической природе и социальной сущности человека, уровневой организации живой природы. Последняя из них для успешного общего биологического образования имеет особое значение, ибо дает возможность получить обобщенное знание о структурной целостности живого земной планеты, обеспечивающей взаимосвязанное функционирование его систем разной степени сложности, соподчиненности и организованности в пространстве и времени, эволюционно изменяющихся под воздействием факторов окружающей среды.

На основе результатов собственного исследования утверждаем, что уровень знаний о биологических системах, закономерностях и свой-

ствах их функционировании, иерархии живой природы, процессах, происходящих на каждом уровне жизни, у выпускников основных школ невысок. Обучающиеся затрудняются воспринимать мир живой природы как целостное явление, состоящее из совокупности систем разных уровней организации [10]. В совокупности это предопределяет ошибки, допускаемые ими при выполнении заданий ЕГЭ.

Сложившееся положение дел, по нашему мнению, объясняется несколькими причинами – недостаточной методической подготовленностью учителя, слабой ориентацией обучающихся на осмысление изученного при выполнении заданий, а самое главное, нечеткой выраженностью содержания учебного материала об уровневой организации живых систем в целостном виде. Поэтому нами предпринята попытка обобщенного его представления с опорой на исследования отечественных и зарубежных ученых для использования в практике обучения биологии.

Единой точки зрения на характеристику уровней живого в научной литературе не обнаруживается. Однако по мере развития философских, технических и естественных наук возникали и наполнялись определенным содержанием различные точки зрения. Более или менее ясное представление об уровневости живого сложилось к середине XX века. Были сделаны попытки создания единой иерархии живых систем по двум направлениям. Первое из них было связано с классификацией систем по нескольким критериям – сложности или конструктивному рангу, первичности или вторичности, самостоятельности существования и универсальности [3]. Второе – с использованием только одного критерия классификации – сложности или конструктивности ранга при включении в линейную иерархию принципиально различных образований. При этом каждый из них предложил собственную классификацию живого по уровням.

В литературе выдвигаются и другие схемы, которые по количеству уровней различны. Например, В. Г. Афанасьев выделяет 6 уровней, В. И. Кремянский – 5, И. П. Наумов – 12, К. М. Завадский – 19. Однако во всем этом многообразии должны быть выделены основополагающие уровни [4]. Критериями их выделения, как верно утверждает отечественный философ Р. С. Карпинская, должны выступать наиболее специфические структуры и признаки. При этом важно иметь в виду, что при определении уровня организации живого необходимо различать наименьшую структуру, которая определяла бы ее свойство как живого и могла существовать самостоятельно. С учетом сказанного и с опорой на исследования И. И. Шмальгаузена, М. И. Сетрова, И. Т. Фролова необходимо выделять такие биологические системы, как клетка, организм, популяция, сообщество и экологическая система [7]. Именно они обладают всеми главными признаками систем живого, к которым в первую очередь относятся целостность, иерархичность, структурность, сложность, органическое взаимодействие друг с другом и с окружающей средой. Соответственно им можно определить и уровни организации живого. Таковыми являются молекулярно-клеточный, организменный, популяционно-видовой, биоценотический и биосферный уровни.

Выразителем **молекулярно-клеточного уровня** является клетка как одна из основных структурных, функциональных и воспроизводящих элементов земной материи. Иначе говоря, клетка выступает как элементарная живая система. Жизнедеятельность клетки реализуется благодаря согласованному функционированию ее составляющих – органоидов, ни один из которых вне клетки не может рассматриваться как самостоятельная система, способная к самовоспроизводству. Приоритетными структурами клетки являются молекулы ДНК, несущие всю информацию о последовательности и характере синтеза белка в клетке. Следовательно, обозначенная система способна к самовоспроизведению, реализации наследственной информации и является наименьшей структурной единицей в иерархии живых систем, обладающей всеми главными признаками живого [5].

Выразителем **организменного уровня** является организм как любое живое существо, целостная структура, реальный носитель жизни. Организм представляется в виде саморегулирующейся системы, способной к самостоятельному существованию. Внутри него выделяют органно-тканевый подуровень, отражающий признаки отдельных особей, их строение, физиологию, поведение, а также организацию и функции органов и тканей. Приоритетным свойством организма является индивидуальное развитие

(онтогенез) – процесс реализации наследственной информации, закодированной в зародышевой клетке. Собственно живой организм – это и особая внутренняя среда, существующая во внешней среде. Он образуется в результате взаимодействия совокупности генов одного организма (генотипа) с комплексом внешних признаков организма, сформировавшихся в ходе его индивидуального развития (фенотипа) [8].

Выразителем **популяционно-видового уровня** являются объединения особей одного вида, населяющих определенную территорию, более или менее изолированную от соседних совокупностей того же вида. Они отличаются появлением новых свойств и особенностями жизнедеятельности в природе. Популяции биологических видов, несмотря на то, что состоят из множества особей, целостны. Их целостность обеспечивается взаимодействием особей в популяциях и воссоздается через обмен генетическим материалом при размножении. Популяции видов как надиндивидуальные образования способны к существованию в течение длительного времени и к самостоятельному эволюционному развитию вне зависимости от процессов, протекающих в популяциях. Это приводит к тому, что популяции оказываются элементарными единицами, а виды – качественными этапами процесса эволюции [9].

Выразителем **биоценотического уровня** является сообщество. Известно, что популяции разных видов в определенном пространстве, как правило, обитают совместно. При этом между ними формируются закономерные отношения по разным признакам, среди которых приоритетными являются отношения трофические. Кроме того, важную роль играют форические, фабрические, топические и другие отношения. Благодаря им происходит передача и перераспределение вещества и энергии, количественная регуляция численности одних видовых популяций другими. Это обуславливает целостность, структурность и сложность совместного существования популяций разных видов в составе качественно новой природной системы – сообщества [6].

Сообщества, как выяснилось, входят в качестве составных частей в еще более сложные образования – экологические системы, выступающие выразителями **биосферного уровня** организации живого. Они являются взаимообусловленными комплексами биотических и абиотических компонентов, связанных между собой обменом веществ и энергией. Экологическая система выступает целостным образованием, «выпадение» из состава которого одной или нескольких систем может приводить к разрушению ее целостности, необратимому нарушению равновесия и ее распаду. В целом жизнедеятельность экологической системы регулируется нор-

мальным функционированием составляющих ее систем. В этом случае можно утверждать, что экологические системы являются открытыми саморегулирующимися системами, связанными с подобными системами. Следовательно, между соседними экологическими системами осуществляется обмен веществ в газообразной, жидкой и твердой фазах, а также миграция живых организмов. Это обуславливает устойчивость системы, которая пропорциональна многообразию его компонентов [2].

Таким образом, все живые объекты представляются в виде определенных систем, обладающих конкретными особенностями и свойствами, характеризующими их уровень организации.

С учетом уровневости можно рассматривать иерархию живых структур. Такая иерархия начинается с элементарных частиц (клеток), представляющих собой первоначальный уровень организации живой материи, и заканчивается живыми структурами – сообществами, высшими уровнями организации. Обобщенное и целостное представление о них мы выражаем в таблице 1.

Полагаем, что осмысление учителем представленного материала и его использование в процессе обучения старшеклассников основной школы биологии будет оказывать положительное влияние на их качественную подготовку при достижении планируемых предметных и метапредметных результатов.

Таблица 1

Уровни организации живых систем и их свойства

Живые системы, соответствующие уровням	Главные биологические свойства систем
Молекулярно-клеточный уровень	
Клетка – один из основных структурных, функциональных и воспроизводящих элементов живой материи, ее элементарная живая система	а) непрерывное самоудвоение как способность к самовоспроизведению; б) передача и реализация информации посредством плазмотида и генотипа
Организменный уровень	
Организм – любое живое существо, целостная система, реальный носитель жизни	а) обмен веществ и энергии как последовательное потребление, превращение, использование, накопление и потеря веществ и энергии в живых организмах в процессе жизни; б) онтогенез – индивидуальное развитие организма от зародыша до конца жизни особи; «размножение» как воспроизведение себе подобных, обеспечивающее непрерывность и преемственность жизни с ее видовой спецификой и общим физико-химическим единством; «рост» как увеличение массы особи, ее органов при увеличении числа и размеров клеток и неклеточных образований; «развитие» как неотвратимый, закономерно направленный процесс, тесно взаимосвязанных количественных и качественных изменений особи с рождения до ее смерти; раздражимость как способность реагировать на факторы внешней и внутренней среды изменениями своего состояния и деятельности; «приспособление» как комплекс морфофизиологических и поведенческих особенностей особи, обеспечивающий устойчивость к воздействиям факторов среды
Популяционно-видовой уровень	
Популяция – совокупность особей одного вида, находящихся во взаимодействии между собой и совместно населяющих общую территорию; целостная внутривидовая система	а) устойчивое воспроизводство особей – репродукция как реализация множества взаимодействий, позволяющих использовать ресурсы среды так, чтобы обеспечить оставление потомства; б) поддержание динамического равновесия численности особей вида через количественные изменения населения; в) способность приспосабливаться к среде обитания и к эволюционным изменениям благодаря групповым свойствам
Биоценотический уровень	
Сообщество – совокупность совместно обитающих популяций растений, животных, бактерий и грибов, населяющих относительно однородное пространство и находящихся в закономерных отношениях друг с другом; система популяций разных видов	а) передача и перераспределение вещества и энергии как проявление закономерных трофических отношений по линии: солнечная энергия – минеральные вещества – продуценты – консументы – редуценты; б) количественная регуляция численности одних видовых популяций другими как явление возврата популяции после отклонения к исходному состоянию, в зависимости от факторов, сила действия которых определяется плотностью популяции
Биосферный уровень	
Экологическая система – совокупность организмов различных видов и неживых компонентов их среды обитания, при взаимодействии которых происходит биотический круговорот веществ и однопоточный поток энергии	а) биотический круговорот вещества как непрерывное относительно циклическое, но неравномерное во времени и пространстве превращение и перемещение веществ с участием продуцентов, консументов и редуцентов; б) стабильность как способность экосистемы оставаться относительно неизменной во времени; в) устойчивость как способность экосистемы противостоять внешним воздействиям, возвращаться в исходное состояние

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития личности / А. Г. Асмолов. – М., 2007. – 172 с.
2. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский ; под ред. А. Л. Янина. – М. : Наука, 1991. – 270 с.
3. Донцов, В. И. Фундаментальные механизмы старения живого вещества / В. И. Донцов // Старение и долголетие. – 1991. – № 1. – С. 5–17.
4. Кремянский, В. И. Структурные уровни организации живой материи / В. И. Кремянский. – М., 1969. – 163 с.
5. Найдеш, В. М. Концепция современного естествознания / В. М. Найдеш. – М. : Гардарика, 2003. – 468 с.
6. Одум, Ю. Основы экологии / Ю. Одум. – М. : Мир, 1975. – 740 с.
7. Сетров, М. И. Методология исследования организации систем / М. И. Сетров. – Одесса, 1984. – 549 с.
8. Шварц, С. С. Эволюция и биосфера / С. С. Шварц // Проблемы биогеоценологии. – М., 1973. – С. 213–228.
9. Яблоков, А. В. Эволюционное учение / А. В. Яблоков, А. Г. Юсуфов. – М. : Высш. шк., 1976. – 335 с.
10. Якунчев, М. А. Модель формирования логических учебных действий у учащихся при изучении биологии в школе / М. А. Якунчев, А. И. Киселева //

Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 13–18.

References

1. Asmolov A.G. Personality Psychology: cultural and historical understanding of the development of the individual. Moscow, 2007, 172 p. (in Russian)
2. Vernadsky V.I. Scientific Thought as a Planetary Phenomenon. Ed. A.L. Yanin. Moscow, Science, 1991, 270 p. (in Russian)
3. Dontsov V.I. Fundamental mechanisms of living matter aging, *Aging and Longevity*, 1991, No. 1, pp. 5–17. (in Russian)
4. Kremyansky V.I. Structural levels of organization of the living matter. Moscow, 1969, 163 p. (in Russian)
5. Naydesh V.M. Concepts of modern natural science. Moscow, Gardarika, 2003, 468 p. (in Russian)
6. Odum Yu. Fundamentals of Ecology. Moscow, Mir, 1975, 740 p. (in Russian)
7. Setrov M.I. Research of Systems Organization Methodology. Odessa, 1984, 549 p. (in Russian)
8. Shvartz S.S. The evolution and the biosphere, *Problems of biogeocenology*. Moscow, 1973, pp. 213–228. (in Russian)
9. Yablokov A.V. Yusufov A.G. Evolutionary theory. Moscow, Higher School, 1976, 335 p. (in Russian)
10. Yakunchev M.A., Kiseleva A.I. A model of logical learning activities formation in the study of biology at school, *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, No. 5, pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 18.10.2015 г.

УДК 37.016: 614*40
ББК 68.903р30

Соболев Андрей Юрьевич

старший преподаватель, аспирант
кафедра безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет»,
г. Южно-Сахалинск, Россия
pitko-90@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ КОНСТРУКЦИОННЫХ ТАБЛИЦ
С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ПО БЕЗОПАСНОСТИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ**

Аннотация: В статье раскрывается методическое решение, которое позволяет комбинировать несколько методов обучения в учебно-воспитательном процессе, приводятся примеры его реализации и эффективности.

Ключевые слова: образование, студенты, метод обучения, знания, предметные понятия, компетенции, безопасность жизнедеятельности.

Sobolev Andrey Yurievich

Senior lecturer, Postgraduate

Department of the Safety of Vital Activity

Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia

**USING OF CONSTRUCTIONAL TABLES
IN ORDER TO FORM KNOWLEDGE ON SAFETY
OF VITAL ACTIVITY OF STUDENTS**

Abstract: This article reveals methodical solution that allows to combine several methods of learning in educational training process, the examples of its realisation and effectiveness are given.

Keywords: education, students, method of learning, knowledge, subject concepts, competence, safety of vital activity.

Система образования за весь период своего существования претерпела значительные изменения, но сегодня, как и раньше, целью учебно-воспитательного процесса является формирование знаний, умений и навыков у обучающихся. Однако постоянное расширение сферы образовательных услуг, все ускоряющийся процесс морального старения всех компонентов социального опыта требует от современного специалиста в области высшего профессионального образования высокой мобильности в сфере познания, обучения и воспитания, субъективной готовности к непрерывному самообразованию и возможности приобретения новых квалифицированных знаний (специализаций/профилей), востребованных на образовательном рынке труда.

Подготовка современного, конкурентоспособного, высококвалифицированного бакалавра в системе высшего образования является важнейшими целью и результатом работы вуза. Отвечая тенденциям современности, Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, в учебно-воспитательный процесс вносятся изменения, которые акцентируют внимание на формировании у студентов высокого уровня предметных знаний за счет увеличения нагрузки на самостоятельную работу, тем самым ограничивая вариативность методов, которые могли бы быть использованы в процессе обучения. Знания, приобретаемые студентом самостоятельно, без должного объяснения преподавателя, нельзя назвать прочными, сформированными. Как результат, такие знания могут быть «непонятыми», так как именно преподаватель с помощью различных методов и методических приемов направляет познавательный интерес студента и разъясняет изучаемый материал, чтобы у обучающегося сформировался основной теоретический аппарат предметных знаний, на основе которого формируются умения, навыки и компетенции [4].

Н. М. Верзилин (1976) утверждал: «Цель обучения – дать осознанные, систематические

и прочные знания обучающимся» [3]. Знания в своей основе состоят из понятий, устанавливаемых наукой о существенных признаках и свойствах вещей, объектах и явлениях, процессах и связях между ними. Это положение применимо в том числе и к образовательной области «Безопасность жизнедеятельности». Результат обучения достигается за счет использования разнообразных форм, средств, технологий, методов обучения, в том числе и современных интерактивных, которые не имеют психолого-педагогического обоснования, соответствующей классификации, но можно с уверенностью сказать, что все они основываются на давно известных и внедренных в учебно-воспитательный процесс традиционных методах: словесных, наглядных и практических.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что рабочие программы дисциплин профессионального блока подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, составляемые самими преподавателями, недостаточно полно используют научно-методические рекомендации, разработанные учеными-методистами (Л. А. Михайлов, В. П. Соломин, П. В. Станкевич).

Согласно требованиям ФГОС ВПО, для разработки рабочей программы дисциплины ООП по подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности необходимо сочетание и системное использование одновременно нескольких методов обучения с целью более качественного усвоения студентами изучаемого материала. Однако, как показал анализ ООП по материалам сети Интернет (сайты вузов), в большинстве случаев это требование не отражается и не учитывается.

Преподаватель, зная о наличии словесных (беседа, рассказ, объяснение и т. д.), наглядных методов (демонстрации наглядных пособий, моделей, ТСО и т. д.), а также практических (упражнения, лабораторные работы и опыты и т. д.), зачастую останавливает свой выбор на

применении одного из них, тем самым не соблюдая исходные научные принципы подготовки обучающихся (системность, научность, фундаментальность, интеграция, дифференциация, преемственность и т. д.). Соблюдение данных принципов обеспечивает эффективное и качественное функционирование учебного процесса по изучению содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», включающей основные предметные понятия (знания), умения и навыки [1; 5].

Научные исследования (Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская, В. П. Соломин, И. Н. Пономарева) подтверждают, что комплексное использование методов обучения гарантирует лучшую усвояемость дидактических единиц, в качестве которых мы, разумеется, рассматриваем научные понятия в области безопасности жизнедеятельности. Н. М. Верзилин утверждал, что учебный процесс строится на овладении обучающимися понятиями [3]. В этом процессе ни в коем случае не должно быть искусственного «убыстрения», так как оно неизбежно приведет к формализму – в таком случае понятия остаются на стадии восприятия или представления. Вывести понятие из фактов значительно сложнее, чем сообщить его и позаботиться, чтобы обучающиеся запомнили формулировку. «Готовые» понятия без труда запоминаются, но и так же легко забываются, потому что были получены как догма [2].

Увеличение самостоятельной активности студентов при комплексном использовании методов обучения актуализирует их познавательные способности, связанные с непосредственной вовлеченностью в образовательный процесс: поиск научной литературы, обобщение, оформление и представление полученных результатов, их критический анализ, поиск новых и неординарных решений, аргументированное отстаивание своих предложений, умение подготовить выступление и вести дискуссию, что соответствует требованиям ФГОС ВПО [1]. При этом самостоятельная работа студентов рассматривается как обязательная часть овладения содержанием не только учебного модуля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», но и других дисциплин профильной подготовки студентов.

В целях развития самостоятельности студентов в период их обучения в вузе актуальным является широкое внедрение разнообразных методов и методических приемов обучения в учебно-воспитательный процесс. В качестве одного из примеров мы предлагаем рассмотреть построение и применение конструктивных таблиц. Данный метод обучения является наглядно-практическим методом и используется с целью формирования предметно-профильных знаний у студентов.

Использование конструктивных таблиц задействует несколько методов обучения, так как конструктивная таблица – это дидактический материал, который представляет собой набор магнитных дидактических карточек (квадратной, круглой, прямоугольной и др. формы), на которых отображены термины, картины (объекты промышленности, природные явления и т. д.), и из этого материала составляются схемы, определения, иными словами, может быть представлен весь научный материал, необходимый для изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Преподаватель, используя наводящие вопросы, подталкивает обучающегося к овладению знаниями, при этом основой познавательной деятельности студента будет являться его самостоятельная работа. Нельзя говорить о том, что весь учебно-воспитательный процесс может быть построен на использовании данного метода обучения, задача преподавателя состоит в грамотном включении его в процесс овладения новыми знаниями, при этом будут задействованы как наглядные методы обучения, так и практические. Конструктивные таблицы могут использоваться при решении ситуационных задач (кейс-задач), в анализе ситуации деловой игры, при проведении коллоквиумов. Построение конструктивной таблицы можно проводить на семинарском занятии в игровой форме. При этом преподаватель заранее устанавливает тему занятия, готовит перечень вопросов для студентов и различные пояснения. Соответственно, ему необходимо также заранее разработать и приготовить магнитные дидактические карточки и иметь на руках готовый результат проводимой игры.

Так, при изучении дисциплины «Опасные ситуации природного характера и защита от них» мы предложили студентам выполнить ряд заданий.

Задание 1. При помощи дидактических карточек, прикрепленных к аудиторной доске, Вам необходимо классифицировать ЧС природного характера и выстроить поэтапный алгоритм действий при возникновении таких ЧС, как землетрясение, извержение вулкана и цунами.

Группе студентов в составе 21 человека было предложено разделиться на три подгруппы (по 7 человек). Предложенные им понятия, отображенные на дидактических карточках, имели следующее содержание: «ЧС», «геологические ЧС», «геофизические ЧС», «метеорологические ЧС», «гидрологические ЧС», «природные пожары», «землетрясение», «извержение вулкана», «лава», «обвал», «осыпь», «курумы», «сели», «буря», «ураган», «гололед», «жара», «заторы», «зажоры», «половодья», «цунами», «циклоны», «панзоотии», «степные пожары», «торфяные пожары», «прослушайте сообщение», «выключи-

те газ, воду», «выйдите из здания», «следуйте на сборный эвакуационный пункт», «защитите органы дыхания», «укрепить окна и двери нижних этажей», «взять необходимые вещи», «перенести на верхние этажи ценные вещи».

Задание 2. Каждый студент получает индивидуальную дидактическую карточку, на которой отображена чрезвычайная ситуация природного происхождения (рис. 1). Помимо графического рисунка, на карточке имеются задания теоретического содержания, на которые студент должен дать ответ в устной форме.



1. Назовите ЧС природного происхождения, изображенную на рисунке.
2. Опишите основные причины возникновения данной ЧС.
3. Для какой местности характерна изображенная ЧС.
4. Может ли данная ЧС являться сопутствующим фактором другой чрезвычайной ситуации? Как может проявиться данная взаимосвязь?
5. Каковы последствия данной ЧС? Каковы меры по защите?

Рис. 1. Дидактическая карточка по дисциплине «Опасные ситуации природного характера и защита от них»

Задание 3. При помощи графических кругов отношения подмножеств (кругов Эйлера) Вам необходимо отобразить содержание понятия «воздействие на окружающую среду», используя следующие термины: воздействие на окружающую среду, антропогенное воздействие, техногенное воздействие, поражающее воздействие, вредное влияние, нарушение функционирования, разрушение экосистем.

В целом представленные виды заданий, дидактические карточки направлены на формирование знаний в области предметно-профильной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

В конце учебного семестра нами был проведен устный опрос студентов с целью установления уровня сформированности понятийного аппарата по дисциплине «Опасные ситуации природного характера и защита от них». Он показал, что обучающиеся в первую очередь называли те термины и понятия, которые были задей-

ствованы в процессе построения конструктивных таблиц.

Таким образом, проведенный анализ теоретических основ использования методов обучения в учебно-воспитательном процессе позволяет сделать вывод о том, что именно применение конструктивных таблиц дает возможность комбинировать сразу несколько способов, направленных на формирование осознанных, систематических и прочных предметных знаний у студентов в области безопасности жизнедеятельности. При этом выполняется одна из важнейших задач, стоящих перед высшими учебными заведениями – совершенствование обучения и воспитания бакалавров, улучшение качества их подготовки в соответствии с современными требованиями научно-технического прогресса и социального заказа.

Список использованных источников

1. Абрамова, С. В. Преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов на основе модульного подхода / С. В. Абрамова, П. В. Станкевич, Е. Н. Бояров // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 3 (14). – С. 246–250.
2. Абрамова, С. В. Теоретические основы подготовки студентов в области безопасности жизнедеятельности / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров, В. В. Моисеев // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина». Теория и методика профессионального образования. Вып. 3 (42). – М., 2010. – С. 61–68.
3. Верзилин, Н. М. Общая методика преподавания биологии / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. – М. : Просвещение, 1976. – 384 с.
4. Минервин, И. Г. Практико-ориентированная модель подготовки современного специалиста : монография / И. Г. Минервин, С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров, А. С. Ломов. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2014. – 152 с.
5. Татьяна, Т. В. Структура и содержание понятия «культура безопасности личности» / Т. В. Татьяна, А. М. Солдаткин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 67–71.

References

1. Abramova S.V., Boyarov E.N., Stankevich P.V. Teaching discipline of «Safety of vital activity» for students based on a modular approach, *The Vector of Science Togliatti State University*, 2013, No. 3 (14), pp. 246–250. (in Russian)
2. Abramova S.V., Boyarov E.N., Moiseev V.V. Theoretical bases of students training in the field of safety of vital activity, *The Theory and Methods of Professional Education*, 2010, No. 3 (42), pp. 61–68. (in Russian)

3. Verzilin N.M., Korsunskaya V.M. General technique of teaching biology. Moscow, 1976, 384 p. (in Russian)

4. Minervin I.G., Abramova S.V., Boyarov E.N., Lomov A.S. The practice-oriented model training of modern

specialist. Yuzhno-Sakhalinsk, 2014, 152 p. (in Russian)

5. Tatyana T.V., Soldatkin A.M. Structure and content of the concept "safety culture of personality", *The Humanities and Education*, 2014, No. 4, pp. 67–71. (in Russian)

Поступила 12.11.2015 г.

УДК 373.3(091) (045)
ББК 74.1

Спиренкова Наталья Григорьевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
spirenkovan@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ АКТИВНОСТИ
И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
(конец XIX – начало XXI века)***

Аннотация: Статья содержит анализ основных этапов развития идеи воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в отечественной дошкольной педагогике.

Ключевые слова: ребенок, история дошкольной педагогики, дошкольное воспитание, образование, активность, самостоятельность.

Spirenkova Natalya Grigoryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF ACTIVITY
AND INDEPENDENCE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN
IN DOMESTIC PEDAGOGICS
(end of XIX – beginning of XXI Century)**

Abstract: The article analyzes the main stages of development of the idea of activity and independence education of preschool children in domestic preschool pedagogy.

Key words: child, history of preschool pedagogy, early childhood education, education, activity, independence.

Воспитание в современных условиях претерпевает существенные изменения, которые обусловлены политическими, экономическими и правовыми преобразованиями. Изменившаяся социальная ситуация влияет на развитие детей в современном мире и требует от педагогов пере-

осмысления цели, содержания и структуры воспитательного процесса начиная с дошкольной ступени.

Система подготовки педагогов дошкольного образования позволяет гибко реагировать на изменения в условиях модернизации высшего образования, возрастающих потребностей современного общества в компетентных специалистах, способных адаптироваться к рынку труда [5; 9]. Являясь составной частью системы об-

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

разования, дошкольное образование в качестве своей определяющей цели предусматривает создание условий для развития базовых способностей личности, ее социальных и культурных навыков. Создание таких условий для свободного гармоничного развития личности ребенка предполагает изучение и обобщение не только опыта современного детского сада, но и знание отечественного опыта разработки содержания, форм и методов воспитательно-образовательной работы, в том числе по воспитанию активности и самостоятельности детей.

Отечественная дошкольная педагогика накопила огромный опыт воспитания и обучения детей дошкольного возраста. В этом плане особый интерес представляет обращение к истории становления и развития теории и практики воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в отечественной педагогике с конца 19 века по наши дни.

В развитии теории и практики воспитания активности и самостоятельности у детей указанный период можно разделить на несколько этапов: первый – 1894–1917 гг. (поиск содержания дошкольного образования, программно-методическое творчество педагогов, научное осмысление содержания дошкольного образования); второй – 1917–1930 гг. как период становления системы дошкольного воспитания в России, признания его делом государственного значения; первая половина 20-х годов, уникальность которой заключалась в «мирном сосуществовании» в дошкольном воспитании различных по сути педагогических систем; вторая половина 20-х годов, характеризующаяся стремлением к единообразию и унификации содержания дошкольного воспитания; третий – 1930–1940 гг., связанный с развитием сети дошкольных учреждений; четвертый – 1941–1945 гг., связанный с деятельностью педагогов в годы Великой Отечественной войны; пятый – с 1945 по 1984 гг., связанный с разработкой двух вариантов «Руководства для воспитателя детского сада» (1945 г., 1953 г.), с созданием комплексной «Программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста», научные идеи которого нашли свое воплощение в единой «Типовой программе воспитания и обучения в детском саду» (1984); шестой – 1985 – начало XXI в., связанный с обновлением содержания дошкольного образования [3], с вариативностью образовательных программ [7], созданием многофункциональной и разнообразной по видовому составу сети дошкольных учреждений и др.

Выделенные этапы неодинаковы не только по продолжительности, но и по характеру социальных установок, превалировавших в обществе,

которые во многом определяли направления научно-исследовательской и научно-методической работы в области дошкольного воспитания.

Выбранный хронологический период является значительным по своей временной протяженности, что позволяет рассматривать процесс становления и развития теории и практики воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в отечественной педагогике с конца 19 века по настоящее время. Конкретно-исторические условия, сложившиеся в данный исторический период, обострили проблемы, связанные с разработкой содержания воспитательно-образовательной работы в детских садах.

Дореволюционный период с 1894–1917 гг. представляет собой три этапа: 1894–1905 гг. (поиск содержания дошкольного образования); 1905–1914 гг. (программно-методическое творчество педагогов); 1914–1917 гг. (научное осмысление содержания дошкольного образования) [1].

В процессе становления и развития содержания дошкольного образования на рубеже 19 – начала 20 веков можно выделить комплекс политических, экономических, культурно-просветительских факторов, которые оказали влияние на становление и развитие теории и практики воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в отечественной педагогике. Так, в период 1894–1905 гг. определяющее влияние на содержание дошкольного воспитания оказали традиции народной педагогики, религиозного воспитания, однако специфической чертой проявления данной тенденции стало соединение патриархальных педагогических направлений с новыми экономическими явлениями.

В период с 1905 по 1914 гг. основным фактором в развитии дошкольного образования выступил социально-экономический. Оформилась новая тенденция развития содержания дошкольного воспитания, основанная на идеях «теории свободного воспитания». В связи с событиями первой мировой войны политический фактор явился ведущим в развитии содержания дошкольного воспитания, основной целью которого было не развитие ребенка, а признание и охрана здоровья детей [1].

Проблема воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в рассматриваемый период нашла свое отражение в психолого-педагогических концепциях: национально-религиозной (П. П. Блонский, В. В. Зеньковский, Л. Н. Толстой), экспериментальной педагогике (А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев), антропологическом направлении в педагогике

(М. И. Демков, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт), «теории свободного воспитания» (К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, А. И. Зеленко, Н. В. Чехов), марксистской педагогике (Н. К. Крупская). Общей движущей силой концепций была гуманизация образования, стремление повернуть воспитательно-образовательный процесс к личности ребенка, его физической и психической природе, выявить и развить его способности и таланты, обеспечить всестороннее развитие, воспитать самостоятельного и активного члена общества [1].

Наиболее ценными для решения современных проблем воспитания активности и самостоятельности у детей являются следующие идеи теоретиков и практиков дошкольного образования:

– создания условий для развития ребенка и организации разумной деятельности (Е. Н. Водовозова, П. Ф. Каптерев, А. С. Симонович, Е. И. Тихеева, Л. К. Шлегер);

– постепенного усложнения содержания программы, с частой и многократной повторяемостью материала и обогащения знаний дошкольников с учетом интереса ребенка в выборе занятий, игр и видов ручного труда, самостоятельного приобретения знаний, умений (П. Ф. Каптерев, А. С. Симонович, Е. И. Тихеева, Л. К. Шлегер);

– вреда раннего систематического обучения для развития детей (Е. Н. Водовозова, П. Ф. Каптерев, А. С. Симонович, Е. И. Тихеева, Л. К. Шлегер);

– преемственной и перспективной связи семьи, детского сада и начальной школы (П. Ф. Каптерев, Е. И. Тихеева, Л. К. Шлегер).

Анализ содержания дошкольного образования, рассматриваемого нами как критерий периодизации, позволил выделить в периоде с 1917 по 1930 годы 3 этапа: 1917–1919 как период становления системы дошкольного воспитания в России, признания его делом государственного значения; первая половина 20-х годов, уникальность которой заключалась в «мирном сосуществовании» в дошкольном воспитании различных по сути педагогических систем; вторая половина 20-х годов, характеризующаяся стремлением к единообразию и унификации содержания дошкольного воспитания.

Недостаточно учитывается тот момент, что изучение истории дошкольной педагогики позволяет обеспечить профессионально-значимую интерпретацию ситуаций, возникающих в теории и практике. Одним из важных условий квалифицированной оценки развития дошкольной педагогики является исследование генезиса всех ее компонентов. Природа и сущность процессов,

происходящих в развитии той или иной социальной структуры, не могут быть понятны вне процесса ее создания и последующей эволюции, выяснения закономерностей и механизмов перехода от одной конкретно-исторической формации к другой.

Особый интерес с этих позиций представляет период 1945–1984 гг., начальная хронологическая грань относится к концу Великой Отечественной войны. 1945 г. ознаменовал собой начало нового, «мирного» этапа в жизни страны, что сделало возможным дальнейшее обсуждение проблем дошкольного воспитания. 1984 год связан с реформой школы, по сути общественного явления, ставшего началом широкой демократизации общественного дошкольного воспитания в России в преддверии перестройки.

Причем этот исторический период в истории дошкольной педагогики распадается на несколько этапов, которые существенно отличались друг от друга по направлениям, уровню и особенностям развития научно-исследовательской и научно-методической работы.

Для этапа 1945–1953 гг. было характерно расширение спектра теоретических и методических исследований в области дошкольного воспитания, особенно по сравнению с периодом Великой Отечественной войны. Значительное внимание уделялось проблеме подготовки к обучению в школе. Активно разрабатывались вопросы игры, нравственного, физического, эстетического воспитания. Результаты научных исследований нашли выражение в «Руководстве для воспитателя детского сада».

В 1954–1962 гг. научный поиск в области дошкольного воспитания был значительно расширен. АПН РСФСР активно разрабатывались вопросы подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе, вопросы игры (главным образом творческой и дидактической), эстетического, трудового, нравственного воспитания, касавшиеся психологических и педагогических основ формирования личности ребенка дошкольного возраста. Были частично реабилитированы идеи «свободного воспитания». Результаты научных исследований нашли воплощение в «Программе воспитания в детском саду», которая была первой попыткой создания комплексной программы для нового типа дошкольных учреждений «ясли-сад».

На этапе 1963–1984 гг. активно разрабатывались вопросы трудового воспитания детей дошкольного возраста, подготовки детей к школе в связи с введением в начале 70-х гг. всеобщего среднего образования. Результаты научных исследований нашли свое воплощение в «Типовой

программе воспитания и обучения в детском саду» (1984).

Теоретический и практический опыт в данной области в период 1945–1984 гг. получил освещение в историко-педагогической литературе. Наиболее обстоятельно вопросы разработки содержания воспитательной работы раскрыты в трудах Е. И. Волковой, С. Ф. Егорова, В. И. Ерхова, М. Н. Колмаковой, Л. Н. Литвина, В. И. Логиновой, М. Ф. Шабаевой, Л. М. Волобуевой [1; 2; 4].

Как особый и самостоятельный предмет исследования история развития содержания воспитательной работы в дошкольных учреждениях советской России рассматривалась лишь в работе С. С. Селюниной. Однако данное исследование, охватившее период с 1945 по 1960-й год, было сконцентрировано преимущественно на анализе взглядов А. П. Усовой по проблеме обучения детей дошкольного возраста.

Изучение историографии дошкольного воспитания в РСФСР показывает крайнюю ограниченность и неравномерность внимания исследователей к вопросам развития теории и практики работы дошкольных учреждений по периодам, регионам России и республикам, входившим в ее состав. Наибольшее количество публикаций, выходящих в указанный хронологический период, касалось преимущественно учебных заведений и педагогов Москвы и Ленинграда. В 1952 г. начальник Управления дошкольным воспитанием Наркомпроса, позднее Минпроса РСФСР, Е. И. Волкова издала по материалам своей диссертации книгу «Дошкольное воспитание в годы сталинских пятилеток». Следует отметить, что основные вопросы дошкольной педагогики в данной работе были освещены с сугубо идеологизированных позиций, что являлось обязательным атрибутом того времени. Журнальные публикации в «Дошкольном воспитании», «Народном образовании в РСФСР» приводили лишь отдельные цифры и изображали развитие системы дошкольного воспитания как последовательный путь к новым достижениям, что довольно часто не соответствовало действительному положению вещей [2].

Среди исследований, в которых дошкольное воспитание рассматривалось в рамках РСФСР целиком, следует отметить диссертации Л. И. Красногорской (1938), Е. И. Волковой (1950), Н. К. Беляевой (1987), Л. Н. Литвина (1993). Однако хронологические рамки данных исследований ограничились довоенным периодом.

Немногочисленные исследовательские работы 60–90-х гг. посвящены отдельным обла-

стям и регионам России, республикам в составе СССР: О. М. Варфоломеевой (1958) – Уралу, Т. К. Лютовой (1970) – Ростову-на-Дону, П. И. Гаевской (1999) – Архангельской области, А. Д. Бондарь (1968) – Украинской ССР, Е. Г. Андреевой (1971) – белорусской ССР, М. И. Бадаловой (1974) – Узбекской ССР, Н. И. Храпченковой (1999) – Казахской ССР [1].

Развитие теории и практики по музыкальному воспитанию рассматривалось в диссертациях Н. А. Метлова, А. В. Кенеман, Н. А. Ветлугиной, И. Л. Дзержинской, А. Н. Зиминой.

Таким образом, на уровне диссертационных исследований изучение истории дошкольного воспитания носило недостаточно систематичный характер.

Следует отметить, что вопросы научно-исследовательской и научно-методической работы в области дошкольной педагогики в указанный хронологический период получили освещение в ряде кандидатских и докторских диссертаций (по времени подготовки работ): А. М. Леушина (1956), А. П. Усова (1957), Н. А. Ветлугина (1967), Р. И. Жуковская (1967), Т. С. Комарова (1979), В. И. Логинова (1984), З. И. Борисова (1985), С. А. Козлова (1987), Н. Я. Михайленко (1987) и др. [4].

Конец 20 – начало 21 вв. – это период, который характеризуется как период постепенного выхода из кризисной экономической ситуации. Сегодня отмечается спрос родителей на устройство детей в дошкольные учреждения до трехлетнего возраста, жизнеспособность продемонстрировали группы кратковременного пребывания. На сегодняшний день дошкольной педагогией востребована теория А. В. Запорожца о самоценности дошкольного детства, согласно которой основной путь развития ребенка – это амплификация развития, наполнение значимыми для него формами и способами деятельности.

Анализируя данные психолого-педагогических исследований (А. Ф. Лазурский, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Д. Б. Богоявленская), есть все основания считать, что активность является сложной характеристикой личности, через которую выражается ее отношение к деятельности. Активность выступает как совокупность инициативных действий субъекта, обусловливаемых его внутренними противоречиями, опосредованными средовыми понятиями.

Проблеме творческой активности как сознательному проявлению посвящены работы С. Л. Рубинштейна, по мнению которого творчество уже предполагает активность, является сознательной, преобразующей деятельностью человека.

Самостоятельность и творчество как показатели творческой активности взаимосвязаны. И хотя ряд психологов, в частности А. Г. Ковалев, отмечают, что творческая активность свойственна людям с развитыми способностями, богатым и разносторонним опытом, многочисленные исследования и дошкольная практика убеждают нас в том, что дети старшего дошкольного возраста имеют большие возможности в творческой деятельности, проявляя при этом активность (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, В. С. Мухина и др.)

В педагогической науке сложилось весьма широкое представление о творчестве, в котором можно определить несколько позиций. С объективной точки зрения творчество понимается как создание нового материального или духовного продукта деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Т. Шумилин и др.). Субъективная позиция характеризует творчество как определенные качества личности (Д. Гилфорд, И. Я. Лернер и др.) В соответствии с субъективным подходом творчество представляется как характеристика процесса, стиля деятельности (Л. М. Каган, Я. А. Пономарев). Однако, несмотря на многообразие подходов и глубину изучения проблемы творчества, задачи формирования творческой активности ребенка до сих пор продолжают оставаться одной из исследовательских проблем.

В психологии и педагогике конца 19 – начала 20 в. проблема воспитания самостоятельности связывалась с активностью и занимала значительное место (Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.). Вместе с тем до настоящего времени нет общепринятого определения самостоятельности. Анализ определений самостоятельности позволяет выделить три компонента в ее составе: мотивационно-потребностный (стремление к независимости от других, стремление к достижению цели – Н. Н. Половникова); операционно-деятельностный (умения, обеспечивающие достижение целей без помощи других – Ш. И. Ганелин, А. М. Матюшкин); организационно-процессуальный (способы организации деятельности и взаимодействия с людьми – И. Молнар).

В настоящее время в стране активно происходит процесс качественного обновления образования, усиливается его культурологический, развивающий, личностный потенциал. Различные формы исследовательской деятельности активно внедряются в образовательный процесс современной школы. При этом исследовательская деятельность учащихся выступает как современная образовательная технология, функционально позволяющая реализовать специфическое содержание образования, ориентированное

на развитие субъектной позиции школьников (Г. И. Вергелес, А. М. Матюшкин, Л. В. Лидак, А. И. Савенков).

Современное общество нуждается в активной личности, способной к познавательно-деятельностной самореализации, к проявлению исследовательской активности и творчества в решении жизненно важных проблем. Первоосновы такой личности необходимо заложить уже в дошкольном детстве (А. Н. Поддьяков, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова, Л. М. Кларина, Е. Н. Герасимова, Н. Б. Шумакова, И. Э. Куликовская и др.).

Дошкольное образование призвано обеспечить саморазвитие и самореализацию ребенка, способствовать развитию исследовательской активности и инициативы дошкольника (Н. Н. Поддьяков, А. Н. Поддьяков, О. В. Дыбина, О. Л. Князева). Научный поиск эффективных средств развития исследовательской активности дошкольников представляет актуальную проблему, требующую теоретического и практического решения.

Исследовательская активность, изучаемая в работе О. В. Киреевой, способствует становлению субъектной позиции дошкольника в познании окружающего мира, тем самым обеспечивает готовность к школе [6]. Следует подчеркнуть, что именно в старшем дошкольном возрасте создаются важные предпосылки для целенаправленного развития исследовательской активности детей: развивающиеся возможности мышления (А. Н. Поддьяков, И. С. Фрейдкин, О. М. Дьяченко), становление познавательных интересов (Л. М. Маневцова, Н. К. Постникова, Е. В. Боякова, М. Л. Семенова), развитие продуктивной (Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина) и творческой деятельности (Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, Н. Б. Шумакова), расширение взаимодействия старших дошкольников с окружающим миром (Л. С. Римашевская, О. В. Афанасьева), становление элементарного планирования и прогнозирования, гипотетичности (Л. А. Регуш, Г. И. ергелес, А. Н. Соколов, О. К. Тихомиров, Е. Д. Френкель). Все это создает реальную основу для развития исследовательских умений старшего дошкольника и совершенствования его исследовательской активности [6].

В результате проведенного историко-педагогического анализа установлено, что вопросы, посвященные воссозданию целостной картины развития теории и практики воспитания самостоятельности и активности у детей дошкольного возраста в период с конца 19 века по настоящее время, изучены недостаточно полно. Внимание к данной теме представляет безусловный

интерес с точки зрения современных потребностей. Общественное дошкольное воспитание может служить существенным дополнением и углублением семейного воспитания, важным средством социализации формирующейся личности и развития ее потенциала. Современные концепции дошкольного воспитания, основной целью которых является комплексное решение проблем воспитания, создание нового типа развивающей, воспитывающей и обучающей сферы, соответствующей росту творческого потенциала личности, включают в себя и используют идеи и опыт советских дошкольных учреждений.

Именно поэтому задача критического изучения и осмысления всего накопленного богатства идей и опыта, расширения историко-педагогических знаний о различных подходах к пониманию и решению проблемы воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в дошкольных учреждениях указанного периода имеет немаловажное значение в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования [8].

Список использованных источников

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – нач. XX вв. – М. : Педагогика, 1990. – 603 с.
2. Белая, К. Ю. Листая страницы истории. Из истории дошкольного воспитания в Москве / К. Ю. Белая. Л. М. Волобуева. – М. : Тип. «Фабрики печати рекламы», 1997. – 130 с.
3. Воспитываем дошкольников самостоятельно. – СПб. : Детство-Пресс, 2000. – 192 с.
4. История дошкольной педагогики в России : Хрестоматия / под ред. С. Ф. Егорова. – М. : Академия, 1999. – 520 с.
5. 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.
6. Киреева, О. В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00.07 / О. В. Киреева; РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб, 2008. – 21 с.

7. Проекты примерных основных образовательных программ дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL : http://www.firo.ru/?page_id=11684

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL : http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=29553/.

9. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

References

1. Anthology of Russian pedagogical thought of the second half of XIX –beginning of XX centuries. Moscow, Pedagogy, 1990, 603 p. (in Russian)
2. Belaya K.Yu., Volobueva L.M. Looking through the pages of history. From the history of preschool education in Moscow. Moscow, Typography «Printing Factory Advertising», 1997, 130 p. (in Russian)
3. Bring up independent preschoolers. St. Petersburg, Childhood Press, 2000, 192 p. (in Russian)
4. History of preschool pedagogy in Russia. A Reader. Ed. S.F. Egorov. Moscow, Academy, 1999, 520 p. (in Russian)
5. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education (from the experience of Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12. (in Russian)
6. Kireyeva O.V. Development of research activity of preschool children in the process of experimentation: Abstract Cand. Dis. [Development of research activity preschool children in the process of experimentation: Abstract Cand. Diss.]. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 2008, 21 p. (in Russian)
7. Projects exemplary basic educational programs of preschool education [Electronic resource], URL: http://www.firo.ru/?page_id=11684 (in Russian)
8. Federal State Educational Standard of preschool education [Electronic resource]. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=29553/ (in Russian)
9. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research activities in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 11.11.2014 г.

УДК 378 (045)
ББК 74.58

Татьянина Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tatianina9@gmail.com

Зорькина Елена Евгеньевна

старший преподаватель

кафедра английского и немецкого языков и методик обучения;
магистрант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
elena.zorkina@mail.ru

Секаева Алла Николаевна

старший преподаватель

кафедра иностранных языков;

магистрант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sekaeva_10@mail.ru

**АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ
МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

Аннотация: В статье актуализируются вопросы иноязычного содержания и его процессуально-технологического обеспечения в деятельности будущего педагога, предложена оригинальная модель формирования иноязычной компетенции обучающихся в процессе самостоятельной работы.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, самостоятельная работа, учебное задание, дидактический конструкт.

Tatianina Tatiana Viktorovna

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Zorkina Elena Evgenievna

Senior teacher

Department of English and German and Methods of their Teaching;

Master's Degree Student

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Sekaeva Alla Nikolaevna

Senior teacher

Department of Foreign Languages;

Master's Degree Student

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**ANALYSIS OF STRUCTURAL COMPONENTS OF FOREIGN-LANGUAGE
COMPETENCE FORMATION MODEL OF PEDAGOGICAL EDUCATION BACHELORS**

Abstract: The article deals with issues of foreign-language content and its technological supplement in

* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2015 год (проект № 1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования»).

future teacher's practice; original model of foreign-language competence formation in the process of students' independent work is offered.

Key words: foreign-language competence, students' independent work, class assignment, didactical construct.

Внедрение в практику неязыковых вузов дисциплины «Иностранный язык» в виде двух составляющих: «Иностранный язык для общих целей» и «Иностранный язык для специальных целей» представляется своевременным и актуальным [7]. Коммуникативное сопровождение предлагаемого иноязычного содержания образования в деятельности будущего педагога подтверждает необходимость профессионально-ориентированной подготовки, а также переосмысления технологии организации учебного процесса на всех ступенях и уровнях [2]. В качестве основной методологической идеи проектирования этого процесса выступает «моделирование, позволяющее исследовать объекты различной природы с целью определения и уточнения их уже существующих или вновь конструируемых характеристик» [9].

Контекст данного исследования предполагает разработку комплексной системы обучения иностранному языку, в которой, согласно общедидактическим принципам, отражены цели, структура, содержание материала, процесс обучения, методы и механизмы обучающего воздействия. В процессе такой организации образовательного процесса создаются условия для формирования у обучаемых способности самостоятельно решать учебно-познавательные, профессионально-педагогические задачи на основе использования субъектного опыта [6].

Известно, что Советом Европы были приняты следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: *грамматическая / формальная / лингвистическая* – систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание; *социолингвистическая* – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации; *дискурсивная* – способность построения целостных, связных и логичных высказываний в письменной и устной формах на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; *социокультурная* – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и умения понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; интеграция личности в мировую культуру [11].

В свою очередь вслед за И. И. Халеевой под иноязычной коммуникативной компетенци-

ей мы будем понимать «способность действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных профессиональных ситуациях, готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия. Вторичная языковая личность понимается как «коммуникативно-активный субъект, способный в той или иной мере познавать, описывать, оценивать, преобразовывать окружающую действительность и участвовать в общении с другими людьми средствами иностранного языка в иноязычной речевой деятельности» [8].

Правомерно возникает вопрос: каков должен быть уровень владения иностранным языком выпускника педагогического вуза? Ответ на него неоднозначен. Так, И. Л. Бим считает, что выпускник факультета иностранных языков должен обладать высоким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, приближенной к компетенции уровня C2 (уровень носителя языка) [1], в то время как ряд других ученых придерживаются абсолютно противоположного мнения, полагая, что иноязычная коммуникативная компетенция коррелирует, но не является эквивалентом коммуникативной компетенции носителя языка, а есть необходимый и достаточный уровень коммуникативной компетенции для выпускника языкового вуза должен приближаться к уровню образованного носителя в заданных программой пределах. Анализ вышеобозначенных и других работ относительно степени овладения будущим педагогом иноязычной компетенцией приводит к выводу о том, что достаточный уровень иноязычной коммуникативной компетенции для бакалавров второго-третьего годов обучения будет также приближен к уровню образованного носителя языка в рамках изучаемых тем, что должно соответствовать уровню C1 европейской шкалы. Безусловно, главным подходом в формировании иноязычной компетенции этого уровня становится коммуникативный подход, базирующийся на интеграции всех компонентов иноязычной компетенции, учете изменений потребностей и интересов обучающихся, организации реальных ситуаций общения, развитии коммуникативных умений, развитию коммуникативного опыта в целом [10].

Нами предпринята попытка проектирования модели формирования иноязычной компетенции у бакалавров педагогического образования в процессе самостоятельной работы. Принципиальное отличие проектируемой модели в

том, что поэтапно-градуированные учебные задания для самостоятельной работы [5] нацелены на освоение иноязычного учебного материала проблемного характера, формирование умений работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени. Создание таких заданий требует использования специальных дидактических конструкторов, нацеленных на диагностику уровней когнитивной таксономии целей (Б. Блум), развитие навыков мышления посредством умений формулировать общие вопросы (Кинг), освоение приемов вербализировать диагностические вопросы (М. Кларин), овладение системой дидактических глаголов-действий для конструирования задачи (учебно-познавательной, профессионально-педагогической). Такие дидактические конструкторы позволяют проектировать уровневые учебные задания: репродуктивные, реконструктивные, эвристические, творческие (исследовательские). В качестве основных критериев качества выполнения подобных заданий служат: наличие контроля (констатирующего, корректирующего, итогового, самоконтроля), а также организационно-технических условий (необходимая учебная литература, ориентационные (технологические) карты, алгоритмы и образцы выполнения заданий, нормативные требования, наличие компьютерных программ, свободный доступ в Интернет, возможность консультации с преподавателем по различным вопросам [4]. Кроме того, задания для самостоятельной работы должны иметь дифференцированный и вариативный характер.

Созданная модель формирования иноязычной компетенции у бакалавров педагогического образования состоит из взаимосвязанных блоков: нормативно-целевого, концептуального, содержательно-технологического и результативно-оценочного (рис. 1).

В *нормативно-целевом блоке модели* обозначена проблема социального заказа общества по подготовке компетентного педагогического работника. Цель его подготовки во многом обеспечивается уровнем владения иноязычной компетенцией, формирование которой обусловлено проектированием логической структуры организации самостоятельной работы.

В *концептуально-технологическом блоке модели* обосновывается интеграция подходов к формированию иноязычной компетенции обучающихся: компетентностного, коммуникативного, личностно-ориентированного, личностно-деятельностного, социокультурного.

Так, компетентностный подход задает основные векторы содержательной и процессуальной подготовки бакалавра. Коммуникативный

подход определяет базовые компоненты овладения иностранным языком, проясняя положение о том, что язык, в том числе иностранный, как средство человеческого общения функционирует, усваивается и развивается в процессе речевых контактов и речевого взаимодействия людей. Личностно-ориентированный подход, усматривающийся в образовательных и воспитательных целях, содержании, методах, технологиях и приемах обучения, в учебном процессе в целом, способствует созданию благоприятных условий овладения обучающимися иноязычной компетенцией за счет гибкости в дифференциации задач индивидуального, возможно адресного, группового характера, учета личностно-профессиональных интересов обучающихся. Личностно-деятельностный подход, обязательно предполагающий субъект-субъектный формат учебного сотрудничества преподавателя и студентов, служит основой организации и управления целенаправленной учебно-познавательной деятельностью бакалавров в «общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности» [3].

Содержательно-процессуальный блок модели включает критерии отбора содержания учебного материала: актуальность и новизну тематики, аутентичность, соответствие лексико-грамматической состоятельности обучающихся, возможность осуществления самостоятельно поиска и отбора материала, его доступность. Органичность содержания и форм самостоятельной работы достигается за счет адекватных средств обучения: действующий основной и дополнительный УМКД по иностранному языку; дополнительные учебные и интернет-ресурсы, направленные на обучение как аспектам языка (фонетика, грамматика, лексика), так и видам речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение); формирование субкомпетенций ИКК (социолингвистической, дискурсивной, социокультурной).

Результативно-оценочный блок модели представлен критериями и показателями ее сформированности на исходном уровне, а также диагностическим инструментарием для отслеживания динамики совершенствования этого процесса в ходе самостоятельной работы, заданными результатами в соответствии с Европейской шкалой уровней владения иностранным языком.

Безусловно, эффективная реализация предлагаемой модели возможна при условии соблюдения дидактических принципов обучения: системности, доступности, сознательности, автономности, субъектности, дифференциации и

индивидуализации, интерактивности, коммуникативной направленности, непрерывности, профессиональной направленности. Именно они в конечном счете определяют педагогические условия формирования иноязычной компетенции обучающихся: учет специфики образовательной среды неязыкового педагогического вуза, акцент на самостоятельную деятельность студентов, повышение мотивации познавательной деятельности, проблематизацию учебного материала, соз-

дание атмосферы учебного сотрудничества, ориентацию на развитие умений отбора, обработки и использования информации.

Таким образом, совокупность обозначенных выше компонентов модели позволяет достаточно целостно представить процесс формирования иноязычной компетенции бакалавров педагогического образования при овладении содержательным и процессуально-технологическим аспектами самостоятельной работы.



Рис. 1. Модель формирования иноязычной компетенции (ИК) бакалавров педагогического образования профиля Иностранный язык

Список использованных источников

1. Бим, И. Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – № 1. – 1996. – С. 48–52.
2. Вишленкова, С. Г. Современные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов языковых профилей подготовки (из опыта работы кафедры немецкого языка Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) / С. Г. Вишленкова, О. Е. Янкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 31–36.
3. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – URL : <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM>.
4. Павлова, Л. В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза: монография [Электронный ресурс] / Л. В. Павлова. – М. : Академия Естествознания, 2010. – URL : <http://www.rae.ru/monographs/105>.
5. Татьяна, Т. В. Поэтапно-градуированные учебные задания в профессиональном становлении бакалавра педагогического образования / Т. В. Татьяна // В мире научных открытий. – 2014. – № 7.3 (55). – С. 1254–1268.
6. Татьяна, Т. В. Роль субъектного опыта в профессиональной компетентности будущего учителя / Т. В. Татьяна // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 62–69.
7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>
8. Халеева, И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М. : РАН ИРЯ, 1995. – С. 277–286.
9. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель; АСТ; Хранитель. – 2008. – 752 с.
10. Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canale // *Language and communication*. – Longman, 1983. – 276 p.
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007 (9th printing). – 260 p.

References

1. Bim I.L. The purposes of teaching a foreign language within a basic course, *Foreign languages at school*, 1996, No. 1, pp. 48–52. (in Russian)
2. Vishlenkova S.G., Yankina O.E. Modern technologies of formation of language students' professional competence (from the experience of the German Department of the Mordovia Evseviev State Pedagogical Institute), *The Humanities and Education*, 2015, 2015, No. 21, pp. 31–36. (in Russian)
3. Zimnyaya I.A. Personal activity approach as the basis of educational process organization [Electronic resource]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM>. (in Russian)
4. Pavlova L.V. Development of humanitarian culture of higher school students: a monograph [Electronic resource]. URL: <http://www.rae.ru/monographs/105>. (in Russian)
5. Tatyana T.V. The role of subjective experience of future teacher's professional competence, *News of the Russian State Pedagogical University of A.I. Herzen*, 2009, No. 113, pp. 62–69. (in Russian)
6. Tatyana T.V. Personally oriented training in the formation of future teacher's professional competence, «*Tatishchevsky readings: actual problems of science and practice*». *Humanitarian and Social sciences, education, international scientific and practical conference: [materials]: in 2 ch-s. Ch.2*. Tolyatti, Volga University of V.N. Tatishchev, 2012, pp. 50–54. (in Russian)
7. FSES HVE in the preparation direction 050100 Pedagogical education (qualification (degree) «bachelor»), *The Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education* [Electronic resource]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>. (in Russian)
8. Haleeva I.I. The second language speaker as the recipient of the inophonic text, *Language is a system. Language is a text. Language is an ability*. Moscow, Russian Academy of Sciences, 1995, pp. 277–286. (in Russian)
9. Schukin A.N. Lingvodidactic encyclopedic dictionary. Moscow, Astrel, AST, Hranitel, 2008, 752 p. (in Russian)
10. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy, *Language and communication*. Longman, 1983, 276 p.
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, Cambridge University Press, 2007 (9th printing), 260 p.

Поступила 27.11.2015 г.

УДК 796: 61
ББК 75.0

Шиндина Ирина Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теории и методики физической культуры и спорта
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
IrinaShind@yandex.ru

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ АСПЕКТОВ
ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ БЛИЗОРУКОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Аннотация: В статье представлена комплексная методика упражнений для развития силовой статической выносливости мышц туловища, способствующей сохранению нормальной рабочей позы у детей. Важное значение в этом плане имеет разработка специально-адаптированных спортивных игр и игровых упражнений, направленных на тренировку аппарата аккомодации, наружных мышц глаза, периферического зрения.

Ключевые слова: близорукость, профилактика, физическое воспитание, адаптированные игровые упражнения, статические упражнения, младшие школьники.

Shindina Irina Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of theory and methodology of physical culture and sports
Mordovian state pedagogical Institute, Saransk, Russia

**IMPROVEMENT OF METHODOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL-LEGAL
ASPECTS OF THE PREVENTION OF MYOPIA IN SCHOOL CHILDREN
BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION**

Abstract: The paper presents a comprehensive methodology exercises for developing power static endurance of the trunk muscles that contribute to maintaining normal operating posture in children. Important in this respect is the development of specially-adapted sports games and exercises aimed at training apparatus of accommodation, external muscles of the eye, peripheral vision.

Key words: myopia, prevention, physical education food, adapted physical exercises, static exercises, the younger students.

Актуальность исследования обусловлена увеличением количества школьников, страдающих близорукостью и прогрессирующим ее выраженности во время обучения в школе. Установлено, что средства физической культуры (упражнения, массаж, рекреация, закаливание) являются неотъемлемым компонентом общей системы профилактических мероприятий [1, с. 28].

В настоящее время разработаны методики специальных и общих физических упражнений, снижающих прогрессирующую миопию. Вместе с тем в рекомендованных комплексах общеразвивающих физических упражнений недостаточно представлены упражнения, развивающие статическую силовую выносливость мышц спины, шеи и брюшного пресса, играющую важную роль в обеспечении корсетной функции позвоночника и соответственно в коррекции нарушений осанки и рабочей позы и опосредованно через них на развитие близорукости [2, с. 101].

Поэтому нами решалась частная задача – разработать методику развития силовой статической выносливости мышц спины, шеи и брюшного пресса. Одновременно решалась также задача развития гибкости позвоночника, что также необходимо для формирования правильной осанки. Для решения этих задач определялись соответствующие по направленности упражнения, их дозировка и распределение по формам физического воспитания. Второе направление исследований по данной проблеме состоит в совершенствовании методики применения игровых средств применительно к задаче профилактики близорукости. Идея этого совершенствования состоит в том, чтобы адаптировать правила и приемы игр с мячом, воланом (и другими летающими предметами) к задачам профилактики близорукости.

Результаты собственных исследований доказывают, что у детей с близорукостью снижена силовая выносливость мышц спины, шеи и

брюшного пресса. Эта зависимость взаимообусловлена, так как близорукость способствует нарушению рабочей позы в положении сидя и как следствие ведет к переутомлению мышц спины и шеи с последующим снижением их силовой выносливости, что в свою очередь затрудняет поддержание правильной позы и тем самым способствует развитию и прогрессированию миопии. Полученные данные о пониженной силе у школьников без миопии, но уже со сниженным запасом аккомодации подтверждают эту взаимосвязь: слабые мышцы спины способствуют неправильной рабочей позе сидя, что в свою очередь ведет к нарушению функции глаза, проявляющейся в снижении запаса аккомодации и последующим развитием миопии. Следовательно, укрепление мышц спины, шеи и брюшного пресса должно способствовать как первичной профилактике миопии, так и вторичной.

Влияние мышечной системы спины, шеи и брюшного пресса на функцию глаза и развитие миопии определяется, вероятно, не только ее силовой выносливостью. Установлено, что положительное воздействие на орган зрения оказывают упражнения мышц спины, шеи и брюшного пресса, снижающие позное утомление и выполняемые периодически в форме физкультурпауз. Можно полагать, что на состояние глаз благоприятно влияет также любая двигательная активность этих групп мышц, так как она интенсифицирует гемодинамику верхней части туловища, головы и органов зрения по принципу («мышечного насоса»), стимулирующего венозный, лимфатический и артериальный кровоток [3, с. 164]. Следовательно, оздоровительно-профилактическое воздействие на орган зрения оказывают физические упражнения мышц спины, шеи и брюшного пресса различной направленности:

- развивающие силовую выносливость мышц, увеличивающие их мышечную массу и формирующие таким образом мышечный корсет позвоночника;

- снижающие позное и зрительное утомление при зрительной деятельности;

- активизирующие работу этих мышц.

Установлено, что нарушение зрительных функций ведет к вторичным отклонениям в физическом развитии детей – у них нарушается осанка, поза, координация, точность, скорость движений. Основной причиной является неправильная поза при выполнении различных учебных заданий (чтение, письмо, рисование [4, с. 36].

Состояние осанки детей младшего школьного возраста зависит от выносливости к статическим нагрузкам. Поэтому рекомендуется в качестве корректирующих упражнений включать

статодинамические и статические упражнения [5, с. 34].

Вместе с тем в этих рекомендациях недостаточно определена дозировка упражнений, развивающих силовую статическую выносливость. Эффективная тренировка статической силовой выносливости достигается специальными упражнениями, включающими статическое силовое напряжение, например, изометрическое удержание позы с отягощением веса тела [6, с. 121].

Упражнениями, включающими основные мышечные группы спины и шеи, особенно длинные мышцы спины, поддерживающие позвоночник, являются разгибания с предельной амплитудой, достигаемой при следующих вариантах выполнения:

- разгибания, лежа на животе (на полу, поперек гимнастической скамейки).

- разгибания в висе лицом к гимнастической стенке; на перекладине;

- разгибания, стоя на одной ноге («ласточка»).

Важными элементами этих упражнений является предельно-допустимая амплитуда разгибания, в которой и производится удержание.

В формировании мышечного корсета позвоночника значительную роль играют также мышцы брюшного пресса и их статическая силовая выносливость. Для развития последней эффективны упражнения, включающие основные мышечные группы живота с удержанием в фазе напряжения:

- подъем ног в висе или упоре до прямого угла;

- подъем ног лежа на спине с занесением их за голову и удержанием параллельно полу;

- подъем ног лежа на спине с удержанием пяток на высоте 5–10 см от пола;

- подъем туловища лежа на спине с удержанием головы на высоте 5–10 см от пола (варианты выполнения: для облегчения удержания – уменьшая угол подъема ног в висе и увеличивая угол подъема туловища и ног в положении лежа на спине; для увеличения нагрузки – упражнения выполняются с отягощениями (гантели).

Удержание производится в течение 5–6 секунд. Если занимающийся не может производить удержание в течение 5–6 секунд или наоборот, это удержание достигается без большого усилия и может поддерживаться более длительное время, то выполняют варианты с облегчением или отягощением соответственно [7, с. 71].

Для рационального тренировочного эффекта силовые статические упражнения следует выполнять с интервалами в 20–30 секунд между повторениями и в 1 минуту между упражнениями [8, с. 108]. Поэтому статическую силовую выносливость мышц спины у детей с миопией

следует поднять до должного уровня, если она снижена, и на этом уровне поддерживать. Для мышц брюшного пресса должным уровнем силовой выносливости является способность удерживать ноги под прямым углом в висе или упоре в течение 5 секунд.

Если у школьника с миопией уровень силовой выносливости равен или выше должного, то ему следует заниматься силовыми упражнениями для его поддержания и, кроме того, силовые упражнения улучшают трофику и гемодинамику шеи, головы и глаз.

У школьников без миопии уровень силовой выносливости мышц спины, шеи и брюшного пресса следует повышать до должного и поддерживать на этом уровне для профилактики миопии и нарушений осанки [9, с. 51].

Исследовался вопрос о допустимости применяемых силовых нагрузок у детей с миопией, учитывая описанную в литературе возможность отслойки сетчатки при повышении внутриглазного давления, связанного с силовым напряжением. Контроль осуществлялся как непосредственно после упражнений, так и после курса занятий в течение 6 недель. Определялось субъективное состояние как общее, так и со стороны органов зрения, запас относительной аккомодации, острота зрения.

Результаты исследований показывают, что у школьников не отмечалось каких-либо отрицательных реакций как со стороны общего самочувствия, так и субъективно со стороны органов зрения и объективно по показателям запаса аккомодации и остроты зрения непосредственно после упражнений и через 6 недель занятий отмечалась тенденция к повышению запаса относительной аккомодации. Можно полагать, что для школьников со слабой миопией статические и динамические силовые упражнения не представляют угрозы в плане осложнений со стороны зрения. Что же касается детей со средней и высокой степенью миопии, то вопрос о применении этих упражнений должен решаться индивидуально при врачебном наблюдении [10, с. 120].

Игровые средства физического воспитания, применяемые для профилактики близорукости, включают:

- спортивные игры (бадминтон, теннис, баскетбол, волейбол, гандбол, бейсбол, футбол, хоккей и другие с каким-либо двигающимся объектом);

- игровые упражнения, являющиеся элементами этих игр или подводящими упражнениями;

- игры малоподвижные:

- метание в цель, набрасывание колец, кегли, городки, гольф, крикет, стрельба из лука и др.;

- подвижные игры с мячом.

Во всех спортивных и подвижных играх тренировка аккомодационного аппарата производится путем контроля зрением за передвигающимся предметом-мячом, воланом во время его движения с близкого расстояния на дальнее (передача) или с дальнего на ближнее (прием). Однако в играх по обычным правилам основной целью является победа и выполняется много коротких резких передач, при которых аккомодационный аппарат не успевает срабатывать. Он состоит из цилиарной мышцы, цинновых связок и хрусталика. При действии этого аппарата мышца должна сократиться или расслабиться, вовлекая в это цинновые связки, в результате чего изменяется сферичность хрусталика. Это требует относительно длительного времени, соизмеримого с движением мяча при дальне-высоких передачах.

Тренировка наружных мышц глаза и периферического зрения в играх по обычным правилам происходит при различных направлениях передачи или приема мяча, волана и т. п. Эти действия могут быть относительно резкими при игре по общим правилам. Поэтому были переделаны правила игры с тем, чтобы адаптировать их для оптимальной тренировки аккомодации и наружных мышц глаза [11, с. 129].

Результат игры оценивается для двух (четырех) партнеров по времени, в течение которого играющие через сетку или ее имитацию-шнур, линию на земле не дают опуститься волану на пол. Каждый из играющих старается передать мяч как можно удобнее для партнера преимущественно путем высокого полета волана нижней или верхней подачей [12, с. 121].

Воздействие подобной модификации бадминтона на орган зрения состоит в том, что при медленном и высоком полете волана тренируется аккомодационный аппарат, лучше, чем при быстрых, резких ударах, когда аккомодационные мышцы не успевают срабатывать. То же преимущество этой игры по сравнению с настольным теннисом, у которого расстояние полета мяча небольшое, не требующее значительного изменения аккомодации. Игра в большой теннис по тем же условиям также может использоваться для этой цели, но по сравнению с бадминтоном менее эффективно, так как полет мяча быстрее, чем волана, а это затрудняет полное действие аккомодации. Кроме того, игра в большой теннис менее доступна для школьников, чем игра в бадминтон [13, с. 211].

Вместе с тем, по данным результатам нашего анализа, все перечисленные выше игры, описанные в литературе, не дают достаточной нагрузки на наружные мышцы глаза, двигающие глазное яблоко. Так, специальный анализ, про-

веденный путем педагогических наблюдений, показал, что во время спортивных игр нагрузка преимущественно направлена на мышцы, передвигающие глазное яблоко вверх и вниз, и редко воздействует на косые мышцы глаза, передвигающие глазное яблоко по диагонали, на круговые мышцы, вращающие глазное яблоко, а нагрузка на мышцы, отводящие глазное яблоко влево и вправо, незначительна. Поэтому мы сочли целесообразным разработать специальные игровые упражнения для тренировки этих мышечных групп. В данных игровых упражнениях используются броски мяча в разных направлениях из разных положений. Они выполняются в виде сюжетных подвижных игр.

Для исследования эффективности разработанных нами игр и игровых упражнений были образованы две группы – экспериментальная и контрольная. Группы формировались методом равных пар. Методика занятий заключалась в том, что во время часа спортивных игр в экспериментальной группе 25 минут отводилось на игры спортивные и 20 минут на подвижные игры с мячом по нашей методике. Контрольная группа все 45 минут занималась спортивными играми. Для оценки эффективности определялись изменения запасом относительной аккомодации (ЗОА), поля зрения.

В результате педагогического эксперимента в группах со сниженным ЗОА и со слабой степенью миопии отмечались преимущественные повышения силовой выносливости: на 36,6–42 % у мальчиков, 36,6–46,8 % у девочек; наблюдались достоверные сдвиги в показателе ЗОА, достигшие в среднем величины 3,0 дптр.

Для увеличения запаса аккомодации использовались следующие виды игровых упражнений:

– броски и удары мяча на короткие расстояния сериями с последующим броском или ударом мяча на дальнейшее расстояние в цель; подбрасывание мяча вверх одной или двумя руками с последующей подачей в заданную часть площадки;

– метание в цель мяча, гранаты, камня, набрасывание кольца на штыри щита, нанизывание кольца на «шпагу» и т. п.

Для тренировки наружных мышц глаза использовались следующие виды игровых упражнений:

– броски мяча в цель прогибом назад через голову, с наклоном между ног, с поворотом туловища под левую и правую руку, ногу и т. п.;

– посылка мяча в цель броском или ударом в прыжке с поворотом на 90–180° и т. п.;

– подбрасывание мяча, волана, отведенной в сторону рукой под контролем зрения; перебрасывание мяча с одной руки на другую; дри-

блинг мяча о пол с поворотами туловища без мяча и т. п.;

– попадание мячом в неожиданно появляющуюся с различных сторон на короткое время цель; бросающий стоит в центре круга, поднимающих мишени.

В собственных исследованиях разрабатывались два компонента комплексной методики: 1) тренировка силовой статической выносливости мышц туловища; 2) адаптированные спортивные игры и игровые упражнения для профилактики миопии.

Тренировка силовой выносливости мышц спины, шеи и брюшного пресса важна для профилактики близорукости, так как позволяет формировать правильную осанку и рабочую позу, необходимую для нормальной работы органов зрения. Профилактика и коррекция нарушений осанки важна не только для зрения, но и сама по себе, нормализуя функцию позвоночника. Разработана методика, включающая упражнения системы йогов, определена их дозировка на одном занятии. Таким образом, одновременно решается проблема профилактики двух наиболее частых нарушений в состоянии здоровья школьников: нарушение осанки и близорукости [14, с. 198].

Адаптированные спортивные игры и игровые упражнения разработаны с целью обеспечить эффективную тренировку аппарата аккомодации и периферического зрения. В их основе лежит принцип использования длинно-высоких передач – приемов мяча, волана для «раскачки» аккомодации и передач – приемов мяча, волана в различные стороны для тренировки периферического зрения. Так, например, согласно правилам адаптированной игры в бадминтон, соперники находятся на относительно большом расстоянии, более 3 метров заданном с учетом конкретных условий – помещения, умений и физических возможностей занимающихся и должны наибольшее время поддерживать волан в воздухе длинно-высокими передачами (в соревновании учитывается время удержания волана в воздухе и кто ошибся в передаче – сделав ее неудобной для приема, т. е. проигрывает не тот, кто не принял, а тот, кто плохо передал).

Для развития силовой статической выносливости мышц спины, шеи и брюшного пресса разработана методика, включающая упражнения, выполняемые повторно-интервальным методом по 2–3 упражнения на одну мышечную группу, при двух повторениях каждого, длительность удержания статического усилия 5–6 сек., интервал между повторениями 20 сек., между упражнениями – 1 мин.

Установлена эффективность тренировки аппарата аккомодации и периферического зрения с помощью адаптированных спортивных

игр и игровых упражнений, основой которых являются дальне-высокие передачи-приемы мяча или волана и передачи-приемы в сторону и через себя, определены правила адаптированной игры в бадминтон и большой теннис.

Для профилактики миопии у школьников разработана комплексная методика применительно к трем группам: без миопии с нормальным ЗОА; с пониженным ЗОА без миопии и с миопией слабой степени; с миопией средней и высокой степени, включающая средства: специальные упражнения для «раскачки» и релаксации аккомодации, специальные зрительные игры, адаптированные спортивные игры, упражнения для коррекции нарушений осанки, включая тренировку силовой статической выносливости, аэробную тренировку. Распределенные на шесть форм физического воспитания – уроки физической культуры, динамический час, утреннюю гигиеническую гимнастику, физкультпаузы и рекреационный туризм.

Список использованных источников

1. Аветисов, Э. С. Физкультура при близорукости : учеб.-метод. пособие / Э. С. Аветисов, Е. И. Ливадо, Ю. И. Курпан. – М. : Физкультура и спорт, 2013. – 180 с.
2. Железняк, Ю. Д. Проблемы специальной физической подготовленности и здоровья учащихся на этапе адаптации к учебному труду : учеб. пособие / Ю. Д. Железняк, С. В. Бондаренко. – М. : Наука, 2009. – С. 101–103.
3. Николаев, В. С. Технология оптимизации двигательного режима и индивидуализация конституционального подхода в процессе физического воспитания студенток / В. С. Николаев, А. А. Щанкин, О. А. Кошелева, Д. А. Черепяхин // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 1. – С. 164–167.
4. Розенблюм, Ю. З. Физкультура, спорт и зрение / Ю. З. Розенблюм, Е. И. Ливадо // *Вестник офтальмологии*. – 2010. – № 6. – С. 36–39.
5. Смирнова, Т. С. О связи близорукости с общим состоянием организма и некоторых особенностей ее развития у школьников / Т. С. Смирнова // *Вестник офтальмологии*. – 2010. – № 5. – С. 34–39.
6. Шиндина, И. В. Исследование проблемы совершенствования профилактики близорукости у школьников средствами физического воспитания / И. В. Шиндина // *Современные аспекты физкультурной и спортивной работы с учащейся молодежью : междунар. науч.-практ. конф. / Пензенский гос. пед. ун-т. – Пенза, 2011. – С. 121–124.*
7. Шиндина, И. В. Комплексная методика профилактики близорукости средствами физического воспитания / И. В. Шиндина // *Зауралье спортивное : междунар. науч.-практ. конф. / Курганский гос. ун-т. – Курган, 2012. – С. 71–72.*

8. Шиндина, И. В. Профилактика близорукости у младших школьников методами физической культуры : учеб.-метод. пособие / И. В. Шиндина, Е. А. Шамрова, Л. Е. Игнатьева. – Саранск, 2013. – 108 с.

9. Шубина, О. С. О деятельности научно-образовательного центра «Естественно-научное образование» / О. С. Шубина, Н. А. Мельникова // *Гуманитарные науки и образование*. – 2012. – № 2 (10). – С. 51–53.

10. Черепяхин, Д. А. Коррекция нарушений опорно-двигательного аппарата у девушек в возрасте 18 лет с дисэволютивным и патологическим соматотипами средствами атлетической гимнастики / Д. А. Черепяхин, А. А. Щанкин, О. А. Кошелева // *Фундаментальные исследования* – 2011. – № 11. – С. 120–123.

11. Kelly T. S. Clinical assessment of the arrest of myopia, *Brit. J. Ophthal*, 2005, № 10, pp. 129–138.

12. Makino M. The treatment of low grade myopia with padrin, *Acta Soc. Ophthal, jap*, 2004, № 11, pp. 121–129.

13. Otsuka J. Recarch on the etiology and treatment of myopia, *Acta Soc. Ophthal. Jap*, 2007, № 5, pp. 211–212.

14. Sato T. So-called school myopia emphasizes to its causes and preventive measures, *Acta Soc. Ophthal. Jap*, 2008, № 10, pp. 198–201.

References

1. Avetisov E.S., Livado E.I., Kurpan Yu.I. Exercise for myopia: textbook.-method. manual. Moscow, Physical culture and sport, 2013, 180 p. (in Russian)
2. Zheleznyak Y. D. Special Problems of physical training-awareness and health of students at the stage of adaptation to the educational work: textbook.-manual. Moscow, Science, 2009, 153 p. (in Russian)
3. Nikolayev V.S., Shankin A.A., Kosheleva O.A., Cherepakhin D.A. Optimized motor mode and individualization constitutional approach in the process of physical education of students, *Fundamental research*, 2012, No. 1, pp. 164–167. (in Russian)
4. Rosenblum Y. H. Physical education, sports and vision, *Bulletin of ophthalmology*, 2010, No. 6, pp. 36–39. (in Russian)
5. Smirnova T. S. About the link of myopia with the General condition of the body and some features of its development in schoolchildren, *Bulletin of ophthalmology*, 2010, No. 5, pp. 34–39. (in Russian)
6. Shindina I.V. Study the problem of improving the prevention of myopia in school children by means of physical re-supply, *Proceedings of the international scientific-practical conference*, 2011, pp. 21–24. (in Russian)
7. Shindina I.V. Complex method of preventing blizaro-bone by means of physical education, *Proceedings of the international scientific-practical conference*,

2011, pp. 115–120. (in Russian)

8. Shindina I.V. Prevention of myopia in school-children by methods of physical culture: textbook.-method. manual. Saransk, Mordovian State Pedagogical Institute, 2013, 108 p. (in Russian)

9. Shubina O.S., Melnikova N.A. About the activities of the scientific-educational center “science education”, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 51–53. (in Russian)

10. Cherepakhin D.A., Shankin A.A., Kosheleva O.A. Correction of disorders of the musculoskeletal system among girls at the age of 18 years with deevolution and pathological somatotype by means of athletic gym-

nastics, *Fundamental research*, 2011, No. 11, pp. 120–123. (in Russian)

11. Kelly T.S. Clinical assessment of the arrest of myopia, *Brit. J. Ophthal*, 2005, No. 10, pp. 129–138.

12. Makino M. The treatment of low grade myopia with padrin, *Acta Soc. Ophthal, Jap*, 2004, No.11, pp. 121–129.

13. Otsuka J. Recarch on the etiology and treatment of myopia, *Acta Soc. Ophthal. Jap*, 2007, No. 5, pp. 211–212.

14. Sato T. The So-called school myopia emphasizes to its causes and preventive measures, *Acta Soc. Ophthal, Jap*, 2008, No. 10, pp. 198–201.

Поступила 26.11.2014 г.

УДК 378: 78(045)

ББК 74.58

Шишкина Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра музыкального образования и методики преподавания музыки

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

sv430903@yandex.ru

ОПТИМАЛЬНОЕ СЦЕНИЧЕСКОЕ САМОЧУВСТВИЕ СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация: Основное содержание статьи составляет анализ психолого-педагогической сущности и структуры понятия «оптимальное сценическое самочувствие». Обосновывается мысль о том, что для личностного и профессионального роста будущего педагога-музыканта необходима специальная организация процесса обучения музыкальному инструментальному исполнительству, направленная на развитие у обучающихся качеств личности, позволяющих достичь оптимального сценического самочувствия во время публичного выступления.

Ключевые слова: оптимальное сценическое самочувствие, инструментальное исполнительство, учитель музыки.

Shishkina Svetlana Vladimirovna

Candidate of pedagogical Sciences, Docent

Department of music education and methods of teaching music

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE OPTIMUM STAGE HEALTH OF A STUDENT-BACHELOR AS A PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITY OF THE FUTURE MUSIC TEACHER

Abstract: The main content of the article is the analysis of psychological and pedagogical essence and structure of the concept of “optimal health stage”. The author substantiates the idea that for personal and professional growth of future teachers-musicians a special organization of the learning process is required for teaching students instrumental music playing, aimed at the development of students personal qualities, allowing to reach an optimal stage of health during public performance.

Key words: optimal health stage, instrumental performance, teacher of music.

Практика обучения студентов-бакалавров по дисциплине «Музыкально-инструментальная подготовка» в педагогическом высшем учебном заведении показывает, что с введением профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» с 1 января 2015 г. необходимо перестроить образовательный процесс и внедрить в него инновационные технологии, направленные на развитие индивидуальности обучающихся, создание условий для личностного и профессионального роста. В связи с этим пристального внимания преподавателей-музыкантов требует введение таких форм и методов работы, которые могли бы способствовать формированию личностных качеств и инструментально-исполнительского мастерства будущих учителей музыки. Особую актуальность эта проблема имеет на начальной стадии инструментальной подготовки обучающихся (особенно не имеющих довузовского музыкального образования), поскольку именно в этот период закладывается фундамент их профессионального и личностного становления.

Музыкальное инструментальное исполнительство – это особый вид художественной и одновременно педагогической деятельности учителя музыки. Для того чтобы музыкальное произведение было исполнено публично, на сцене или перед учениками в классе, учителю необходимо владеть определенными индивидуальными психофизиологическими, личностными и исполнительскими качествами. О сущности и структуре данных качеств написано много работ опытных педагогов-музыкантов. Фактически все они утверждают, что инструменталист должен обладать артистизмом, интерпретаторскими способностями, эмпатией, богатым воображением, хорошей музыкальной памятью, волевыми качествами, техническим мастерством и т. д. Но на практике зачастую нехватка времени и множество технических задач уводят преподавателя и студента от художественного сотворчества, когда проблемы интерпретации музыкального произведения и подготовки к публичному его исполнению решаются педагогом авторитарно, в то время как обучающийся ощущает недостаток знаний, умений и воли, необходимых для обоснования и сценического воплощения собственного образного представления музыки. Особенно явно это видно в процессе зачетных и экзаменационных выступлений студентов, когда они не в состоянии справиться с волнением и донести до экзаменационной комиссии художественный замысел автора произведения. Этот пробел в определенной степени

может быть восполнен с помощью специальной организации процесса обучения студентов-бакалавров музыкальному инструментальному исполнительству, который позволяет преодолеть сугубо «ремесленную» направленность учебного процесса, когда преподаватель всецело сосредотачивается на выработке у обучающегося узкоисполнительских навыков в ущерб музыкально-образовательному, развивающему содержанию занятий, и создать на занятии творческую раскрепощенную атмосферу, когда учебная деятельность превращается в своего рода творческую лабораторию, уроки творчества. «Творческая студенческая лаборатория ... позволяет объединить все звенья процесса профессиональной подготовки студентов в единую взаимосвязанную систему», – утверждает О. Ф. Асатрян [1, с. 19].

Исходя из актуальности данной проблемы для современного педагогического образования бакалавра по профилю «Музыка. Дошкольное образование», мы обратились к исследованию оптимального сценического самочувствия студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки как необходимого профессионального и индивидуально-личностного качества будущего учителя музыки.

Интенсивный творческий труд музыканта-исполнителя в конечном итоге находит свое завершение в публичном выступлении – зачете, экзамене, концерте. Освоение и осмысление педагогического наследия выдающихся музыкантов (Л. А. Баренбойм, А. Б. Гольденвейзер, Г. М. Коган, Я. И. Мильштейн, Г. Г. Нейгауз, С. И. Савшинский, С. Е. Фейнберг и др.) показывает, что успешное концертное выступление положительно влияет на процесс обучения, является эффективным средством творческого развития студентов, заинтересованности исполнительской деятельностью, развивает профессиональные и личностные качества будущего педагога-музыканта.

По своей сути, публичное выступление, являясь одним из видов художественной деятельности, содержит в себе различные виды человеческой деятельности: познавательной, преобразовательной, воспитательной, оценочной, коммуникативной, игровой и т. д. В этой связи музыкально-инструментальная подготовка и, в частности, подготовка к концертному выступлению, – процесс, который включает в себя не только исполнительское, но и общемузыкальное, профессиональное развитие личности: формирование мировоззрения, воли, характера, эстетического вкуса, интереса и любви к музыке различных культурных направлений и др. В этом контексте оптимальное сценическое само-

чувствие хоть и является индивидуально-личностным свойством, но к творческому процессу его воспитания в огромной степени причастны и преподаватели. Влияние педагога прослеживается в том, как студент чувствует себя во время концертного выступления, каково его сценическое поведение.

Для определения сущности и структуры оптимального самочувствия обучающегося во время концертного выступления необходимо обратиться к работам выдающихся педагогов-музыкантов. Приведем несколько высказываний Б. Я. Землянского. «Подлинно художественное исполнение возможно лишь при полной внутренней сосредоточенности и собранности артиста», – утверждал музыкант-педагог [3, с. 35]. «В студенте ... необходимо развивать воображение, вкус, личную ответственность, артистизм» [3, с. 20]. И, наконец, последнее высказывание педагога-мастера: «Исполнитель должен обладать яркими пианистическими и артистическими данными, колоссальной волей, высокоразвитой звуковой культурой» [3, с. 105]. Сходной точки зрения придерживаются исследователи О. В. Милицина и Т. А. Шутова, которые считают, что «исполнителю присущи следующие качества: творческая страстность, гибкое воображение, сосредоточенность, высокий интеллектуальный уровень общей и специальной культуры» [5, с. 86]. Созвучным вышесказанному является и утверждение И. Е. Молоствовоной, которая отмечает, что «определяющими качествами музыканта должны быть не внешние признаки ..., а глубинные качества, затрагивающие и духовный, и социальный аспекты его облика» [8, с. 220]. Из приведенных высказываний видно, что исполнитель, успешно выступающий перед слушателями, должен обладать целым комплексом различных качеств – как специфических музыкально-исполнительских, профессиональных, так и личностных.

Одним из основных качеств личности учителя музыки как исполнителя и педагога является артистизм. Артистизм музыкального исполнения предполагает яркую, художественно-осмысленную интерпретацию музыкального произведения при максимальном выявлении его драматургической целостности. Другими словами, артистизм представляет собой способность исполнителя выражать внешним видом внутреннее содержание музыкального произведения, а также творчески воздействовать на слушательскую аудиторию в процессе концертного выступления.

Музыкальная деятельность немислима без процесса создания, постижения и эмоционального переживания художественного обра-

за произведения. Как указывают И. С. Кобозева и Ю. В. Величко, «содержанием музыки выступают художественно-интонационные образы, которые отражают мысли, чувства, представления, общечеловеческие ценности, эмоциональную атмосферу окружающего мира» [4, с. 23]. Музыкальный образ вбирает в себя, интегрирует, конкретно выражает понятие музыкального языка. Мы представляем музыкальный образ как конкретное содержание музыкального произведения (образно-смысловое, идейное), в котором воплощается музыкальный язык композитора (его жанрово-стилевые, языковые особенности, связанные с использованием тех или иных музыкально-выразительных средств). Опираясь на знания о сущности и структуре музыкального языка, студент может самостоятельно постичь образную концепцию музыкального произведения, которая основана, по словам Ю. В. Величко и М. П. Мироновой, на «наблюдении различных взаимосвязей между музыкальными элементами в движении, изменчивости на основе интонаций, характерных для специфики музыкального стиля исторической эпохи и индивидуального стиля того или иного композитора» [2, с. 25], а затем передать слушателям представляемый образ через живое исполнение.

Одним из необходимых учителю музыки индивидуально-личностных качеств является эмпатия и ее разновидность – эмоциональная отзывчивость на музыку (Б. М. Теплов), то есть умение сопереживать образно-эмоциональному смыслу, заключенному в музыке, а также эмоционально откликаться на переживания другого человека. Из исследований психологов-ученых (В. Вундт, Т. П. Гаврилова, Л. П. Калининский, Т. Липпс, Б. М. Теплов и др.) известно, что образы, созданные в искусстве, относятся к объектам эмпатических переживаний. При этом в художественном предмете в зашифрованном, закодированном виде как бы предстает человеческая личность со всеми свойственными ей чувствами и переживаниями, выраженными средствами языка того или иного вида искусства. По словам В. Г. Ражникова, исполнение «... должно быть словно зримым и говорящим ... Исполнители большого масштаба не боятся доверить свои эмоции публике, не боятся «обнажиться»; это специфический дар подлинного артиста» [11, с. 156]. Таким образом, художественное исполнение отражает не только личность автора, но и личность исполнителя, его интеллект и чувства.

В структуре эмоциональной отзывчивости исполнителя на музыку можно выделить два основных компонента: художественно-образный и двигательльно-экспрессивный. Первый из них

(художественно-образный компонент) отражает участие в музыкальном переживании художественного воображения и мышления. Он связан с механизмами «перенесения» и отождествления с художественным образом произведения, с актуализацией личностного эмоционального опыта в процессе музыкального восприятия и способствует целостности и осознанности последнего. По мнению Н. И. Чиняковой, «... постижение художественного смысла произведения, его переживание ... формирует личностные качества обучающихся» [13, с. 74]. Второй компонент основан на активном двигательном сопереживании, соинтонировании важнейшим элементам музыкальной ткани, благодаря чему осуществляется эффект непосредственного эмоционального заражения [9, с. 70–71].

Связь музыки с движением (пластикой) не исчерпывается общностью их выразительных элементов. Она проявляется также и в игровых движениях студента, исполняющего произведение, направленных на извлечение из инструмента необходимой звучности и получающих вследствие этого характер и звучание выразительного жеста и пластически влияющих на восприятие музыки. Справедливым является высказывание Я. И. Мильштейна о том, что «любое внешнее движение пианиста является конечным результатом внутреннего импульса: обогащая свой внутренний мир, он улучшает тем самым и свои внешние, пианистические качества, а совершенствуя свое внешнее поведение за инструментом, повышая техническую сноровку, он совершенствует свой внутренний мир» [6, с. 142].

Говоря о структуре оптимального сценического самочувствия исполнителя, нельзя обойти вопрос технического мастерства студента. «Обладание такими качествами, как беглость, чистота, даже грамотное музыкальное исполнение и т. п., само по себе еще не обеспечивает артистического исполнения, к которому приводит только настоящая, углубленная, одухотворенная работа», – утверждает Г. Г. Нейгауз [10, с. 12].

Важными профессионально-личностными качествами, влияющими на оптимальное сценическое самочувствие музыканта-исполнителя, являются волевые качества. Они помогают преодолеть эстрадное волнение и сделать его управляемым, созидательным. «Весь процесс подготовительной работы есть, в сущности, процесс укрепления, развития исполнительских желаний, осознание того, «чего хочешь», воспитание целесообразной воли», – говорил К. Н. Игумнов [7].

Подытоживая сказанное, отметим, что оптимальное сценическое самочувствие представляет собой, по мнению Л. Г. Сударчиковой, вну-

треннее состояние музыканта-исполнителя, которое «сопряжено с сосредоточенностью на процессе исполнения, творческим поиском гармонических красок и выразительных интонаций, непринужденностью, увлеченностью непосредственным процессом исполнения, положительным эмоциональным откликом на сценическую деятельность» [12]. Оно зависит от наличия в музыканте-исполнителе таких профессиональных и индивидуально-личностных качеств, как артистизм, интерпретаторские способности, эмпатия, яркое воображение, хорошая музыкальная память, логическое и образное мышление, волевые качества, техническое мастерство и т. д.

Список использованных источников

1. Асатрян, О. Ф. Формирование готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности в условиях Научно-практического центра художественного образования / О. Ф. Асатрян // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 16–20.
2. Величко, Ю. В. Информационные технологии обучения в реализации магистерской подготовки студентов-музыкантов педагогического вуза / Ю. В. Величко, М. П. Миронова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 22–27.
3. Землянский, Б. Я. О музыкальной педагогике / Б. Я. Землянский. – М. : Музыка, 1987. – 144 с.
4. Кобозева, И. С. Активизация музыкально-познавательной деятельности детей в процессе обучения игре на фортепиано / И. С. Кобозева, Ю. В. Величко // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2012. – № 5. – С. 23–27.
5. Милицина, О. В. Проблемы исполнительского творчества педагога-музыканта / О. В. Милицина, Т. А. Шутова // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки : сб. науч. тр. : в 13 ч. Ч. 4. – Тамбов : Юком, 2014. – С. 86–87.
6. Мильштейн, Я. И. Статьи, воспоминания, материалы / Я. И. Мильштейн ; сост. Е. Калининская, С. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1990. – 288 с., ил.
7. Мильштейн, Я. И. Константин Николаевич Игумнов / Я. И. Мильштейн. – М., 1975. – 78 с.
8. Молостцова, И. Е. Музыкант: субъект, индивидуальность, личность / И. Е. Молостцова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 3. – С. 217–221.
9. Надырова, Д. С. Психолого-педагогические предпосылки развития эмоциональной отзывчивости на музыку в процессе инструментальной подготовки студентов / Д. С. Надырова // Музыкальное образование: проблемы методологии, национально-региональный подход, педагогические технологии :

межвуз. сб. науч. трудов. Вып. 3 / под ред. И. С. Кобозевой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2000. – С. 67–74.

10. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. 5-е изд. / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

11. Ражников, В. Г. Исполнительство как творчество / В. Г. Ражников // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика : хрестоматия. Вып. 1. Ч. 2 ; сост. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Целковников. – М. : Прометей, 1991. – 194 с.

12. Сударчикова, Л. Г. Сценическое волнение и его корректировка в процессе творческой деятельности в фортепианном классе / Л. Г. Сударчикова // Музыкальное образование: проблемы методологии, национально-региональный подход, педагогические технологии : межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. И. С. Кобозевой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1998. – С. 111–116.

13. Чинякова, Н. И. Значение аналитической деятельности обучающихся в системе непрерывного музыкального образования / Н. И. Чинякова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 71–75.

14. Шишкина, С. В. Организация самостоятельной работы студента-музыканта в педагогическом вузе / С. В. Шишкина // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 4. – С. 137–138.

References

1. Asatryan O. F. Formation of readiness of future music teachers to innovative activity in the Scientific and practical center for arts education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 16–20. (in Russian)

2. Velichko Yu.V., Mironova M.P. Information technology training in the master training music students of pedagogical universities, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 22–27. (in Russian)

3. Zemlyanskiy B.Ya. On music pedagogy. Moscow, Music, 1987, 144 p. (in Russian)

4. Kobozeva I.S., Velichko Yu.V. Activation of music-cognitive activity of children in the process of learning to play the piano, *Actual problems of high musical education*, 2012, No. 5, pp. 23–27. (in Russian)

5. Milicina O.V., Shutova T.A. Problems of performing arts teacher-musician, *Theoretical and applied issues of education and science. Collection of scientific works*, compr. In 13 volumes. Tambov, Ucom, 2014, Vol. 4, pp. 86–87. (in Russian)

6. Milshtein Ya.I. Articles, memoirs, materials; comp. E. Kalinovickaya, C. Milshtein. Moscow, Soviet composer, 1990, 288 p., ill. (in Russian)

7. Milshtein Ya.I. Konstantin Nikolayevich Igumnov. Moscow, 1975, 78 p. (in Russian)

8. Molostvova I.Ye. Musician: the subject, individuality, personality, *Bulletin of Moscow state University of culture and arts*, 2008, No. 3, pp. 217–221. (in Russian)

9. Nadirova D.S. Psychological and pedagogical preconditions of the development of emotional responsiveness to music in the process of instrumental training of students, *Musical education: problems of methodology, national and regional approach, pedagogical technologies. Interuniversity collection of scientific papers*. Ed. By I.S. Kobozeva; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2000, Vol. 3, pp. 67–74. (in Russian)

10. Neuhaus G.G. On the art of piano playing: notes of a teacher-ha. 5th ed. Moscow, Music, 1988, 240 p. (in Russian)

11. Raznikov V.G. Performance as creativity, *Art, musicology, music psychology and music pedagogy: a reader*. Ed. E.B. Abdullin, B.M. Zelvovnikov. Moscow, Prometey, 1991, Vol. 1, Part 2, 194 p. (in Russian)

12. Sudarchikova L.G. Stage excitement and adjustment in the creative process in the piano class, *Musical education: problems of methodology, national and regional approach, pedagogical technologies. Interuniversity collection of scientific papers*. Ed. By I.S. Kobozeva; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 1998, Vol. 2, pp. 111–116. (in Russian)

13. Chinyakova N.I. The importance of the analytical activities of students in continuing music education, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 71–75. (in Russian)

14. Shishkina S.V. Organization of independent work of student-musician at the pedagogical University, *Fundamental research*, 2008, No. 4, pp. 137–138. (in Russian)

Поступила 28.10.2015 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе, зав. кафедрой педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
t_i_shukshina@mordgpi.ru

Горшенина Светлана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sngorshenina@yandex.ru

Кулебякина Марина Юрьевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
km_nir@mordgpi.ru

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ:
ВУЗ – БАЗОВАЯ КАФЕДРА – ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ***

Аннотация: В статье обосновывается необходимость усиления практической направленности подготовки педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация». Авторами на примере базовой кафедры педагогических технологий, созданной на площадке МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск, представлены основные направления деятельности, а также формы взаимодействия преподавателей вуза и педагогов гимназии, используемые в практико-ориентированной подготовке студентов.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, инновационная модель, практико-ориентированный подход, базовая кафедра, общеобразовательная организация, сетевое взаимодействие, супервизор.

Shukshina Tatyana Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice Rector for Research, Head of the Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Gorshenina Svetlana Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Kulebyakina Marina Yurevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher
Department of Pedagogics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE TRAINING OF TEACHERS IN TERMS OF REALIZATION
OF INNOVATIVE MODEL: HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION –
BASED DEPARTMENT – EDUCATIONAL INSTITUTION**

Abstract: The article explains the need to strengthen the practical orientation of teachers training in terms of realization of innovative model «higher educational institution – based department – educational institution».

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2015 год. Проект № 1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

Authors on the example of the basic department of educational technology, created on the platform of the MOU «Gymnasium № 19» in Saransk, show the main activities and forms of interaction between university teachers and school teachers in the practice-oriented training of students.

Keywords: teacher training, innovative model, practice-oriented approach, based department, educational institutions, networking, supervisor.

Переход на уровневую систему высшего образования, внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессионального стандарта педагога способствуют увеличению доли практической составляющей в содержании и организации подготовки педагогических кадров, востребованных на рынке труда. Практико-ориентированная модель обучения предполагает разработку оптимальных программ практической подготовки педагогов, ориентированных на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями [1].

Значимой новацией, позволяющей создать дополнительные возможности для повышения качества педагогического образования, а также обеспечить тесное взаимодействие ученых и практиков по формированию профессиональных компетенций будущих педагогов, их психолого-педагогическому сопровождению и профессиональному самоопределению является внедрение модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация». Данная модель предполагает создание школьно-университетских партнерств, в рамках которых школа уравнивается в правах, статусе и ресурсах с вузом и рассматривается в качестве основного механизма профессионализации подготовки будущего педагога [5, с. 51]. Интегрирующим звеном, обеспечивающим взаимодействие образовательных организаций высшего и общего образования, становятся базовые кафедры [6]. Как учебно-научные структурные подразделения они ориентированы на координацию деятельности организаций-партнеров, удовлетворение работодателей в адресной подготовке педагогических работников по востребованным профессиональным образовательным программам [3, с. 50].

Инновационная модель «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» реализована в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» в условиях «кластерного типа» сетевого взаимодействия образовательных организаций [11; 13]. Ее внедрение осуществляется по следующим направлениям: разработка основных образовательных программ направлений подготовки и их учебно-методического сопровождения; преподавание учебных дисциплин

на рабочих местах образовательных организаций-партнеров; разработка и внедрение в учебный процесс современных образовательных технологий; организация диагностических, корректирующих и предупреждающих мероприятий в рамках учебно-воспитательного процесса; руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами для формирования у обучающихся необходимых компетенций; оказание образовательных услуг по программам дополнительного профессионального образования по направлениям научно-исследовательской и практической работы организаций-партнеров; проведение совместных научных и научно-методических мероприятий по приоритетным направлениям исследований; осуществление профориентационной работы с учащимися; содействие трудоустройству выпускников [3, с. 50].

В качестве примера реализации инновационной модели следует отметить позитивный опыт базовой кафедры педагогических технологий, созданной на площадке МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск (директор канд. пед. наук З. И. Акимова). Сотрудниками базовой кафедры являются профессорско-преподавательский коллектив кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева и педагоги гимназии.

Практико-ориентированная подготовка студентов на базовой кафедре направлена на отработку конкретных способов реализации осваиваемых трудовых функций и профессиональных действий в модельной ситуации в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды [2]. Учебные занятия на базовой кафедре организуются согласно утвержденному штатному расписанию по дисциплинам учебных планов по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» уровень бакалавриата («Педагогика», «Инновационные подходы к организации деятельности классного руководителя», «Педагогика одаренных детей», «Поликультурное образование» и др.) и направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) («Интерактивные технологии в деятельности учителя начальных классов», «Межкультурное взаимодействие в условиях поликультурной образовательной среды» и др.).

Базовая кафедра педагогических технологий является экспериментальной площадкой для

проведения аспирантами и молодыми учеными кафедры педагогики научно-исследовательских работ, выполняемых по приоритетным направлениям педагогической науки. Следует отметить исследования П. Ю. Соколовой по проблеме формирования этнокультурной осведомленности учащихся начальных классов в общеобразовательной школе, С. А. Никишовой, рассматривающей возможности диалога в формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников и др.

Для организации занятий со студентами используются практико-ориентированные формы: практикум, деловая игра, исследовательская и проектная деятельность, выполнение компетентностно-ориентированных разноуровневых заданий, изучение и анализ передового опыта и инновационной деятельности учителей. Занятия проводятся в интерактивном режиме, студенты на практике овладевают образовательными технологиями, проектируют образовательные продукты в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, организуют внеурочную и воспитательную деятельность с обучающимися.

На площадке базовой кафедры проходят различные виды практик, разработчиками программ которых выступают как преподаватели вуза, так и педагоги гимназии. Акцент при этом делается на определении трудовых действий, осваиваемых студентами в процессе изучения учебных дисциплин и соотнесении их с приобретаемым опытом профессиональной деятельности на основе формирующихся практических умений, входящих в состав компетенций.

С гимназией заключен договор о реализации проекта «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов» [4]. В рамках реализации проекта гимназия выступила в качестве стажировочной площадки для проведения научно-исследовательской работы и практики магистрантов факультета педагогического и художественного образования. В целях эффективного обеспечения прохождения практики от общеобразовательной организации

были назначены супервизоры – педагоги-наставники, осуществляющие учебно-методическое сопровождение деятельности магистрантов.

Одним из направлений деятельности базовой кафедры является проведение научно-практических мероприятий, где обобщается педагогический опыт учителей-практиков, презентуются результаты внедрения в учебный процесс инновационных образовательных технологий. Среди таких мероприятий следует отметить семинары-практикумы «Современные технологии формирования образовательных результатов школьников в условиях реализации ФГОС», «Воспитание правовой и физической культуры личности в свете реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования»; круглые столы «Инновационные технологии организации внеурочной деятельности младших школьников», «Проектирование технологической карты урока в соответствии с ФГОС ООО»; мастер-классы «Проектирование программы формирования универсальных учебных действий учащихся на ступени основного общего образования», «Технологии проектирования рабочих программ по учебным предметам в соответствии с требованиями ФГОС», «Технология критического мышления как средство достижения метапредметных результатов обучения школьников в рамках ФГОС».

Базовая кафедра педагогических технологий выступает площадкой для проведения курсов повышения квалификации учителей по программам «Технологии проектирования содержания и результатов основного общего образования в условиях ФГОС», «Деятельность классного руководителя в условиях реализации ФГОС».

Результаты апробации научно-исследовательской, экспериментальной и инновационной деятельности преподавателей базовой кафедры и студентов представляются для обсуждения на научно-практических конференциях и семинарах, традиционными среди которых стали ежегодные Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых «Евсевьевские чтения» [7; 8; 9], Международная научно-практическая конференция «Осовские педагогические чтения – Образование в современном мире: новое время – новые возможности» [11], Всероссийская научно-практическая конференция «Этнокультурное образование: опыт и перспективы» и др.

Базовая кафедра выступает инициатором проведения студенческих образовательных и научных мероприятий. Одним из примеров успешного взаимодействия является практический тур

Всероссийской педагогической олимпиады среди учащихся учреждений среднего профессионального образования, посвященной 70-летию Победы в Великой отечественной войне. Участники олимпиады организовывали и проводили с учащимися внеклассные воспитательные мероприятия, анализировали их результативность, выработывали конструктивные решения по преодолению недостатков [12]. Интересен опыт организации студентами воспитательных мероприятий, среди которых мастер-класс «Практика волонтерской деятельности (на примере участия в Универсиаде в Казани)», деловая игра «Школа юного правоведа: защита прав и интересов подростков в Российской Федерации», дискуссионная площадка «Профилактика и преодоление вредных привычек», информационный марафон «Нормы ГТО для школьников».

Результатом работы базовой кафедры должны стать разработка и апробация научно-методического обеспечения реализации инновационной модели практико-ориентированной подготовки педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта; разработка и реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации для студентов, аспирантов, педагогических работников, взаимодействующих с базовой кафедрой; оптимизация процесса взаимодействия преподавателей кафедры педагогики и учителей-практиков с целью совершенствования учебно-лабораторной среды.

Таким образом, реализация инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» обеспечивает усиление практической направленности подготовки педагогических кадров, что позволяет укрепить позиции выпускников педагогического вуза на рынке труда.

Список использованных источников

1. Бирюкова, О. И. Педагогическое образование сегодня: от теории к практике / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3. – С. 77–80.
2. Буянова, И. Б. Модульный подход к построению основной профессиональной образовательной программы подготовки учителей в соответствии с профессиональным стандартом педагога / И. Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3. – С. 81–85.
3. Кадакин, В. В. Новые направления деятельности вуза в условиях введения профессионального стандарта педагога / В. В. Кадакин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 6. – С. 47–51.
4. Кадакин, В. В. Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образо-

вательных организаций / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3. – С. 93–98.

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

6. Щербаков, Ю. И. Кафедра на базе школы – новый образовательный кластер / Ю. И. Щербаков // Мир науки, культуры и образования. – 2014. – № 5. – С. 3–4.

7. Шукшина, Т. И. Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых – 48-е Евсевьевские чтения / Т. И. Шукшина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 148–149.

8. Шукшина, Т. И. Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых – 49-е Евсевьевские чтения / Т. И. Шукшина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 160–162.

9. Шукшина, Т. И. Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых – 50-е Евсевьевские чтения / Т. И. Шукшина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 169–170.

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

11. Шукшина, Т. И. VIII Международная научно-практическая конференция – Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» и педагогический форум «Креативная педагогика в действии» / Т. И. Шукшина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 133–134.

12. Шукшина, Т. И. Педагогическая олимпиада как условие формирования профессиональных компетенций будущих учителей / Т. И. Шукшина, Н. А. Савинова // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 8. – С. 49–53.

13. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

References

1. Biryukova O.I. Teacher education today: from theory to practice, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 77–80. (in Russian)
2. Buyanova I.B. Modular approach to construc-

tion of basic professional educational programs of teacher training in accordance with the professional standard of the teacher, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 81–84. (in Russian)

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

4. Kadakin V.V., Shukshina T.I. The training of teachers in terms of network interaction of educational institutions, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 93–98. (in Russian)

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

6. Shcherbakov Yu.I. A department as a structural component of a school: a new educational cluster, *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*, 2014, No. 5, pp. 3–4. (in Russian)

7. Shukshina T.I. International theoretical and practical conference with the scientific school elements for young scientists «48th Evseyevskiye chteniya», *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 148–149. (in Russian)

8. Shukshina T.I. International theoretical and practical conference with the scientific school elements for young scientists «49th Evseyevskiye chteniya», *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 160–162. (in Russian)

9. Shukshina T.I. International theoretical and practical conference with the scientific school elements for young scientists «50th Evseyevskiye chteniya», *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 169–170. (in Russian)

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

11. Shukshina T.I. The VIII International scientific and practical conference – Osovskiye pedagogical readings «Education in the modern world: new time – new decisions» and the pedagogical forum «Creative pedagogics in operation», *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 133–134. (in Russian)

12. Shukshina T.I., Savinova N.A. Educational Olympiad as a condition of formation of professional competence of future teachers, *Higher Education Today*, 2013, No. 8, pp. 49–53. (in Russian)

13. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research activities in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 10.12.2015 г.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 81'373.43(045)
ББК 81.411.2

Бабина Светлана Александровна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
fotina73@mail.ru

**ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ И ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА
В ЛИТЕРАТУРНОМ НАСЛЕДИИ П. А. ВЯЗЕМСКОГО***

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей создания и функционирования индивидуально-авторских новообразований. Автором подробно анализируются потенциальные и окказиональные слова в поэтических и прозаических текстах П. А. Вяземского.

Ключевые слова: индивидуально-авторские новообразования, потенциальные, окказиональные слова, способ создания, функции.

Babina Svetlana Alexandrovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of elementary education technique
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
fotina73@mail.ru

**THE POTENTIAL AND OCCASIONAL WORDS
IN LITERARY HERITAGE OF P. A. VYAZEMSKY**

Abstract: The article deals with the features of the establishment and functioning of author's individual word forms. The author analyzes in detail the potential and occasional words in poetry and prose texts of P.A. Vyazemsky.

Key words: Author's individual word forms, potential, occasional words, a way of creating, functions.

В настоящее время проблема анализа языка писателя приобрела первостепенную важность, так как «изучение идиостиля конкретного автора интересно не только в плане наблюдения за развитием национального русского языка, но и для определения личного вклада писателя в процесс языкового развития» [5, с. 4]. Это объяснимо тем, что «слово, как известно, реализует себя в речевых контекстах» [3, с. 61].

Одной из значимых особенностей идиолекта конкретного автора, по мнению многих исследователей, по праву может считаться тяготение к индивидуальному словотворчеству [1; 2; 4]. Достаточно часто прибегал к созданию новообразований Петр Андреевич Вяземский. Его отличало особое отношение к слову, пристальное внимание к тому, как слово построено, он охотно создавал слова разного типа «на случай». В его литературном наследии можно встретить до-

вольно большое число новообразований неожиданных, индивидуальных, поражающих тонким чувством языка и блестящим остроумием автора: *анекдотомания, пиводелье, женодержавье, пустоумие, трубадурствовать, слоновитый, охмелительно, чужезычия*.

При рассмотрении индивидуально-авторских новообразований П. А. Вяземского целесообразно разграничивать потенциальные слова и окказиональные слова (окказионализмы). По справедливому замечанию Е. А. Земской, «потенциальные слова живут в языке под спудом, заключены в словообразовательных возможностях языка, ... имеются в языке в потенции» [6, с. 218]. Окказиональная лексика также не входит в узуальную систему русского языка, но функционирует только в определенном контексте, поэтому семантика данных слов, имеющих подчас неуловимость смысла, преимущественно понятна лишь в художественном тексте.

Деление индивидуально-авторских новообразований на потенциальные и окказиональные

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

слова особенно ярко проявляется при рассмотрении их в словообразовательном аспекте. Потенциальные лексемы создаются по продуктивным словообразовательным типам, словообразовательная структура их полностью соответствует структуре реальных слов. Специфика же окказиональных новообразований состоит в их «незапрограммированности» словообразовательной системой языка, в необычности их структуры. При этом «окказиональное словообразование использует не только наличные в языке словообразовательные образцы, ... но и располагает рядом образцов и способов, предназначенных исключительно для создания окказиональных слов, что и позволяет считать окказиональное словообразование особой подсистемой в системе русского словообразования» [7, с. 418].

Для литературного наследия П. А. Вяземского характерно использование и потенциальной лексики, и окказионализмов. Все потенциальные слова можно отнести к тому или иному продуктивному словообразовательному типу. Например, в строгом соответствии с продуктивным словообразовательным типом возникло в письме к А. И. Тургеневу суффиксально-сложное прилагательное *сердцеутешительный* с опорным компонентом, содержащим глагольную основу, которое имеет значение «производящий действие, названное опорной основой и конкретизированное в первой основе сложения». Чистой реализацией продуктивного словообразовательного типа также можно считать сложные прилагательные, образованные чистым сложением: *снежно-лебяжий пух, злато-янтарный виноград, яхонто-зерцальный пруд, несерьезно-насмешливый гость* и мн. др.

Окказионализмы труднее поддаются классификации, чем потенциальные слова, так как они образуются по непродуктивным словообразовательным типам, при их создании происходит нарушение действующих в языке законов производства тех или иных единиц. В основу классификации данных новообразований со словообразовательной точки зрения должны лечь те факторы, воздействие которых обуславливает эффект необычности при восприятии этих слов. В соответствии с этим все окказиональные слова делятся на следующие группы: окказионализмы, созданные с нарушением законов системной продуктивности словообразовательных типов; окказионализмы, созданные с нарушением законов эмпирической продуктивности словообразовательных типов; окказионализмы, созданные по конкретному образцу.

При создании окказиональных слов первого типа автор иногда сознательно прибегает к нарушению семантических, формальных, сти-

листических, лексических ограничений, что позволяет ему более ярко и образно, семантически емко выражать свои мысли. Особенно часто нарушаются формальные и семантические ограничения словообразовательных типов.

К группе окказионализмов, созданных с нарушением формальных ограничений, накладываемых языковой системой на словообразовательный тип, относятся, например, окказионализмы, созданные от мотивирующих основ иных по сравнению с системой языка грамматических свойств (части речи). Так, префикс *обер-* является формантом словообразовательного типа имен существительных со значением лица, старшего по отношению к лицу, должности, чину, названному мотивирующим словом-существительным (например, *обер-кондуктор, обер-офицер*). У П. А. Вяземского же в качестве производящего слова выступает прилагательное «холодный»: *Приложенную статью и русский перевод ее ... отдай в петербургские газеты или «Северную почту», пользуясь болезнью обер-холодного почтаря*.

В группу окказионализмов, созданных с нарушением семантических ограничений, накладываемых языковой системой на словообразовательный тип, можно включить новообразование П. А. Вяземского *аврорствовать*. В нем вместо обычной для языковой системы мотивирующей основы нарицательного имени существительного в глагольном образовании с суффиксом *-ствова(ть)* используется основа имени собственного: *Вчера вечером была у нас Аврора; с каждым днем все более и более аврорствует*.

При создании окказионализмов может быть нарушена эмпирическая продуктивность какого-либо словообразовательного типа. Это происходит в том случае, если новообразование создается в полном соответствии с языковым словообразовательным типом, но в соответствии с типом непродуктивным. Так, П. А. Вяземский, добиваясь нужного смыслового эффекта, нарушает законы эмпирической продуктивности, «оживляя» определенный словообразовательный тип, создает в соответствии с непродуктивным префиксальным словообразовательным типом окказионализм *под-Геркулес*: *Петру I для его геркулесовских подвигов нужны были под-Геркулесы*.

Большую группу среди неузальной лексики образуют окказионализмы, созданные по конкретному образцу. Например, новообразование *живоходно* создано П. А. Вяземским с целью описания конкретной ситуации и возникающих чувств и ощущений путешественника, переезжающего «все с горы на гору»: *Живописно для глаза, но не живоходно с немецкими лошадьми*.

Другой окказионализм помогает автору более точно и одновременно образно передать мысль, уточняя ее: *Один из старшин именем собратий своих просил меня руководствовать или, скорее, ноговодствовать танцами.*

Анализ неузальной лексики П. А. Вяземского показал, что она встречается и в поэтических произведениях, и в прозе. При этом с некоторой долей условности можно отметить ряд закономерностей распределения потенциальных и окказиональных слов между литературными родами и жанрами. Так, окказиональная лексика, обладающая большим зарядом экспрессии, характерна прежде всего для знаменитых записных книжек и эпистолярия П. А. Вяземского. Например, окказионализмы со значением эмоциональной характеристики лица употребляются чаще всего в дружеских письмах, поскольку именно в такой переписке проявляется уникальность видения и оценки конкретных лиц и фактов окружающей действительности. Для стихотворных же текстов характерно преобладание потенциальных новообразований, в частности, потенциальных сложных прилагательных и наречий, выступающих в функции сложных эпитетов и создающих выразительность и неповторимость поэтического образа. В литературно-критических статьях П. А. Вяземского также преобладают потенциальные слова, но, как правило, уже не отличающиеся оригинальностью и «неожиданностью».

Таким образом, в употреблении потенциальных и окказиональных слов особенно ярко проявляется внимание П. А. Вяземского к деривационным связям в языке, его умение найти или создать нужное слово для ткани произведения, его творческая индивидуальность.

Список использованных источников

1. Бабина, С. А. Индивидуально-авторские новообразования в функции создания художественного образа (на материале произведений П. А. Вяземского) / С. А. Бабина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 120–123.
2. Васильев, Н. Л. Издания Н. Е. Струйского в библиотеке Академии наук / Н. Л. Васильев // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 3. – С. 59–64.
3. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гу-

манитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

4. Головачева, О. А. Окказионализмы в идиолекте Н. С. Лескова: модели и способы создания функции слов признаковой лексики : автореф. ... дис. ... канд. филол. наук / Ольга Алексеевна Головачева. – Брянск, 2001. – 17 с.

5. Горювая, И. Г. Авторские окказионализмы в романе А. И. Солженицына «Красное колесо» / «Август четырнадцатого» : на материале сложных прилагательных : дис. ... канд. филол. наук / И. Г. Горювая. СПб., 2009. – 240 с.

6. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Е. А. Земская. – М. : Флинта, 2011. – 324 с. – Режим доступа : <http://www.biblioclub.ru>.

7. Янко-Триницкая, Н.А. Продуктивные способы и образцы окказионального словообразования / Н. А. Янко-Триницкая // Актуальные проблемы русского словообразования. Ученые записки. Т. 143. Ч. 1. – Ташкент : Ташкент. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 413–418.

References

1. Babina S.A. Individual-author neoplasms in the function of creating an artistic image (based on the works of P.A. Vyazemsky), *The Humanities and Education*, 2013, No. 3, pp 120–123. (in Russian)
2. Vasilyev N.L. Publications of Struysky in the library of the Academy of Sciences, *The Humanities and Education*, 2010, No. 3, pp. 59–64. (in Russian)
3. Vodyasova L.P. The metaphorical representation of concepts “life” and “death” in Mordovian, Russian and English, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)
4. Golovacheva O.A. Nonce words in the idiolect of N.S. Leskov: Models and methods for creating features indicative of vocabulary words. Bryansk, 2001, 17 p. (in Russian)
5. Gorovaya I.G. Copyright occasionalisms in Solzhenitsyn’s Novel “The Red Wheel”, “August fourteenth”: on a material compound adjectives. St. Petersburg, 2009, 240 p. (in Russian)
6. Zemskaya E.A. Modern Russian language. Word formation. Study in Training Manual. Moscow, Flint, 2011, 324 p. (in Russian)
7. Yanko-Trinititskaya N.A. Productive ways of word formation and occasional samples, *Actual problems of Russian word formation. Scientists Note. T. No. 143. Part I.* Tashkent, Tashkent. St. Ped. Inst, 1975, pp. 413–418. (in Russian)

Поступила 24.11.2014 г.

УДК 81`27: 811
ББК Ш100.62

Баукина Светлана Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра немецкой филологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
baukina.svetlana@mail.ru

Самойлова Елена Владимировна

кандидат социологических наук

кафедра английского языка для профессиональной коммуникации
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
alena_vs@mail.ru

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Статья раскрывает социолингвистические особенности деловой коммуникации на иностранном языке. Деловое общение рассматривается как разновидность социальной коммуникации. Авторами анализируются социальные нормы и роли, выделяются ключевые компоненты социального взаимодействия, рассматриваются социальные ситуации делового общения, определяются речевые средства в социокультурной ситуации.

Ключевые слова: деловое общение, языковые средства, речевые ситуации, социальное взаимодействие, социальная роль, культурный контекст.

Baukina Svetlana Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of German philology

Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

Samoylova Elena Vladimirovna

Candidate of Sociological Sciences

Department of English Language For Professional Communication
Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

SOCIOLINGUISTIC ASPECT OF BUSINESS COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article reveals the sociolinguistic features of business communication in a foreign language. Business communication is considered as a kind of social communication. Social norms and roles are analyzed; key components of social interaction are allocated; social situations of business communication are considered; speech means in a social and cultural situation are defined.

Key words: business communication, speech means, speech situations, social interaction, social role, cultural context.

Деловое общение есть разновидность социальной коммуникации, участниками которой могут являться представители иноязычного социума.

Деловое общение следует анализировать с определения социальной ситуации, согласно которой она представляет «естественный фрагмент социальной жизни, определяемый включенными в него людьми, местом действия и характером развертывающейся деятельности» [1, с. 78]. По мнению М. Аргайла, данная ситуация обуславливается следующими факторами: 1) це-

лями; 2) правилами как общепринятом мнении о допустимом и недопустимом поведении; 3) ролями, принятыми в данной культуре; 4) набором элементарных действий; 5) последовательностью поведенческих актов; 6) концептами-знаниями (наличие в когнитивной структуре категорий, обеспечивающих понимание ситуации); 7) физической средой, элементами которой являются границы ситуаций (закрытое помещение, площадь, улица, модификаторы физической среды); 8) языком и речью (социально обусловленные словарь, обороты речи, интонация); 9) эмо-

циональной атмосферой [1, с. 82]. Общение происходит на фоне социального взаимодействия личностей. Коммуниканты предстают друг перед другом в 88 своих социальных ипостасях как носители определенных ролей. Социальная сторона коммуникативного акта может быть обозначена как социальная ситуация.

Деловому общению присущи нормативные социальные ситуации, так как они происходят в официальных структурах общества, в которых с самого начала известны роли коммуникантов и их иерархия. Они могут и не знать имен друг друга, но знают ролевые атрибуты и, следовательно, возможности партнера.

По признаку соблюдения социальных (этических) норм ситуации являются санкционируемыми (общение происходит с соблюдением всех (этических) норм). Используемые речевые средства называются семантико-экспрессивными синонимами. Определяющим при их выборе является тональность общения, которую можно считать обобщенной формой проявления этических правил поведения личности.

Для европейского культурно-исторического единства, как считают Э. Г. Ризель и Е. Ф. Тарасов, тональности социальных ситуаций могут быть представлены в следующем виде: возвышенная (торжественная) тональность, нейтральная тональность, нейтрально-обиходная, фамильярная тональности [4, с. 271].

Деловому общению присущи возвышенная и нейтральная тональности. В первом случае – это тональность исключительных, редких социальных ситуаций типа торжественных ритуальных актов в официально-деловых структурах, например прием зарубежного гостя и т. д. Во втором случае – это тональность основной массы нормативных, стандартных, санкционируемых социальных ситуаций.

При определении тональности социальной ситуации коммуниканты ориентируются на статус роли говорящего. Как отмечают Э. Г. Ризель и Е. Ф. Тарасов, это позволяет участникам речевого взаимодействия выявить иерархию своих статусов и в зависимости от этой иерархии делать выбор среди альтернативных средств [4, с. 272].

Опираясь на приведенные выше положения о социальной ситуации, определим ее основные составляющие: 1) участники речевого общения, связанные определенными социальными и индивидуальными отношениями; 2) цель общения; 3) знаковые компоненты языка, отражающие реальную действительность; 4) время и место действия.

Типы ситуаций подразделяются на естественные и воображаемые, стандартные и переменные. Если стандартные ситуации жестко ре-

гламентированы, то переменные более динамичны.

При анализе ситуации важно иметь в виду следующее:

- | | |
|--|--|
| 1. В каких условиях происходит процесс коммуникации? | Время и место действия |
| 2. О чем идет речь? | Цель, тема, предмет |
| 3. С кем? Кто вступает в процесс коммуникации и в качестве кого? | разговора
Роли и отношения |
| 4. С какими намерениями? | Интенция |
| 5. Выявление культурного фона в семиотической среде | Специфика, присутствующая ситуации |
| 6. Выявление культурного модуса поведения | Поведенческий комментарий (вербальное/невербальное поведение) [5]. |

Наряду с указанными выше параметрами, к компонентам речевой ситуации относятся:

- 1) выявление типа ситуации;
- 2) установление цели, темы и предмета разговора;
- 3) определение культурного контекста.

При создании культурного контекста ситуаций используют разнообразные вербальные и невербальные средства, отражающие различные аспекты повседневной коммуникации, что способствует созданию культурного контекста, который помогает наглядно представить поведение коммуникантов в конкретной ситуации делового общения.

Среди наиболее типичных социальных ситуаций следующие:

- установление деловых контактов в устной и письменной форме;
- ознакомление с работой фирм, рекламой, инструкциями;
- обмен информацией в процессе деловых контактов;
- аргументированное сообщение по профессиональным проблемам;
- деловая беседа по конкретной теме.

Разные формы общественного поведения человека социологи и социопсихологи называют его ролями, тем самым расширяя бытовое понимание этого слова.

По мнению ряда исследователей, «под ролью понимается функция, нормативно одобренный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию. То, насколько поведение лица соответствует общественным или групповым ожиданиям, служит критерием оценки выполнения им данной соци-

альной роли» [2, с. 23]; «... Между тем подобно тому, как поведение индивида и его взаимоотношения с другими людьми и общественными институтами могут быть удовлетворительным образом описаны лишь в терминах выполняемых им социальных ролей, интерпретация речевого поведения как существенной части поведения социального не может обойтись без учета и анализа тех ролей, которые играет человек в каждом коммуникативном акте» [3].

Существенным компонентом социальной роли является ожидание: то, что ожидают окружающие от поведения индивида в той или иной конкретной социальной ситуации, они вправе требовать от него; он же обязан в своем поведении соответствовать этим ожиданиям. Следовательно, роли можно понимать как определенные шаблоны взаимных прав и обязанностей. Каждая из них состоит из специфического набора прав и обязанностей, в соответствии с чем различны и ролевые ожидания. Таким образом, ситуационные роли регулируют непосредственное взаимодействие владельцев позиций и статусов, допускают свободу проигрывания, широкое выражение личностных интересов. Ситуационные роли – это более или менее фиксированные стандарты поведения, не привязанные к определенным ролям (роль покупателя, гостя и т. д.) [4, с. 49].

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос так называемого речевого переключения при смене ролей. Каждый развитый язык имеет средство, обслуживающее разные социальные роли [3].

Речевые средства являются важным компонентом коммуникативных ситуаций. Их общий код многоформен и представляет собой иерархическую совокупность различных субкодов, свободно избираемых говорящими в зависимости от ситуации, адресата, отношений между собеседниками. Владея разными субкодами, говорящий переключается с одного на другой в зависимости от исполняемой им роли. Деловое общение предполагает различные способы взаимодействия субъектов (коммуникантов) в той или иной ситуации, где каждый из них выполняет определенную социальную роль и владеет коммуникативным стандартом, выражает в вербальной и невербальной форме отношение к партнеру и т. д. В качестве примера рассмотрим следующую ситуацию:

Ситуация: Фирма «Arbogum». Действие происходит в офисе австрийской фирмы, телефонный разговор.

Социальные роли: Руководитель фирмы «Arbogum» господин Юнг; менеджер фирмы «Avis» господин Шмидт.

Целесообразно остановиться на категории «воздействие» не только в прагматическом, но и

психологическом контексте. Исследователи выделяют несколько взаимоопосредованных и взаимообуславливающих друг друга видов психологического воздействия: 1) **социальные воздействия**, обусловленные принадлежностью человека к общественной системе и включенностью его в контакты и взаимосвязи с другими людьми; 2) **аутовоздействия**, связанные с возможностями психической саморегуляции человека как относительно автономной системы и выступающие в двух планах: как средство мобилизации и развития собственных физических, психических и творческих возможностей субъекта и как индивидуальная система внутренней регуляции, опосредующая внешние воздействия [2]. Эти классы воздействия формируют определенный уровень в целостной структуре психической организации человека, раскрывающего себя в единстве своих признаков и в качестве: 1) индивида; 2) личности; 3) субъекта деятельности.

Следует указать на то, что при взаимодействии деловых партнеров целью воздействия должно быть оказание положительного влияния на партнера по коммуникации как на субъекта деятельности личности. Вступая в контакт, необходимо помнить, что в деловом общении субъекты выступают как равноправные партнеры.

Операциональной единицей психологического воздействия является переструктурирование психологических характеристик субъекта и моделей поведения в нужном направлении.

Речевые клише:

Ich möchte mich vorstellen, mein Name ist ..., ich bin ...

Gestatten Sie mir diese Verhandlungen zu eröffnen.

Gut, dass Sie die Zeit gefunden haben, hierher den Weg zu machen.

Wir sind zusammengekommen, um Ihren Firmenkonzert kennenzulernen.

Таким образом, реальное межсубъектное взаимодействие строится на учете интенции говорящего и языковой реализации, что позволяет совершенствовать уровень профессиональной компетентности и использовать все средства воздействия для достижения конкретной цели. И если коммуникант сумеет переносить выработанные умения в сферу общения на родном языке, тем самым он обогатит свой коммуникативный опыт и научится это делать на иностранном языке. Информация, воспринимаемая в ситуациях, оценивается относительно своей профессиональной деятельности как новая / известная, истинная / ложная, вероятная / сомнительная, убедительная / неубедительная, важная / второстепенная, значительная / незначительная. Чем больше коммуникант получает и усваивает ин-

формации на иностранном языке в результате той или иной коммуникативной деятельности, тем больше повышается и качество принимаемых им решений в процессе делового общения, что реально свидетельствует о повышении уровня коммуникативной компетенции, об успехах индивида – личности в сфере делового общения с представителем другой лингвокультурной общности. В связи с этим коммуниканты имеют возможность преодолеть языковой и психологический барьер и дискомфорт, обнаруживая при этом в себе личностные качества.

Список использованных источников

1. Аргайл, М. Психология межличностного поведения / М. Аргайл. – М., 2000. – 336 с.
2. Бодалев, А. А. Психология межличностного общения / А. А. Бодалев. – Рязань, 1994. – 89 с.
3. Крысин, Л. П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях / Л. П. Крысин // Языки личность. – М. : Наука, 1989. – С. 45–86.
4. Тарасов, Е. Ф. Социолингвистические проблемы речевой коммуникации / Е. Ф. Тарасов,

Э. Г. Ризель // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 255–273.

5. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.

References

1. Argail M. The psychology of interpersonal behavior. Moscow, 2000, 336 p. (in Russian)
2. Bodalev A.A. Psychology of interpersonal communication. Ryazan, 1994, 89 p. (in Russian)
3. Krysyn L.P. About a person's speech behavior in small social communities, *Language and personality*. Moscow, Science, 1989, pp. 45–86. (in Russian)
4. Tarasov E. F., Riesel E. G. Sociolinguistic problems of speech communication, *The basic theory of speech activity*. Moscow, Science, 1974, pp. 255–273. (in Russian)
5. Furmanova V.P. Cross-cultural communication and linguistic and cultural studies in the theory and practice of teaching foreign languages. Saransk, Mordovia State University Publishing house, 1993, 124 p. (in Russian)

Поступила 06.12.2015 г.

УДК 8.111.161.1
ББК 81.411.2

Головнёва Юлия Владимировна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра образования в области романо-германских языков
Школа педагогики
ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет»,
г. Уссурийск, Россия
golovnyova@mail.ru

МЕТАФОРЫ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА В АНТИУТОПИИ Е. И. ЗАМЯТИНА

Аннотация: В статье анализируется метафорическая репрезентация внутреннего мира человека в романе «Мы» Е. И. Замятина. Применяются методы сплошной выборки и метафорического моделирования, на основе которых выделены следующие базовые для романа М-модели внутреннего мира человека: математическая, механистическая и естественнонаучная (они объединены в общую группу по признаку связи с профессиональной деятельностью героя-повествователя); бытовая, природная (внутри которых отмечены более мелкие подразделения) и морбиальная. Морбиальные метафоры души воспринимаются повествователем как прямозначные выражения. Е. И. Замятин употребляет метафоры внутреннего мира как отдельно, так и в смысловых сцеплениях (например, природная модель встречается в сцеплениях с математической и с механистической). Индивидуально-авторские метафоры данной сферы преобладают в романе над языковыми.

Ключевые слова: внутренний мир человека, метафора, метафтонимия, метафороподобное выражение, базовые метафорические модели, смысловое сцепление метафор, языковые (конвенциональные) и индивидуально-авторские (креативные) метафоры.

Golovnyova Yulia Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of the Education in the Field of Romance and Germanic Languages

School of Pedagogics

Far Eastern Federal University, Ussuriisk, Russia

**METAPHORS OF THE HUMAN INNER WORLD
IN E. I. ZAMYATIN'S DYSTOPIA**

Abstract: The subject of the article is the metaphorical representation of the human inner world in the novel «We» by E. I. Zamyatin. The methods of continuous sampling and metaphorical modelling are applied. An analysis of the sample of metaphors reveals the following basic metaphoric models of the human inner world in the novel: the mathematical, mechanistic and chemical ones (they form one group on the basis of their connection with professional work of the storyteller); the household one, the natural one (inside which smaller subdivisions are marked) and the morbid one. Morbid metaphors of soul are perceived by the storyteller as literal expressions. E. I. Zamyatin uses metaphors of the human inner world separately and in semantic clusters (e.g., the natural model appears in clusters with the mathematical one and with the mechanistic one). Creative metaphors of the given sphere prevail over the conventional ones in the novel.

Key words: human inner world, metaphor, metaphonymy, metaphor-like expression, basic metaphor models, semantic clusters of metaphors, conventional and creative metaphors.

С позиций современной когнитивной лингвистики метафора является прежде всего средством мышления, имеющим при этом языковую форму. После выхода в 1980 г. книги Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем» [11] получил распространение метод исследования особенностей человеческого мышления по базовым концептуальным метафорам, выявляющимся в различных видах дискурса. Так, существует много работ по политической метафорологии, в которых на основе преобладания тех или иных видов метафор в речи политиков делаются выводы об их образе мышления и ценностных приоритетах [См., напр.: 1, с. 109–240; 7; 8 и др.]. При этом учитываются устойчивые соответствия области-источника и области-цели метафор, образующие языковые метафорические модели (М-модели в терминологии А. Н. Баранова [1]). В нашем исследовании опора на метафорические модели способствует пониманию внутреннего мира персонажа-рассказчика и его представлений о других персонажах, что в свою очередь позволяет судить о том, как личность уживается с государством антиутопического типа, какие специфические черты в ней при этом развиваются.

Цель данного исследования – выявить базовые метафорические модели, репрезентирующие внутренний мир человека в романе антиутопии Е. И. Замятина «Мы» [4], и достроить на их основе общую когнитивную модель внутреннего мира главного героя.

Главный герой романа Д-503 – инженер, влюбленный в свою работу и повествующий обо всем, что с ним происходит, в пронумерованных «записях». Ему (как, по его глубокому убеждению, и всем остальным гражданам Единого Государства – именуемым «номерами»), так как у каждого из них вместо имени номер) предоставле-

на возможность быть счастливым, удовлетворять вершинную, по шкале А. Маслоу, потребность – в самоактуализации [6], прежде всего – через профессиональную самореализацию. Удовлетворение других потребностей сведено к разумному – по крайней мере, на взгляд Д-503, – минимуму. В частности, граждан Единого Государства не волнуют ограничения свободы на бытовом уровне, и, за редким исключением вроде сильной страстной любви, которая, как непонятная болезнь, обрушивается на главного героя, они не испытывают проблем с половым удовлетворением – «сексуальные дни» рассчитаны для каждого по его физиологической норме. До поры до времени такой порядок вещей не вызывает протеста у абсолютного большинства, а карательные меры, которыми он поддерживается, воспринимаются буднично, примерно как в современной цивилизации – возможность погибнуть в техногенной катастрофе. Но некоторые сограждане Д-503 не уживаются с Государством. Так, его друг, поэт R-13, не может смириться с тем, что работавший с ним рядом поэт высказался в стихах против их бессменного правителя – Благодетеля – и был казнен. Новая возлюбленная героя, I-330, состоит в революционной организации. Она эмоционально привязывает к себе Д как одного из главных строителей космического корабля «Интеграл», который революционеры планируют захватить и использовать в своих целях. Ближе к концу романа, почуввав опасность в независимо мыслящих людях, система абсолютного тоталитаризма требует от всех «номеров» сделать операцию на мозге по удалению центра фантазии (после облучения центр перестает работать), и, чтобы по-прежнему быть в привычной, удобной для любимой работы системе, Д-503 позволяет себя связать и проделать это. (Есть возможность,

бежать за Зеленую Стену, окружающую Государство, там живут свободные люди и туда уже переправлена О-90, вопреки закону забеременевшая от Д; но он не бежит.) R-13 и I-330 гибнут в борьбе с Государством, в то время как Д совершает предательство – после того, как Благодетель лично побеседовал с ним и дискредитировал I в его глазах. Таково краткое содержание романа.

В результате анализа сплошной выборки метафор, репрезентирующих сферу внутреннего мира, в романе были выделены следующие **базовые метафорические модели внутреннего мира персонажей**.

1. Метафоры, связанные с профессиональной деятельностью главного героя (**профессиональные метафоры**). Среди них выделяются математическая, механистическая, естественнонаучная модели.

1.1 **Математическая М-модель: «ЧЕЛОВЕК (ЕГО СОЗНАНИЕ, ПРОЯВЛЕНИЯ ЕГО ВНУТРЕННЕГО МИРА) – ЭТО МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ»:** *На меня эта женщина действовала так же неприятно, как случайно затесавшийся в уравнение неразложимый иррациональный член* (запись 2-я, с. 13); *Но в улыбке у ней был все время этот раздражающий икс* (запись 6-я, с. 24); *И тут вдруг почему-то опять этот нелепый сон* [имеется в виду воспоминание о нем. – Ю. Г.] – *или какая-то неявная функция от этого сна* (запись 7-я, с. 29). Иногда Д-503 мыслит синестетически, объединяя математические образы со звуками и физическими формами: *И вдруг она рассмеялась. Я просто вот видел глазами этот смех: звонкую, крутую, гибкоупругую, как хлыст, кривую этого смеха* (запись 6-я, с. 26).

Изящна метафора «ЖЕНЩИНА ПО ИМЕНИ I-330 – ЭТО КОРЕНЬ КВАДРАТНЫЙ ИЗ –1»: в математике данное мнимое число обозначается строчной *i* [9, с. 51]. Эта метафора становится символом: говоря об этом числе даже в прямом значении, Д-503 ассоциирует свою бурную реакцию на невозможные числа, испытанную в детстве, со своим отношением к невозможной для этого выверенного, рационального мира женщине I-330.

Математическая модель метафор наиболее лично значима для повествователя. В ее рамках в принципе не встречается стертых метафор: среди конвенциональных метафор внутреннего мира в русском языке математических относительно немного, и те из них, которые встречаются в романе «Мы», оживают на общем фоне авторских метафор данной модели (об активации стертых метафор см. [12]). Ср., например, описание ощущений Д-503, когда восставшие качали его, радуясь, что к ним примкнул Строитель: *... я чувствовал себя над всеми, я был я, отдельное, мир, я перестал быть слагаемым, как всег-*

да, и стал единицей (запись 27-я, с. 108). «Слагаемое» и «единица» – языковые метафоры, достаточно стертые, но в контексте романа, рядом с такими экзотическими вариантами математической М-модели, как «ЖЕНЩИНА – ЭТО КОРЕНЬ КВАДРАТНЫЙ ИЗ –1», они активизируются.

1.2 **Механистическая М-модель: «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ – ЭТО МАШИНА»:** *Когда она вошла, еще вовсю во мне гудел логический маховик...* (запись 2-я, с. 10). *Это просто все то же самое ее «опережение мысли» – как бывает (иногда вредное) опережение подачи искры в двигателе* (запись 2-я, с. 13). *В голове у меня крутилось, гудело динамо* (запись 10-я, с. 40). Если математические метафоры в таком изобилии особенность стиля Замятина, то метафора «ЧЕЛОВЕК, ЕГО ДУША – ЭТО МАШИНА» насчитывает несколько веков. О. Н. Кондратьева отсчитывает ее от произведения «Человек-машина» Ж. Ламетри, 1784 г. [5]. Иногда Д уподобляет себя не машине, а лишь ее неумелому водителю: *Что со мной? Я потерял руль. Мотор гудит вовсю, аэро дрожит и мчится, но руля нет – и я не знаю, куда мчусь: вниз – и сейчас обземь или вверх – и в солнце, в огонь...* (Запись 15-я, с. 60)

В Едином Государстве считается, что подобное случается только с несовершенными существами – людьми. Быть «машиноравным» (слово, образованное по аналогии с *богоравным*) – значит быть избавленным от несовершенств. Но отраженный в метафорике жизненный опыт героя подсказывает, что катастрофа может произойти и с самой машиной:

Я – как машина, пущенная на слишком большое число оборотов; подшипники накалились, еще минута – закапает расплавленный металл, и все – в ничто. Скорее – холодной воды, логики. Я лью ведрами, но логика шипит на горячих подшипниках и расплывается в воздухе неуловимым белым паром. (Запись 24-я, с. 94)

В моменты, когда нужно безукоризненно владеть собой, Д замечает в себе два начала – человеческое и машинное: *Во мне был какой-то граммофон: он отвечал на все вопросы быстро и точно, а я, не переставая, – внутри, о своем [...]*

– Так держать, – крикнул я в машину, – или не я, а тот самый граммофон во мне – и граммофон механической, шарнирной рукой сунул командную трубку Второму Строителю [...]

... граммофон во мне – шарнирно, точно взял трубку, скомандовал «малый ход»... [...]

... граммофон во мне проделывал 50 установленных жевательных движений на каждый кусок... (Запись 34-я, с. 136–140)

Здесь полужирным шрифтом выделена метафтонимия (термин Л. Гуссенса [10]) – единство развернутой метафоры «АВТОМАТИЧЕ-

СКИ ДЕЙСТВУЮЩАЯ ЧАСТЬ СОЗНАНИЯ – ЭТО ГРАММОФОН» и метонимии «АВТОМАТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ СОЗНАНИЯ СОВЕРШАЕТ ДЕЙСТВИЯ ТЕЛА (отвечает / берет трубку воображаемой «механической рукой»/жует)».

1.3 Естественная М-модель в романе строится так: «ЧЕЛОВЕК ЛИБО ЕГО ИДЕЯ / ЧУВСТВО / ОЩУЩЕНИЕ – ЭТО ОБЪЕКТ, ИЗУЧАЕМЫЙ МЕТОДАМИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК» (при этом, в отличие от природных метафор, области-источники которых тоже являются объектами изучения естественных наук, здесь делается акцент на самих методах изучения, на «проведении опытов» над собой, подчеркивается познаваемость внутреннего мира и отвлеченное отношение героя к себе как к объекту изучения). *Вчерашний день* [день, когда Благодетель вершил публичную казнь поэта. – Ю. Г.] *был для меня той самой бумагой, через которую химикки фильтруют свои растворы: все взвешенные частицы, все лишнее остается на этой бумаге. И утром я спустился вниз начисто отдистиллированный, прозрачный* (запись 10-я, с. 39); *Есть идеи глиняные – и есть идеи, навеки изваянные из золота или драгоценного нашего стекла. И чтобы определить материал идеи, нужно только капнуть на него сильнодействующей кислотой. Одну из таких кислот знали и древние: *reductio ad finem** (запись 20-я, с. 81); *Все это было как последняя крупинка соли, брошенная в насыщенный раствор: быстро, колющая иглами, поползли кристаллы, отвердели, застыли. И мне было ясно: все решено...* (запись 39-я, с. 153).

Все области-источники перечисленных естественнонаучных метафор связаны с химией. В тексте есть также метафоры, источники которых изучаются физикой и астрономией, но они отнесены к природным (модель 3.1 «ЧЕЛОВЕК ИЛИ ПРОЯВЛЕНИЕ ЕГО ВНУТРЕННЕГО МИРА – ЭТО ПРИРОДНОЕ ЯВЛЕНИЕ»), так как в них не предполагается опытного изучения «природных явлений».

2. **Бытовые метафоры.** Общая модель: «ВНУТРЕННИЙ МИР ИЛИ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЕ – ЭТО ПРЕДМЕТ БЫТА».

2.1 Среди них в романе выделяется группа метафор непрозрачных (древних; зашторенных) зданий и других контейнеров, обладающих общим свойством – скрывать внутренний мир. Эти метафоры восходят к цитируемой в начале романа (запись 4-я, с. 19) старой поговорке «Мой дом – моя крепость», а также к особенности быта Единого Государства – необходимости опускать шторы во время «сексуальных часов»: *Она смотрела куда-то вниз; глаза были опущены – как шторы.*

Вспомнилось: вечером, около 22, проходишь по проспекту, и среди ярко освещенных, прозрач-

ных клеток – темные, с опущенными шторами, и там, за шторами – Что у ней там, за шторами? Зачем она сегодня позвонила и зачем все это? (Запись 6-я, с. 23–24)

В этот момент я видел только ее глаза. Мне пришла идея: ведь человек устроен так же дико, как эти вот нелепые «квартиры» [речь идет о квартирах прошлого, наблюдаемых персонажами в доме-музее. – Ю. Г.], – человеческие головы непрозрачны, и только крошечные окна внутри: глаза. Она как будто угадала – обернулась. «Ну, вот мои глаза. Ну?» (Это, конечно, молча.)

Передо мною два жутко-темных окна, и внутри такая неведомая, чужая жизнь. (Запись 6-я, с. 24–25)

Опять опустила глаза в письмо – и что там у ней внутри за опущенными шторами? Что она скажет – что сделает через секунду? (Запись 10-я, с. 41)

Если глаза таинственной I ведут в «неведомую, чужую жизнь», то с внутренним миром «милой, розовой» (запись 8-я, с. 34) О-90 все ясно:

О схватила меня за руку.

– Гулять, – круглые синие глаза мне широко раскрыты – синие окна внутрь, – и я проникаю внутрь, ни за что не зацепляясь: ничего – внутри, то есть ничего постороннего, ненужного. (Запись 7-я, с. 31)

Другие характерные примеры: *Р мотнул головой, почесал в затылке: затылок у него – это какой-то четырехугольный, привязанный сзади чемоданчик (вспомнилась старинная картина – «в карете»). [...] Я смотрел на его крепко запертый чемоданчик и думал: что он сейчас там перебирает – у себя в чемоданчике?* (запись 8-я, с. 35); *...забившись под навес лба...* (запись 28-я, с. 115); *...я заперся в себя, как в древнем непрозрачном доме – я завалил дверь камнями, я завесил окна...* (запись 34-я, с. 140)

2.2 Отдельные метафоры других бытовых предметов. Как правило, артефакты, не связанные с идеей закрытости / открытости внутреннего мира, не употребляются в авторских метафорах больше одного раза. Примеры: «СОЗНАНИЕ (И МОЗГ КАК ЕГО МЕТОНИМИЧЕСКОЕ ОБОЗНАЧЕНИЕ) – ЭТО КНИГА»: *Что ж, я хоть сейчас готов развернуть перед ним страницы своего мозга: это такое спокойное, отрадное чувство* (Запись 12-я, с. 51). «УТЕШАЮЩАЯ МЫСЛЬ – СПАСАТЕЛЬНЫЙ КРУГ»: *...мне жутко было потерять спасательный круг* (запись 16-я, с. 66).

3. **Природные метафоры.** Наиболее многочисленны среди них метафоры, построенные по модели 3.1 «ЧЕЛОВЕК ИЛИ ПРОЯВЛЕНИЕ ЕГО ВНУТРЕННЕГО МИРА – ЭТО ПРИРОДНОЕ ЯВЛЕНИЕ». Приведем несколько примеров: *...я все время дышал чистейшим горным*

воздухом мысли... (запись 5-я, с. 21); *...я ... почувствовал себя захваченным в дикий вихрь древней жизни* (запись 6-я, с. 25); *...что-то очищающее, как гроза и буря, – было во всем торжестве* [имеется в виду публичная казнь. – Ю. Г.]... (запись 9-я, с. 39); *в голове – легкий, зыбкий туман* (запись 18-я, с. 73). Непреодолимым природным силам – силе тяжести для падающего камня, силе притяжения железа к магниту, – уподобляется страсть Д к I.

3.2 «ЧЕЛОВЕК – ЭТО ЖИВОТНОЕ» и 3.3 «ЧЕЛОВЕК – ЭТО РАСТЕНИЕ». Такие метафоры в романе редки – возможно, потому, что Д-503 в его рациональном состоянии не любит дику природы.

Примеры к модели 3.2 Благодетель уподобляется Пауку (с большой буквы), а круги трибун вокруг него – кругам паутины, и по эпитетам – *мудрый* (Паук), *мудро* (связавший нас), *благодетельные* (тенета счастья) – видно, что в этом нет ни малейшего осуждения: *«белый мудрый Паук...», мудро связавший нас по рукам и ногам благодетельными тенетами счастья»* (запись 25-я, с. 97). Свое второе «я» (образ сам по себе метафорический) Д-503 воображает неким подобием зверя с мохнатыми лапами, запертым в прозрачной скорлупе: *Я стал стеклянным. Я увидел – в себе, внутри. Было два меня. Один я – прежний, Д-503, номер Д-503, а другой... Раньше он только чуть высовывал свои лохматые лапы из скорлупы, а теперь вылезал весь, скорлупа трещала, вот сейчас разлетится в куски и... и что тогда?* (Запись 10-я, с. 44–45)

Примеры к модели 3.4 В разговоре с О-90 главный герой уподобляет шпиона в древнем мире дурно пахнущей белене, а шпиона в современном ему мире – приятному ландышу. Обращение к цветам как к источнику метафоры окказионально, вызвано тем, что в руках у его собеседницы ландыши (запись 7-я, с. 31). В другом случае областью-источником метафоры является «что-то чужое, инородное, страшное», неизвестно, животное или растение; отчасти животное, судя по его способности пожирать человека: *Этот иррациональный корень* [уже упоминавшийся, символизирующий иррациональное начало в I-330 корень квадратный из минус единицы, строго говоря, не иррациональное, а мнимое число. – Ю. Г.] *врос в меня, как что-то чужое, инородное, страшное, он пожирал меня – его нельзя было осмыслить, обезвредить, потому что он был вне ratio* (запись 8-я, с. 32–33). Интересно, что стертая генетическая метафора «корня» как части растения здесь не оживает – математику, не склонному к каламбурам, признавшемуся, что «не способен на шутки» (запись 3-я, с. 16), такое просто не приходит в голову. Корень квадратный вырастает не как корень растения, а «как что-то чужое, инородное».

3.4 «ЛЮДИ – ЭТО ЧАСТИЦЫ МИКРОМИРА: КЛЕТКИ ОРГАНИЗМА ЛИБО МИКРОБЫ». Из этой метафоры следуют определенные выводы. 3.4.1 Если такая «клетка» ощущает себя отдельным целым – это предосудительно; о живших прежде всего личной жизнью древних людях говорится: *«жалкая клеточная психология»* (запись 4-я, с. 19). Постулируется, что «клетки» должны ощущать себя частью государственного «организма»: *Мы идем – одно миллионноголовое тело, и в каждом из нас – та смиренная радость, какую, вероятно, живут молекулы, атомы, фагоциты* (запись 22-я, с. 89). 3.4.2 Клетка государственного организма, вопреки законам биологии, может стать микробом, то есть врагом: *Я, быть может, уже не фагоцит, деловито и спокойно пожирающий микробов (с голубым виском и веснушчатых): я, быть может, микроб, и, может быть, их уже тысяча среди нас, еще прикидывающихся, как и я, фагоцитами...* (Запись 22-я, с. 90)

3.5 «УМСТВЕННАЯ РАБОТА ЧЕЛОВЕКА – ЭТО БЕРЕМЕННОСТЬ, ДОСТИЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТА В НЕЙ – РОДЫ». Такая метафора в романе единична, но это тот случай, когда значимость метафоры для произведения определяется не количеством употреблений в нем данной модели: *Я пишу это и чувствую: у меня горят щеки. Вероятно, это похоже на то, что испытывает женщина, когда впервые услышит в себе пульс нового, еще крошечного, слепого человечка. Это я и одновременно не я. И долгие месяцы надо будет питать его своим соком, своей кровью, а потом – с болью оторвать его от себя и положить к ногам Единого Государства. Но я готов...* (Запись 1-я, с. 9) Во-первых, эта метафора перекликается с темой незаконной беременности первой любимой женщины главного героя, О-90, и объясняет, почему Д уступил ее желанию иметь ребенка: просто потому, что на эмоциональном уровне он ее понимал! Во-вторых, в самом начале повествования отождествляя специфическую работу Д-503, прославление в своем дневнике Государства для обитателей иных планет, с такими естественными, положительно коннотированными процессами, как беременность и роды, автор сразу показывает, насколько органичны представления героя о самоотдаче, может быть, потребность в ней – с одной стороны, и насколько полно и безоговорочно он принимает Государство, с другой.

4. **Морбиальные метафоры:** их общая модель – «НЕКОТОРОЕ СОСТОЯНИЕ ДУШИ (ЛИБО САМА ДУША) – ЭТО БОЛЕЗНЬ». Следует уточнить: метафорами подобные утверждения безоговорочно являются только для автора и для читателя. Для рассказчика и его соотечественников это – прямозначные **метафороподобные выражения** (ср. анализ прямозначности и не-

прямозначности метафороподобных выражений в [3]). Когда врач констатирует, что у Д «образовалась душа» (запись 16-я, с. 64), ни один из собеседников не воспринимает сказанное как метафору. Именно такое понимание души заставляет Д-503 в экстазе крикнуть восставшим «*надо всем сойти с ума, необходимо всем сойти с ума*» (запись 27-я, с. 109) – «сойти с ума» для него означало сохранить верность интуитивно ощущаемому себе, своей душе.

Приведем другие примеры понимания души как болезни, безумия. Д-503 чувствует болезненную тенденцию в музыке Скрябина, не воспринимаемой всерьез гражданами Единого Государства (как и любая музыка периода индивидуального творчества) и звучащей в этом обществе лишь для контраста с «настоящей» музыкой машинного производства: *Да, эпилепсия – душевная болезнь – боль. Медленная, сладкая боль – вкус – и чтобы еще глубже, еще больнее. И вот, медленно – солнце. Не наше, не это голубовато-хрустальное и равномерное сквозь стеклянные кирпичи – нет: дикое, несущееся, опаляющее солнце – долой все с себя – все в мелкие ключья* (Запись 4-я, с. 18).

Или ср. такое рассуждение Д-503, не воспринимаемое им как содержащее какое бы то ни было иносказание: *Я чувствую себя. Но ведь чувствуют себя, сознают свою индивидуальность – только засоренный глаз, нарывающий палец, больной зуб: здоровый глаз, палец, зуб – их будто и нет. Разве не ясно, что личное сознание – это только болезнь?* (Запись 22-я, с. 90) Вроде бы логично. Но перенос именно таких свойств части тела («болезненность как нечто отрицательное», «болезненность»+«негативность») на часть общества – произволен: почему бы вместо этого не предположить, что если даже для пальца предупредить болью об опасности – важное, позитивное свойство, так насколько же важнее чувствующему душевную боль человеку предупредить государство, что в этом государстве что-то не так, если в нем отрицается все индивидуальное?

Метафоры употреблены в тексте одиночно и в смысловых сцеплениях. У **одиночной** метафоры в одном микроконтексте, достаточном для ее истолкования как метафоры, одной области-цели соответствует только одна область-источник; если же в одном микроконтексте у метафор с разными областями-источниками – общая область-цель, то мы имеем дело со **смысловым сцеплением** метафор [2]. От развернутой метафоры сцепление метафор с общей областью-целью отличается тем, что развернутая метафора в ее классическом виде обладает одной сферой-источником, а в сцеплении – несколько разных, часто – семантически неблизких сфер-источников.

Типичны примеры сцепления метафор с далекими по смыслу областями-источниками –

природа и математика, например: *Странно, я писал сегодня о высочайших вершинах в человеческой истории, я все время дышал чистейшим горным воздухом мысли, а внутри как-то облачно, паутинно и крестом – какой-то четырехлапый икс* (Запись 5-я, с. 21).

В следующем сцеплении метафор прежнее состояние сознания противопоставлено новому благодаря выбору иной области-источника: *...до сих пор мой мозг был хронометрически выверенным, сверкающим, без единой соринки механизмом, а теперь... Да, теперь именно так: я чувствую там, в мозгу, какое-то инородное тело – как тончайший ресничный волосок в глазу: всего себя чувствуешь, а вот этот глаз с волоском – нельзя о нем забыть ни на секунду...* (Запись 7-я, с. 28) Здесь механистическая модель совмещена с природной.

В целом на основе метафор выстраивается следующая когнитивная модель внутреннего мира Д-503. Его доминирующий интерес к профессиональной деятельности отражен в преобладании метафор, связанных с ней: математических, механистических и естественнонаучных (химических). Наиболее яркие впечатления герой-повествователь склонен передавать математическими метафорами. Обилие механистических образов в метафорическом осмыслении внутреннего мира Д-503 передает отнюдь не бесстрашие и «машиноподобие» героя, а рутинность его уклада жизни. Употребление естественнонаучных метафор при описаниях самого себя подчеркивает настрой повествователя на отвлеченный самоанализ.

Обращают на себя внимание также бытовые и природные метафоры. Из бытовых образов особой значимостью обладают повторяющиеся метафоры непрозрачных предметов (зданий, чемоданчика и др.) – в антиутопическом мире стены жилищ прозрачны, и недоступность чужих мыслей и чувств волнует и раздражает героя. Из природных преобладают образы неживой природы, природных явлений, стихий – в них отражены бурные порывы мятежной души Д-503, в то время как образы растений, животных, микробов и фагоцитов могут характеризовать как самого Д, так и окружающих его людей. Высокая символическая значимость единично употребленной метафоры «беременности и родов» заставляет задуматься о критериях применимости количественных методов при анализе метафорики художественного произведения.

В романе наблюдается случай смещения критерия иносказательности / прямозначности: образ души как болезни трактуется повествователем как прямозначный, в то время как для автора и читателя это, безусловно, метафора. В тексте встречается метафтонимия, а также – смысловые сцепления метафор (природная модель +

математическая модель, механистическая модель + природная модель и др.).

Сложная и противоречивая внутренняя жизнь Д-503 передается обилием индивидуально-авторских метафор, часто – развернутых. Конвенциональные метафоры для репрезентации внутреннего мира Д-503 и увиденных его глазами других персонажей практически не используются. Ключ к пониманию того, как человек с разным мышлением находит себе место в жестко регламентированном мире антиутопии, – в возможности его самоактуализации в этом мире; но роман содержит предупреждение: эта возможность нестабильна, при риске распада тоталитарная система избавляется от носителей такого мышления.

Список использованных источников

1. Баранов, А. Н. Дескрипторная теория метафоры / А. Н. Баранов. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 632 с.
2. Блох, М. Я. К вопросу о месте метафор в системе языка (на материале метафор внутреннего мира) / М. Я. Блох, Ю. В. Головнёва // Преподаватель XXI в. – М. : Изд-во МПГУ, 2014. – № 4. – Ч. 2. – С. 333–343.
3. Добжиньская, Т. Метафора в сказке / Т. Добжиньская ; пер. с польского А. Л. Майорова // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 476–492.
4. Замятин, Е. Мы // Замятин Е., Хаксли О., Оруэлл Дж. Мы. О дивный новый мир. 1984 : романы / послесл. В. Бугарова / Е. Замятин, О. Хаксли, Дж. Оруэлл. – Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1991. – С. 6–157.
5. Кондратьева, О. Н. Новые тенденции в концептуализации внутреннего мира человека / О. Н. Кондратьева // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2013. – №. 1 (292). – С. 72–77.
6. Маслоу, А. На подступах к психологии бытия [Электронный ресурс] / А. Маслоу ; пер. О. Чистякова ; под ред. В. Данченко. – К. : PSYLIB, 2003. // URL : http://noosphericlibr.ru/files/tomIII/maslow_toward_a_psychology_of_being.pdf (дата обращения: 10.08.15).
7. Феденева, Ю. Б. Моделирующая функция метафоры в агитационно-политических текстах 90-х гг. XX века : дис. ... канд. филол. наук / Юлия Борисовна Феденева. – Екатеринбург, 1997. – 181 с.
8. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
9. Шахно, К. У. Справочник по математике для учащихся 9–11 классов / К. У. Шахно. – 2-е изд., доп. – М. : Учпедгиз, 1961. – 256 с.
10. Goossens, L. Metaphtonymy: the interaction of

metaphor and metonymy in expressions for linguistic action // Metaphor and metonymy in comparison and contrast ; Ed. by R. Dirven, R. Pörings. – Berlin ; N. Y. : Mouton de Gruyer, 2002. – Pp. 349–377.

11. Lakoff, G. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

12. Müller, C. Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view / C. Müller. – Chicago : University of Chicago Press, 2008. – 272 p.

References

1. Baranov A.N. The descriptor theory of metaphor. Moscow, Yazyki slavyanskoi kultury Publ., 2014, 632 p. (in Russian).
2. Blokh M.Ya., Golovnyova Yu.V. Metaphors of inner world and their position in the system of language, *Prepodavatel XXI vek*. Moscow, MPSU Publ., 2014, No. 4, Part 2, pp. 333–343 (in Russian).
3. Dobrzyńska T. Metaphor in a fairy tale, *Teoriya metafory*, translated from Polish by A.L. Maiorov. Moscow, Progress Publ., 1990, pp. 476–492 (in Russian).
4. Zamyatin E. We, *Zamyatin E., Huxley O, Orwell G. We, Brave New World, 1984: Novels*, afterword by V. Bugarov. Sverdlovsk, Sred.-Ural. Book Publ., 1991, pp. 6–157 (in Russian).
5. Kondratyeva O.N. New trends in the conceptualization of human inner world, *The Bulletin of Chelyabinsk State University, Philology, Art Studies*, 2013, No. 1 (292), pp. 72–77 (in Russian).
6. Maslow A. Toward a psychology of being, translated into Russian by O. Chistyakov. Ed. by V. Danchenko. Kiev, PSYLIB Publ., 2003 [Electronic resource]. URL: http://noosphericlibr.ru/files/tomIII/maslow_toward_a_psychology_of_being.pdf (date of treatment: 10.08.15). (in Russian).
7. Fedeneva Yu.B. The modelling function of metaphor in political propaganda texts of the 1990th: thesis ... Candidate of Philological Sciences. Ekaterinburg, 1997, 181 p. (in Russian).
8. Chudinov A.P. Russia in the metaphoric mirror: a cognitive research in political metaphor (1991–2000). Ekaterinburg, 2001, 238 p. (in Russian).
9. Shakhno K.U. A reference book in mathematics for students in grades 9–11, 2nd ed., enlarged. Moscow, Uchpedgiz, 1961, 256 p. (in Russian).
10. Goossens L. Metaphtonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action, *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Ed. by Rene Dirven, Ralf Pörings. Berlin; N.Y., Mouton de Gruyer, 2002, pp. 349–377.
11. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago, University of Chicago Press, 1980, 242 p.
12. Müller C. Metaphors Dead and Alive, Sleeping and Waking: A Dynamic View. Chicago, University of Chicago Press, 2008, 272 p.

Поступила 27.10.2015 г.

УДК 82.091
ББК 83.011.2 (К55)

Копылова Екатерина Анатольевна

аспирант

кафедра истории русской литературы и журналистики
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Россия
chuma1138@rambler.ru

О ЧЕРТАХ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ У РАННЕГО В. МАЯКОВСКОГО

Аннотация: В статье рассмотрена одна из важнейших проблем современного литературоведения – проблема взаимоотношения автора и создаваемого им произведения. На примере раннего творчества В. В. Маяковского (1912–1917 гг.) проводится анализ специфических признаков, характерных для лирического героя его произведений как одной из форм выражения авторского сознания в лирике.

Ключевые слова: образ автора, лирика, лирический герой, поэт, Маяковский.

Kopylova Ekaterina Anatolyevna

Postgraduate

Department of History of Russian Journalism and Literature,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ON THE FEATURES OF LYRICAL HERO IN EARLY POETRY OF V. MAYAKOVSKY

Abstract: The article describes one of the most important problems of modern literary criticism – the problem of relations between the author and the work he created. On the example of the early work of V. V. Mayakovsky (1912–1917), it analyzes of the specific character of his lyrical hero as a form of expression of the author's consciousness in the lyrics.

Key words: the image of the author, lyrics, lyrical hero, poet, Mayakovsky.

Не случайно сам термин «лирический герой» появился в первой трети XX в., точнее в статье Ю. Н. Тынянова «Блок», написанной в 1921 г. Для этого были предпосылки – не только размышления о «внутреннем поэте» (Н. В. Недоброво), о «психологическом субстрате» – некоем образе, посредством которого «создается иллюзия единства лирического романа» (В. В. Виноградов) [2, с. 54], – сама поэзия начала XX в. дает материал теоретикам. Вступавший в литературу в начале 1910-х гг. В. Маяковский, раньше чем оттолкнуться от опыта предшественников, воспринял художественные открытия старшего поколения поэтов, в том числе, как нам кажется, некоторые мотивы и черты символистской поэзии.

Первые в своей жизни стихи Маяковский, как известно, написал в Бутырке. Там же он, по собственному признанию, познакомился с поэзией символистов: «Перечел все новейшее. Символисты – Белый, Бальмонт. Разобрала формальная новизна. Но было чуждо. Темы, образы не моей жизни. Попробовал сам писать так же хорошо, но про другое. Оказалось так же про другое – нельзя. Вышло ходульно и ревплаксиво. Что-то вроде:

В золото, в пурпур леса одевались,
Солнце играло на главах церквей.

Ждал я: но в месяцах дни потерялись,
Сотни томительных дней.

Исписал таким целую тетрадку» [1].

Из тюрьмы Маяковский вышел, по его словам, во взбудораженном состоянии. Он осознал, что совсем не сложно писать лучше, чем так называемые великие. Главное, что нужно сделать, – выучиться, «пройти серьезную школу», для того чтобы иметь возможность «делать социалистическое искусство». В тот момент Маяковский реально оценивал свои силы и понимал: «... вот лучше Белого я все-таки не могу написать. Он про свое весело – “в небеса запустил ананасом”, а я про свое ною – “сотни томительных дней”» [1].

Таким образом, Маяковский впервые задумался о том, что для выражения новых художественных взглядов необходимо постоянно искать новые поэтические формы, оригинальные средства выразительности, которые наиболее полно соответствовали бы запросам времени. А время категорично требовало появления художника нового типа, и Маяковский четко осознал это. Несмотря на то, что первый опыт написания стихов стал для Маяковского неудачным, да и тетрадь со стихотворениями, написанными в Бутырской тюрьме, оказалась утерянной, сам поэт считал,

что его творческий путь начался именно с этой тетради.

Первое ощущение, которое складывается при прочтении произведений ранней поэзии Владимира Маяковского – что автор ее исключительно талантлив. По мнению Давида Бурлюка, который открыл поэтический талант Маяковского осенью 1912 г., услышав впервые одно из его стихотворений, «Маяковский, который никогда не занимался серьезно писанием стихов, вдруг, подобно Афине Палладе, явился законченным поэтом» [4, с. 24]. Этот осенний вечер определил дальнейшую судьбу Маяковского, он ощутил себя поэтом и направил все свои силы в этот новый для него вид деятельности.

Стихотворения 1912–1913 гг. заметно выделяются на фоне остального творчества раннего периода. В эти первые годы Маяковский работает над своим неповторимым авторским стилем, поэтому все произведения, написанные им в это время, представляют собой как бы единую экспозицию художественных этюдов и картин.

В отдельных стихотворениях художественные образы Маяковского напрямую восходят к живописи футуристов и представляют собой натюрморты, предвосхитившие появление сюрреализма.

Я сразу смазал карту будня,
плеснувши краску из стакана;
я показал на блюде студня
косые скулы океана.
На чешуе жестяной рыбы
прочел я зовы новых губ.
А вы
ноктюрн сыграть
могли бы
на флейте водосточных труб?
(«А вы могли бы?», 1913)

Это стихотворение – своеобразный манифест Маяковского. В нем одновременно воплощаются взгляды поэта на задачи нового искусства, на методы его воплощения и на свое место в нем.

Ранняя лирика Маяковского – это бьющая через край энергия, энергия звуков, ритма, эмоций и вместе с тем напряженность, которая ощущается в каждом слове. Необычный ритм разрывает фразу, и это обостряет чувство напряженности, создавая ощущение невыносимой боли, от которой как бы стремится высвободиться автор посредством своего творчества. Одна из первых черт лирического героя Маяковского, которая в то же время является биографической, то есть присущей самому автору, – это постоянная душевная мука и поиск средств высвобождения от нее. Это черта, на которую в первую очередь отзывается душа читателя. Она настолько ярко

выражена, что не поверить в нее и не проявить сочувствие автору невозможно.

Кричу кирпичу,
слов исступленных вонзаю кинжал
в неба распухшего мякоть:
Солнце!
Отец мой!
Сжался хоть ты и не мучай!
Это тобою пролитая кровь моя льется
дорогою дольней.
(«Несколько слов обо мне самом», 1913)

Агрессия, бунт против всех и вся, против жизни и ее законов, против сложившегося миропорядка – один из основных мотивов ранней лирики Маяковского. Наибольшее неприятие у Маяковского вызывает так называемый мещанский уклад жизни. Мир мещан – это мир духовно убогих, самодовольных и равнодушных людей. Естественно, что благородный и свободный человек не может принять такое мировоззрение большинства. Стихотворение «Нате!» (1913) ярко характеризует отношение Маяковского к миру обывателей. «Обрюзгший жир» – так называет этих людей поэт в своем стихотворении. Эта метафора раскрывает суть самодовольных, сытых, тупых обывателей, «думающих, нажраться лучше как», им противопоставляет себя лирический герой Маяковского, и компромисс здесь невозможен. Он готов делиться своим искусством с ними, готов отдать самое дорогое, что у него есть, – свою поэзию, но эти люди не могут оценить его «стихов шкатулок», наполненных «бесценными словами», его поэзия не нужна этому обществу. Описывая представителей этого мира, Маяковский не жалеет красок:

Вот вы, мужчина, у вас в усах капуста
где-то недокушанных, недоеденных щей;
вот вы, женщина, на вас белила густо,
вы смотрите устрицей из раковин вещей.

«Раковина вещей» полностью погружает человека в быт, делает его ограниченным, неспособным взглянуть на мир под другим углом, принять что-то новое, или хотя бы допустить возможность существования нового, его права на существование. Поэт осознает, что этот мир не примет его, они слишком разные, что «толпа озверевает и взгромоздится на бабочку поэтиного сердца», «ощетинит ножки» и постарается растоптать его. Он принимает это осознание не пассивно – готов к активным действиям, готов бороться, отстаивать свое искусство и защищаться, выступая один против всех.

А если сегодня мне, грубому гунну,
кривляться перед вами не захочется – и вот
я захохочу и радостно плюну,
плюну в лицо вам
я – бесценных слов транжир и мот.

Кроме обывателей, Маяковский активно борется с лирическими поэтами, придерживающимися до сих пор классических взглядов на лирику: он же считает такой подход к искусству пережитком прошлого. Людям нужно новое искусство, новые образы, новая поэзия, а не скучные стихи, наполненные безнадежно устаревшими образами, от чтения которых «в сердце заводится мокрица и мозг зарастает густейшим волосом». В стихотворении «Братья писатели» (1917) он напрямую обращается к своим коллегам:

Господа поэты,
неужели не наскучили
пажи,
дворцы,
любовь,
сирени куст вам?
Если
такие, как вы,
творцы –
мне наплевать на всякое искусство.

Чтобы противостоять «сереньким» поэтам и мещанскому обществу, лирический герой Маяковского готов даже вытащить из груди собственную душу и «окровавленную ее дать как знамя» людям (аналог горьковского Данко). Ради высшего долга он готов к самопожертвованию. И здесь в образе автора раскрываются романтические черты поэта-пророка, что становится лейтмотивом для многих его стихотворений и поэм. К. Г. Петросов видит в этом, при всей самобытности лирики Маяковского, некую общность с лирическими образами, которые создали писатели-декабристы, Пушкин и Лермонтов. Петросов утверждает, что «в его лирике оживает стремление “глаголом жечь сердца людей”». Поэт-пророк Маяковского поднят ввысь именно как проповедник идеалов борьбы за свободу, как провидец, умеющий различить в грядущем ее приход:

... вижу идущего через горы времени,
которого не видит никто.
Где глаз людей обрывается куцый,
главой голодных орд,
в терновом венце революций
грядет шестнадцатый год».

Наряду со сходством образа поэта-пророка Маяковского и поэтов XIX в. существуют и качественно иные черты лирического героя XX в., связанные прежде всего с тем, что Маяковский жил в другую эпоху, чем его предшественники. Лирический герой Маяковского не просто говорит возвышенные слова о свободе, а он сам из этой толпы тех, кто «от копоты в оспе», он ощущает свою сопричастность этим людям. Кроме того, он активно действует, чтобы ускорить наступление той самой революции, которая изменит весь общественный уклад жизни. Ю. Н. Ты-

нянов писал: «Маяковский в ранней лирике ввел в стих личность не стершегося “поэта”, не расплывчатое “я”, и не традиционного “инок” и “скандалиста”, а поэта с адресом» [3, с. 177].

Но, несмотря на это, тема одиночества в ранней лирике Маяковского занимает, пожалуй, одно из центральных мест. Противопоставлению поэта и толпы как абстрактному множеству равнодушных людей посвящено много ранних стихотворений («Скрипка и немножко нервно», «Ничего не понимают», «Хорошее отношение к лошадям», «Послушайте!»). Так, стихотворение «Скрипка и немножко нервно» рисует в воображении читателя достаточно странную и необычную картину. Неодушевленные предметы – инструменты оркестра – вдруг становятся одушевленными, причем каждый инструмент волею автора стихотворения приобретает те или иные черты характера. Кроме того, каждый инструмент имеет свой голос, который ассоциативно связан с манерой его звучания. Звук барабана передает трехкратное повторение слова «хорошо», «глупая тарелка вылязгивает: “Что это? Как это?”», а «меднорожий геликон кричит: “Дура, плакса, вытри!”». Все из-за того, что скрипка, ввиду происходящего внутри нее конфликта и разлада с остальными инструментами оркестра, «издергалась» и «разревелась так по-детски». Душевная трагедия скрипки в том, что остальные не могут и не хотят понять ее, она чувствует свое отчуждение и разобщенность с остальными инструментами, реакция которых на ее бунт и попытку выплакаться – полное непонимание, агрессия и оскорбления. Только лирический герой стихотворения, который оказался поблизости и наблюдал весь конфликт, может понять скрипку и посочувствовать ей. Он даже обнаруживает их сходство:

Знаете что, скрипка?
Мы ужасно похожи:
я вот тоже
ору –
а доказать ничего не умею!

Все стихотворение – одна развернутая метафора, в которой оркестр – это современное Маяковскому общество людей, а внутренний конфликт скрипки – это мысли и чувства лирического героя Маяковского. Лирический герой Маяковского подчас берет на себя непосильную ношу – идти одному против всех, достучаться до людей и исправить их, показать, что такая жизнь, как у них, – бессмысленна и необходимо жить по-другому. В этом его трагедия, его одиночество и бессилие, когда равнодушная толпа вовсе не стремится признать, что действительно живет неправильно, наоборот, ей гораздо проще исторгнуть лирического героя-бунтаря, назой-

ливо указывающего на то, что, возможно, давно осознано и что решено для собственного спокойствия «закопать поглубже».

Лирическая система ранней поэзии Маяковского построена на единых пространственных образах. Из стихотворения в стихотворение складывается ощущение, что действие происходит в одних и тех же декорациях. Говоря о декорациях, мы подразумеваем некую фантазмагоричность описаний города, улиц, домов. Кажется, что «вбивая гулко шага сваи», Маяковский идет не по обычной улице, а по улице, преломленной в сознании поэта и за счет этого приобретающей новые свойства. Так, перед читателем возникают здания в синих тогах, толпа превращается в пестрошерстную быструю кошку, в порту лодки прижимаются «к сосцам железных матерей», в торговых шатрах «из ран лотков сочится клюква», а «лысый фонарь сладострастно снимает с улицы черный чулок». Интересно, что используемые Маяковским образы и метафоры, с помощью которых он описывает город, перекликаются и, возможно, восходят к образам и метафорам поэтов-символистов. Например, сравнение клюквы с кровью, которая сочится из ран лотков у Маяковского, было ранее использовано Александром Блоком в драме «Балаганчик» (1905):

Вдруг паяц перегнулся за рампу
И кричит: «Помогите!
Истекаю я клюквенным соком!»

А тема «сладострастия» – одна из постоянных тем Валерия Брюсова, которую он неоднократно затрагивал в различных своих произведениях, например, в поэме «Египетские ночи».

Целые стихотворения лирической системы раннего периода творчества Маяковского посвящены урбанистической тематике: «Порт», «Уличное», «Вывескам», «Кое-что про Петербург», «По мостовой», «Из улицы в улицу», «Адище города», «Еще Петербург» и др. Все это говорит о крайней привязанности автора к городской жизни, о его острой современности, ведь именно с конца XIX – начала XX века начинается так называемый «индустриальный бум» – бурное развитие крупных промышленных городов, фабрик, заводов. Привычный уклад жизни человека меняется, многие устремляются на заработки в город из сельской местности. Эта ситуация не может не волновать Маяковского, и он призывает людей быть ближе к природе, не становиться заложниками каменных джунглей. Он призывает людей не только не терять связи с природой, но и выражать свои чувства друг другу, не бояться любить, быть счастливыми, не превращаться в машины, лишённые всяких эмоций.

Бросьте города, глупые люди!
и идите голые лить на солнцепеке
пьяные вина в меха-груди,
дождь-поцелуи в угли-щеки.

(«Любовь», 1913)

Мотив бегства из плена каменного города также присутствует и в поэзии Брюсова, причем даже в тот период, когда он активно воспекает городскую жизнь. По Брюсову, человек может быть свободен только на природе, в городе же он – «раб каменьев, раб толпы». Брюсов в своем стихотворении «В сквере» (1905) создает образ лесного царя – рыжей рыси «в померкшей короне», которая призывает людей вернуться «из городов стекла и стали» в «мир свободный, в мир зеленый»:

Возвращайтесь в лес и в поле,
Освежить их ветром грудь,
Чтоб в родной и в дикой воле
Всей природы потонуть!

Урбанистическая тема является одной из наиболее характерных тем, разрабатываемых русскими футуристами. Однако до них к ней обращались символисты, в первую очередь Брюсов. Современный капиталистический город получил у символистов характеристику «страшного мира». В стихотворении-дифирамбе «Городу» Брюсов заявляет о нужде и гнете рабочих, которые вынуждены выживать в индустриальном городе, при этом недовольство их все больше и острее нарастает и неизбежно приведет к восстанию:

Коварный змей с волшебным взглядом!
В порыве ярости слепой
Ты нож с своим смертельным ядом
Сам подымаешь над собой.

Метафизическое пространство города у Маяковского еще более ужасно и страшно, чем в поэзии символистов. Город не принимает человека, он создан, чтобы коверкать и уродовать человеческую личность. Город пожирает и доводит до отчаяния. Это уже даже не ад, это – «адище». Город в описании Маяковского – это «гроба домов публичных», улицы города проваливаются «как нос сифилитика». Но, как ни парадоксально, в этом новом, уродующем человека мире Маяковскому удастся найти и некую своеобразную красоту: громады новых домов, яркие вывески, электрический и газовый свет фонарей – все это придает городу такое противоречивое очарование.

Бесконечная и больная любовь Маяковского к Лиле Брик нашла свое отражение в лирических произведениях раннего периода творчества поэта. Стихотворения «Лиличка!», «Ко все-

му» и поэма «Флейта-позвоночник» посвящены этой волнующей и, несомненно, в высшей степени автобиографичной теме. Эти произведения объединяет не только общая тематика, но и общее настроение. Оно резко меняется от безграничной радости, которую испытывает влюбленный человек, до безнадежного отчаяния и горя, когда становится ясно, что чувство не взаимно:

И в пролет не брошусь,
и не выпью яда,
и курок не смогу над виском нажать.
Надо мною,
кроме твоего взгляда,
не властно лезвие ни одного ножа.

Стихотворение в высшей степени автобиографично и очень точно описывает чувства Маяковского к Лиле Брик и взаимоотношения с ней, а также мысли Маяковского о самоубийстве, которые, по признанию людей, знавших его лично, посещали его не раз на протяжении всей жизни и которые все же приведут его жизнь к трагическому финалу.

Поэтическая реальность, творимая автором произведения, не тождественна реальной жизни, а лирический герой не есть сам творец. В данном случае, проанализировав события личной жизни Владимира Маяковского и написанные им стихотворения, мы не сомневаемся в том, что они предельно автобиографичны. По воспоминаниям Лили Брик, «любовь, ревность, дружбы были в Маяковском гиперболически сильны, но он не любил разговоров об этом. Он всегда, непрерывно сочинял стихи, и в них нерастраченно вошли его переживания» [4, с. 91–92].

Сквозь призму основных мотивов ранней лирики Маяковского раскрывается единый образ лирического героя его поэзии. Бунтарь и провокатор, один против всех, с гневным горящим взором громогласно протестующий против мира самодовольных и равнодушных, духовно убогих людей. Благородный и свободный, он гордо несет новое искусство в массы, зачастую оста-

ваясь, однако, непонятым и одиноким. Но он – борец, и ради высшего долга он готов к самопожертвованию.

Романтический поэт-пророк, продолжая традиции поэтов XIX в., качественно отличается от них тем, что не возвышается над толпой, он сам выходец из нее, поэтому ощущает свою сопричастность людям большого города.

Лирический герой Маяковского демонстрирует максимальное сходство с самим поэтом не только в том, что касается его взглядов, убеждений и тех волнующих Маяковского проблем, которые он отразил в своем раннем творчестве, но даже в таких деталях, как внешность, манера поведения, речь.

Список использованных источников

1. Маяковский, В. В. Я сам / В. В. Маяковский // Автобиография. – 1928. – URL : <http://www.vmayakovsky.ru/book/128/> (дата обращения: 12.04.2013).
2. Орлова, Е. И. Литературная судьба Н. В. Недоброво / Е. И. Орлова. – М. ; Томск, 2004. – 320 с.
3. Тынянов, Ю. Н. Промежуток / Ю. Н. Тынянов // Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1977. – С. 177.
4. Янгфельдт Б. «Я» для меня мало. Революция / любовь Владимира Маяковского / Б. Янгфельдт. – М. : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2012. – 640 с.

References

1. Mayakovskiy V.V. My own self / Autobiography – 1928. URL: <http://www.vmayakovsky.ru/book/128/> (date of the application: 12.04.2013. (in Russian)
2. Orlova E.I. Literary fate of N. V. Nedobrovo. Moscow – Tomsk, 2004, 302 p. (in Russian)
3. Tynyanov Yu.N. Interval, *Poetics. History of literature. Movies*. Moscow, 1977, p.177. (in Russian)
4. Yangfeldt B. «I» is little to me. Revolution / love of Vladimir Mayakovsky. Moscow, KoLibri, Azbuka-Attikus, 2012, 640 p. (in Russian)

Поступила 02.11.2015 г.

УДК 81:130.2
ББК Ш10

Лебедев Антон Валерьевич
кандидат культурологии, доцент
кафедра английского языка для профессиональной коммуникации
ФГБОУ «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
toshaleb@mail.ru

ЛИНГВОСЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «СОТВОРЕНИЕ МИРА»

Аннотация: В статье рассматривается лингвосемантическая структура концепта «сотворение мира» (на материале перевода текстов Священного Писания на русский язык). Данный концепт представляет собой проекцию стереотипных представлений о процессе творения, сформировавшихся на основании общих и национальных, общественных и индивидуальных, этических и эстетических воззрений. По нашему наблюдению, применительно к нему системное описание данных признаков неполно и заслуживает детального исследования. Поэтому описание картины мира в преломлении в ней определенного фрагмента – концепта «сотворение мира» – выходит на первый план, а комплекс лингвистических и культурных элементов, а также ментальных единиц, репрезентирующих данный концепт в картине мира, становится предметом нашего исследования. Данный анализ является актуальным в контексте повышения интереса к религиозной культуре, языку и сознанию.

Ключевые слова: Библия, перевод, сотворение мира, лингвокультурология, культурные архетипы, семантическое поле.

Lebedev Anton Valerievich
Candidate of Culturology, Docent
Department of English for professional communication
Mordovia N. P. Ogarev State University, Saransk, Russia

LINGUISTIC AND SEMANTIC STRUCTURE OF THE CONCEPT “CREATION”

Abstract: The article considers the linguistic and semantic structure of the concept “creation” (based on the translation of the Scriptures into the Russian language). The concept of creation is the reflection of world-view stereotypes about the process of creation, formed on the basis of common and national, public and private, ethical and aesthetic views. According to our observation, in relation to the concept of creation the systematic description of these features is incomplete and deserves the detailed research. Therefore, the description of the concept of creation becomes the focus of our study, as well as the complex of its linguistic, mental and cultural elements. This analysis makes the study relevant in the context of increasing interest in religious culture, language and consciousness.

Key words: Bible translation, world creation, cultural linguistics, cultural archetypes, semantic field.

Концепт «сотворение мира» является одним из важнейших феноменов общемирового и национального сознания, представляя собой проекцию стереотипных представлений о процессе творения, сформировавшихся на основании общих и национальных, общественных и индивидуальных, этических и эстетических воззрений. Его описанию посвящены отдельные исследования в области религии, философии, истории, мифологии, гуманитарных и естественных наук.

Концепт «сотворение мира» имеет множественное и вариативное значение в разных картинах мира, а в общей и в национальной картинах мироздания он носит как универсальные (единые символы: мировое древо, водоплавающая птица, гиганты-первопредки, змей и т. п.), так и специфические признаки, в зависимости от

конкретной культуры. Представитель Казанской лингвистической школы Т. А. Фесенко говорит о культурных архетипах, которые «усваиваются индивидами в процессе социализации, при этом они «дополняются» природными этнопсихологическими чертами этих индивидов и в совокупности детерминируют национальную идентичность» [5, с. 171]. По нашему наблюдению, применительно к концепту «сотворение мира» системное описание данных признаков неполно и заслуживает детального исследования, поэтому описание картины мира в преломлении рассматриваемого концепта выходит на первый план, а комплекс лингвистических и культурных элементов, а также ментальных единиц, репрезентирующих его, становится предметом нашего исследования.

Мы считаем, что концепт «сотворение мира» 1) относится к ядру языкового сознания, структурируется по одним и тем же смысловым областям и имеет отличительные содержательные признаки, связанные с его универсальностью, а также с различием культур, при этом совпадений гораздо больше, чем различий, что говорит о двойственности в его характеристике; 2) реализуется различными способами. В качестве репрезентантов выступают лексемы («Шестоднев», «творение», «креационизм»), словосочетания («творение Божье», «сотворение человека», «день покоя»), фразеологизмы («от сотворения мира», «запретный плод сладок», «От Адама до Потсдама»), прецедентные имена и высказывания («Адам и Ева», «Змей-искуситель», «Эдемский сад», «да будет свет»), метафорические обозначения («запретный плод», «твердь небесная», «хорошо весьма»), тексты, то есть целый комплекс единиц разных уровней. Множественность реализаций данного концепта свидетельствует о его значимости для философского осмысления, языкового сознания и мышления, феноменальности во многих областях знания как значимой составляющей любой картины мира; 3) обладает семантическим объемом, ассоциативно-семантическим полем с признаками отображаемого объекта и связанными с ним прагматическими ассоциациями исследуемого фрагмента. При этом семантическое поле оказывается многомерным, имеет пересечения; 4) представляет специфику соотношения этнокультурного и языкового слоев для реализации данного концепта в картине мира; 5) анализирует ценностные ориентиры для этнического сознания каждого народа и т. д.

Опираясь на современные исследования, концепт «сотворение мира» можно рассмотреть в двух аспектах: 1) по гносеологии (происхождение, репрезентация в конкретной культуре, соотношение с современными реалиями); 2) по типологии в разных научных дисциплинах с учетом их понятийного аппарата. Понятие концепта рассматривается в контексте проблемы определения, понятия концептосферы, структуры, способов описания, места в картине мира [2, с. 59].

Наиболее известной и значимой в этнокультурном контексте репрезентацией концепта «сотворение мира» является повествование первых двух глав Библейской книги Бытие. В первой главе данный концепт представлен 82 лексемами:

1. Имена существительные (39): Бог, свет, тьма, день, ночь, вечер, утро, твердь, вода, небо, место, суша, море, зелень, трава, семя, дерево, род, плод, земля, светило, знамение, время, год, светильник, управление, душа, птица, скот, гад, зверь, человек, образ, рыба, живот-

ное, мужчина, женщина, пища, дело. В описании процесса сотворения мира имена *существительные* выступают в предложении в функциях подлежащего («и был вечер»), дополнения именной части сказуемого (например, «да произведет вода пресмыкающихся»). Данные *существительные*, в широком смысле, называют *живые существа и организмы* (например, «И сказал Бог: да произведет вода пресмыкающихся, душу живую; и птицы да полетят над землею по тверди небесной ...»); *лица* («... И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их ...»); *факты, события, явления* («И сказал Бог: да будут светила на тверди небесной, для отделения дня от ночи, и для знамений, и времен, и дней, и годов...»); *качества, свойства, действия, состояния* (например, «... и отделил Бог свет от тьмы ...», «... И назвал Бог твердь небом...», «... И увидел Бог, что это хорошо ...»). По морфологическим признакам имена существительные являются собственными (Бог), нарицательными (дерево, птица, человек), обладают одушевленностью (рыбы, пресмыкающиеся, звери) и неодушевленностью (твердь, зелень, род); существительные имеют разряд (конкретные – «дерево», «человек»; вещественные – «твердь», «вода»; абстрактные – «свет», «тьма»; собирательные – «зелень», «небо», «год»; единичные – «пища», «свет»); они обладают склонением, имеют род, число, падеж. В описании Творения встречаются также разносклоняемые имена существительные («время», «семя»). Прослеживается тенденция употребления существительных во множественном числе, применение синонимического ряда («Бог – свет», «свет – день», «ночь – тьма», «твердь – суша», земля», «светило – светильник», «зелень – трава», «время – год», «зверь – животное», «человек – мужчина, женщина») и антонимического («свет – тьма», «день – ночь», «вечер – утро», «твердь – вода», «небо – земля», «суша – море», «семя – плод», «скот – гад», «птица – зверь», «человек – зверь», «пища – вода», «мужчина – женщина»).

2. Глаголы (28): говорить, быть, становиться, видеть, отделять, называть, создавать, собирать, произрастать, приносить, производить, светить, поставить, управлять, отделять, летать, сотворить, благословить, плодиться, размножаться, наполнять, владычествовать, обладать, давать, сеять, совершать, почивать, делать. Данные глаголы обозначают состояние и действие предмета, являются переходными («отделил воду», «назвал твердь») и непереходными («владычествуют над», «создал для»), возвратными («соберется») и невозвратными («управлять», «светить»). Встречаются глаголы совершенного («сказал», «отделил»,

«назвал», «произвела», «поставил», «создал», «сотворил», «полетят», «увидел») и несовершенного вида («благословить», «будет», «был», «стало», «соберется», «светить», «управлять», «плодитесь», «размножайтесь»), которые изменяются по лицам и числам (спряжение) и выражаются в формах вида, рода, наклонения, времени, залога. Присутствуют лексемы с положительным значением, которые встречаются в изъявительном («сказал», «отделил», «создал»), сослагательном («да произрастит», «да будет», «да явится») и повелительном («и управляй», «плодитесь и размножайтесь», «наполняйте») наклонениях.

3. Имена Прилагательные (13): *плодовитый, небесный, великий, большой, маленький, живой, всякий, земной, морской, пернатая, древесный, травный, хороший.* В описании концепта «сотворение мира» прилагательные изменяются по родам («дерево плодовитое», «твердь небесная», «душа живая», «птица пернатая», «плод древесный»), падежам («дерево плодовитое, на тверди небесной, рыб больших») и числам («душу живую, светила великие»), могут иметь краткую форму («хорош»). Разряд является постоянным морфологическим признаком имен прилагательных. В библейском описании встречаются качественные («светила большие, великие»), относительные («дерево плодовитое, зелень травная») и притяжательные («звери земные, рыбы морские, птицы небесные») имена прилагательные. Они изменяются по степеням сравнения («светило большее и меньшее»).

4. Наречия (2): *хорошо, весьма.* В данных примерах наречия меры и степени представляют классификацию по значению.

В результате анализа концепта «сотворение мира» были выявлены следующие шесть смысловых категорий: *время суток* («И назвал Бог свет днем, а тьму ночью.»); *стихии* («И сказал Бог: да соберется вода, которая под небом, в одно место, и да явится суша.»); *небесные светила* («И создал Бог два светила великие: светило большее, для управления днем, и светило меньшее, для управления ночью, и звезды...»); *флора и фауна* («И сказал Бог: да произрастит земля зелень, траву сеющую семя, дерево плодовитое...», «И сотворил Бог рыб больших и всякую душу животных пресмыкающихся, которых произвела вода, по роду их, и всякую птицу пернатую по роду ее.»); *душа* («И сказал Бог: да произведет земля душу живую по роду ее, скотов, и гадов, и зверей земных по роду их.»); *человек* («И сотворил Бог человека по образу Своему, по

образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их.»).

Таким образом, концепт «сотворение мира» мы рассматриваем на материале Библии с разных сторон: семантической, лексической, грамматической, морфологической, он соединяет в себе такие оппозиции, как природное и культурное, иррациональное и рациональное, индивидуальное и общественное, так как сознание этноса представляет собой сложное образование и формируется исторически, отражая, по мысли В. М. Савицкого, «как особенности индивидуального мировидения, так и специфику национального менталитета, закрепленные в культурно-этнических языковых стереотипах» [3, с. 56].

Список использованных источников

1. Мень, А. Библиологический словарь : в 3 т. / А. Мень. – Т. 1. – М. : Фонд им. Александра Менья, 2002. – 555 с.
2. Прохоров, Ю. С. В поисках концепта / Ю. С. Прохоров. – М. : Флинта, 2008. – 176 с.
3. Савицкий, В. М., Концепция лингвистического континуума / В. М. Савицкий, О. А. Кулаева. – Самара : Изд-во «НТЦ», 2004. – 178 с.
4. Сушкова, О. В. Установка на читателя: дискуссия в современной теории библейского перевода [Электронный ресурс] // Интернет-сайт Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. – URL : http://www.sfi.ru/rubrs.asp?rubr_id=945&art_id=8493&page=2&print=1
5. Фесенко, Т. А. Этноментальный мир человека: опыт концептуального моделирования : дис. ... д-ра филол. наук / Тамара Александровна Фесенко. – М., 1999. – 405 с.

References

1. Men` A. The Dictionary of the Bible: 3 vol. Vol. 1. Moscow, Foundation of Alexander Men`, 2002, 555 p. (in Russian)
2. Prokhorov Yu.S. Searching for a concept. Moscow, Flint, 2008, 176 p. (in Russian)
3. Savitsky V.M., Kulaeva, O.A. The concept of linguistic continuum. Samara, Publishing house "SEC", 2004, 178 p. (in Russian)
4. Sushkova, O.V. Focus on the reader: the debate in the modern theory of Bible translation [Electronic resource]. URL: http://www.sfi.ru/rubrs.asp?rubr_id=945&art_id=8493&page=2&print=1 (date of treatment: 13.01.2014) (in Russian)
5. Fesenko T.A. Ethnic and mental personal world: the experience of conceptual modeling: thesis ... Doctor of Philological Sciences. Moscow, 1999, 405 p. (in Russian)

Поступила 03.10.2015 г.

УДК 821.161.1.09»1992 /... «(045)
ББК 83.3(2Рос=Рус)6

Максимова Людмила Викторовна

аспирант

кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
golovina-ljudmila@rambler.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РОМАНА
В АСПЕКТЕ ДИСПОЗИЦИИ «СВОЕГО» И «ЧУЖОГО» СЛОВА**

Аннотация: В статье обозначены основные теоретические проблемы современного романа, на развитие которого значительное влияние оказала поэтическая система постмодернизма, что привело к частичной деканонизации жанра.

Ключевые слова: современный роман, постмодернизм, «свое» и «чужое» слово, контекст, заимствование, аллюзия, реминисценция, пародия, ирония.

Maksimova Ludmila Viktorovna

Postgraduate

Department of the literature and methods of teaching literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THEORETICAL PROBLEMS OF THE MODERN NOVEL
IN THE ASPECT OF A DISPOSITION OF «OWN» AND «ALIEN» WORDS**

Abstract: The article outlines the main theoretical issues of the modern novel, the development of which was strongly influenced by the poetic system of postmodernism, which led to partial decanonization genre.

Key words: modern novel, postmodernism, «own» and «alien» word, context, borrowing, allusion, reminiscence, parody, irony.

Современное состояние жанра романа отражает общие тенденции развития отечественной литературы конца XX – начала XXI вв., особенностями которой во многом определены эстетическими и поэтическими принципами постмодернизма. Безусловно, постмодернизм в литературе и в других видах искусства конца XX в. в целом – далеко не единственное направление, однако его воздействие настолько велико, что его вполне можно считать доминирующей философской системой. Такие его отличительные черты, как игра с литературными традициями, пародирование многочисленных дискурсов на всех уровнях художественной структуры произведения, ироническая позиция автора-повествователя, не исключая самоиронии и самопародирования, синтез элементов различных видов искусства (музыки, живописи, архитектуры, кино и др.), оказали настолько значительное влияние на жанр романа, что произошла его деканонизация, подразумевающая разрушение основных законов жанра, причем в аспекте диспозиции «своего» и «чужого», поскольку именно постмодернизм как ни одно другое направление в литературе не апеллирует настолько сильно к разного рода заимствованиям и их творческой переработке, что, несомненно, нашло свое непо-

средственное отражение и в поэтике современного романа. Это дает основание многим исследователям говорить об «исчерпанности» жанра романа и даже его «вырождении». Как замечает по этому поводу А. Татаринов, «постмодернизм – не поэтика, не эпоха в искусстве, а технология вырождения, целенаправленно уничтожающая человека посредством смешения образов и стилей, деконструкции духовных опор и злобной иронии, способной оправдать каждое преступление» [8, с. 67].

Однако, на наш взгляд, жанр романа, равно как и другие жанры литературы, лишь пытается придти в соответствие с требованиями времени, отвечать на его запросы, чему весьма способствуют поэтические и эстетические принципы постмодернизма как вершинного, доминирующего феномена современной культуры. Поэтому правильнее говорить о «перестройке» этого жанра, его трансформации в современной литературе. Данную точку зрения поддерживает З. И. Карцева, называющая это «перезагрузкой» жанра и подразумевающая под этим термином «изменение основ мировидения и поэтики», его «перенастройку» в связи с новыми условиями существования общества и литературы – в согласии с новой онтологией «икейного» (от

ИКЕА) постмодернизма» (Л. Данилин) и глобализованного времени, разрушившего естественные связи между людьми в современном социуме и диктующего при этом новые этикетные нормы» [4, с. 60].

Анализ романов современных отечественных авторов (Т. Толстой, А. Кима, Б. Акунина, В. Пелевина, Ю. Мамлеева и др.), а также работы современных ученых, посвященные данной проблематике, позволяет выделить ряд особенностей, предельно точно отражающих состояние современного романа в структурно-семантическом отношении.

Что касается идейно-тематического плана, то современный роман, в отличие от произведений этого жанра более ранних эпох, совершенно отошел от любовной проблематики, хотя именно она является одним из его жанрообразующих признаков. На это указывает и второе значение термина, сводящееся к обозначению отношений между влюбленными. Между тем, в отличие от классической русской литературы и даже литературы соцреализма, в современном романе любовная тематика и проблематика затрагиваются редко и в лучшем случае носят вспомогательный, т. е. второстепенный характер. По мнению А. Кабакова, в современном романе «...любовь уходит; в лучшем случае она пародируется, в худшем случае – ее просто не существует» [6, с. 93]. На смену любовной проблематике приходит анализ социального бытия человека, в том числе и идеологические установки, в сопряжении с вечным бытием, оцениваемым с позиции незыблемых общечеловеческих ценностей. Ощущение ограниченности бытия современника, отсутствие в нем осознания определенной цели, своего предназначения в мире, забвение нравственных ориентиров, часто стирающихся животным началом, которое нередко выполняет в большей мере символическую функцию (как, например, в «Шатунах» Ю. Мамлеева или «Поселке кентавров» А. Кима), переводит содержательный план романного повествования уже в несколько иную – внешнюю – плоскость, углубляя и расширяя при этом философскую основу произведения. Отсюда обширные и многочисленные аллюзии и реминисценции, отсылающие читателя к античной литературе, библейским сказаниям и другим религиозным текстам (А. Ким), прозе русских классиков, прежде всего Ф. М. Достоевского (Ю. Мамлеев, Б. Акунин).

Другой вариант сюжетной схемы – встреча человека с небытием или инобытием, уводящая сюжет в область фантастики, нарочитого вымысла, функция которого, помимо символической, – показать абсурдность современной жизни. В качестве инобытия могут выступать

потусторонняя реальность, зазеркалье («Мир и хохот» Ю. Мамлеева, изобилующий цитацией из «Алисы в стране чудес» Л. Кэрролла), сновидения («Чапаев и Пустота» В. Пелевина), виртуальный мир («Шлем ужаса» В. Пелевина) и др. В результате таких изменений традиционному роману как жизнеописанию «человека внутреннего» приходит на смену роман как жизнеописание «человека внешнего», т. е. направленного вовне, а не сосредоточенного на внутренних переживаниях, описываемых в тесном взаимодействии с внешней средой, но помещенного при этом в широкий контекст мировой литературы, включая философские сочинения. По мнению А. Татарина, «воссоздание (при разных оценках!) встречи и конфликта современного человека с небытием – пожалуй, главное достижение литературной традиции наших дней. Это и есть ключевой, отнюдь не бедный сюжетами и образами, эпос последних десятилетий: герой, оставшийся без почвы, без веры и любви, испытывает агрессию мощной стихии» [8, с. 69]. Последним объясняются пессимистичные ноты в повествовании, в целом его депрессивный настрой, вырастающий из постоянного ощущения безысходности (В. Пелевин), мрака (Ю. Мамлеев).

Заметно меняется роман и в конструктивном плане. Для его структуры теперь свойственны небольшой объем и фрагментарность повествования. «Сокращение» текстов и фрагментарность, «осколочность» изображения действительности приводят к тому, что современный роман больше нельзя называть «эпосом частной жизни». Авторы как бы «скользят» по реальной действительности, лишь поверхностно отображая ее в своих произведениях, запечатлевая лишь наиболее значимое с точки зрения замысла и идеи текста. Создается иллюзия сцепления отдельных набросков. По наблюдениям А. Татарина, на сокращение романного жанра положительно влияет и стремление многих писателей назвать «романом» то, что по сути романом и не является. В итоге это приводит к деконструкции жанра на конструктивном уровне.

Среди других особенностей современного романа можно отметить усилившийся синтез элементов различных видов искусств, в целом свойственный поэтической системе постмодернизма, и индивидуализацию языка, пришедшую на смену романной полифонии, которая также является одним из основополагающих признаков данного жанра. Оба этих признака апеллируют к внедрению в текст «чужого» слова – заимствованного из других видов искусств или спародированного литературного высказывания, принадлежащего другому автору, а также собственного (самопародирование). К изучению

данного феномена обращались многие современные исследователи, например, Е. А. Жиндеева [1; 2], Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева [3], С. Н. Степин [7], Ю. И. Щанкина [9] и др.

Так, в настоящее время можно заметить не только уже ставший традиционным синтез элементов словесности, живописи и музыки, отчасти архитектуры, но и популярных сегодня кино, интернет-культуры, причем это происходит не только на образном и языковом, но и на жанровом уровнях. Появляется гипертекстуальность, а сам роман становится более многомерным, интерактивным. Возникают такие необычные жанровые разновидности романа на синкретичной основе, как *роман-фуга*, *роман-пурга*, или *фее-рический twist & shout* и др.

Индивидуализация языка – явление, на первый взгляд, обратное феномену «смерти автора», характерного для постмодернизма, и традиционной романной полифонии. Однако попытку разрешить данное противоречие между современным романом и основополагающими принципами постмодернизма, в рамках которого происходит его развитие, предпринимает М. Н. Липовецкий, утверждая, что русский постмодернизм рождается из поисков ответа на диаметрально противоположную ситуацию: «на сознание расколотости, раздробленности культурного целого, не на метафизическую, а на буквальную «смерть автора», перемалываемого государственной идеологией, – и из попыток, хотя бы в пределах одного текста, восстановить, реанимировать культурную органику путем диалога разнородных культурных языков» [5, с. 300]. Этим объясняется стремление отечественных авторов к индивидуализации языка, к прояснению авторской позиции и обыгрыванию «чужого» слова. «... язык – их единственная реальность, хотя в то же время эта реальность иллюзорна, – пишет М. Н. Липовецкий. – Результатом становится барочное перемешивание форм дискурса, литературного языка, который одновременно локален и космополитичен, отражает конкретное время и место и содержит стилизацию» [5, с. 300]. Такая подчеркнутая индивидуализация языка составляет одну из отличительных особенностей современного русского романа.

Наличие «явной» фигуры автора, вышедшего из «тени» на авансцену событий, усиливает значимость его аксиологической позиции в тексте, которая в большинстве случаев близка к иронической. Присутствует свойственное постмодернизму пародирование различных дискурсов, «игра» с которыми создает языковую ткань повествования, отчего возникает его травестийно-карнавальная характеристика в целом.

Таким образом, изучение современного романа в аспекте «своего» и «чужого» слова ведет к актуализации множества теоретических проблем в развитии данного жанра на современном этапе, поскольку происходит балансирование между окончательным разрушением жанрового канона на всех уровнях художественной структуры и его изменением в соответствии с актуальными требованиями настоящего времени, прежде всего поэтической системой постмодернизма, оказывающего весьма значительное влияние на литературу последних десятилетий. Все это требует от исследователя осторожности и такта в изучении романа как жанра становящегося, развивающегося в контексте определенной литературной эпохи, усваивающего ее основные особенности.

Список использованных источников

1. Водясова, Л. П. Способы представления авторского сознания как коммуникативная стратегия художественного творчества / Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 8 (50) : в 3 ч. Ч. III. – С. 44–46.
2. Жиндеева, Е. А. Метафизический мир и трансляция традиционных мотивов в творчестве Ю. Мамлеева / Е. А. Жиндеева, Е. А. Мартынова, С. С. Колмыкова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 95–99.
3. Жиндеева, Е. А. Миф о советской эпохе в исполнении Вен. Ерофеева и М. Елизарова: опыт сравнительно-сопоставительного анализа двух произведений / Е. А. Жиндеева, Н. А. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 45–52.
4. Карцева, З. И. О «странностях» жанра: роман и время (на материале болгарской и русской прозы) / З. И. Карцева // Вестник Московск. гос. ун-та. Серия 9 : Филология. – 2006. – № 4. – С. 60–72.
5. Липовецкий, М. Н. Русский постмодернизм. (Очерки исторической поэтики) : монография / М. Н. Липовецкий. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1997. – 317 с.
6. Современный роман: идеология или философия / подг. к публ. Е. Погореловой // Вопросы литературы. – 2014. – № 3. – С. 91–117.
7. Степин, С. Н. Способы воплощения архетипа «мировое древо» в современной поэзии Мордовии / С. Н. Степин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 78–82.
8. Татаринцев, А. В. Современный роман: важные встречи с небытием / А. В. Татаринцев // Вопросы литературы. – 2013. – № 6. – С. 67–82.
9. Щанкина, Ю. И. Общие закономерности разработки социально-значимых тем в современной русской литературе / Ю. И. Щанкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 57–59.

References

1. Vodyasova L.P., Zhindeeva E.A. Ways of presenting author's consciousness as a communicative strategy of artistic creativity, *Philological sciences. Questions of theory and practice*, 2015, No. 8 (50): in 3 p. P. III, pp. 44–46. (in Russian)
2. Zhindeeva E.A., Martynova E.A., Kolmykova S.S. Metaphysical world and the transformation of the traditional motives in Yu. Mamleev's works, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 95–99. (in Russian)
3. Zhindeeva E.A., Dergunova N.A. The myth of the soviet era performed by Ven. Erofeev and M. Elizarov: experience of comparative analysis of two works, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 45–52. (in Russian)
4. Kartseva Z.I. On the «strangeness» of the genre: the novel and the time (on material of Bulgarian and Russian prose), *Bulletin of Moscow state University. Series 9: Philology*, 2006, No. 4, pp. 60–72. (in Russian)
5. Lipovetsky M.N. Russian postmodernism. (Essays of historical poetics): monograph. Ekaterinburg, Ural. state ped. University, 1997, 317 p. (in Russian)
6. Modern novel: an ideology or philosophy. Publ. by E. Pogorelova, *Problems of literature*, 2014, No. 3, pp. 91–117. (in Russian)
7. Stepin S.N., Kubantsev T.I. The ways of embodiment of the archetype the «world tree» in modern poetry of Mordovia, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 78–82. (in Russian)
8. Tatarinov A.V. The modern novel: an important meeting with the oblivion, *Questions of literature*, 2013, No. 6, pp. 67–82. (in Russian)
9. Shchankina Yu.I. General regularities of development of socially significant themes in modern Russian literature, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 57–59. (in Russian)

Поступила 06.11.2015 г.

УДК 811.161.1(045)

ББК 81.411.2

Мосолова Галина Петровна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
g.p.mosolova@inbox.ru

Каштанова Пелагея Викторовна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
pvkashtanova@mail.ru

**СПЕЦИФИКА ПЕРЕНОСНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ
ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА
В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ Д. РУБИНОЙ И Л. УЛИЦКОЙ**

Аннотация: В статье анализируется переносное употребление временных форм глагола в художественных текстах Д. Рубиной и Л. Улицкой. Рассмотрены частные случаи функционирования временных форм глагола с переносными значениями, их текстообразующая роль в идиостиле писателей.

Ключевые слова: категория времени глагола, переносное употребление времени, настоящее историческое, контекст, темпоральность, грамматические и лексические средства выражения времени.

Mosolova Galina Petrovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the of Russian Languages and methods
of teaching the Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Kashtanova Pelageya Viktorovna
 Candidate of Philological Sciences, Docent
 Department of the of Russian Languages and methods
 of teaching the Russian Language
 Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE SPECIFICITY OF THE FIGURATIVE USE OF TEMPORAL FORMS OF THE VERB
 IN PROSE OF D. RUBINA AND L. ULITSKAYA**

Abstract: The article examines the use of figurative meaning of temporal verb forms in fiction texts of D. Rubina and L. Ulitskaya. Particular cases of verbal forms with a figurative meaning, their role in writers' text formation role are mentioned.

Key words: category of the verb, the figurative time meaning, present historical, context, temporality, grammatical and lexical means of expressing time.

В настоящее время наблюдается пристальное внимание к аналитическому рассмотрению языковых единиц в функционально-семантическом аспекте. Анализ языковых единиц с точки зрения их функционирования в художественных текстах прослеживается в работах разных авторов [3; 4]. В этом отношении достаточно перспективной областью для научного изучения становится грамматическая категория времени русского глагола. «Категория времени, являясь одной из существенных проблем философии XX века, – важнейший объект исследований в тексте. Время как предмет изображения в художественном произведении и как его имплицитно явленное в тексте переживание существенным образом отражает философское осмысление мира автором», – отмечает В. Г. Герасименко [3, с. 44].

Категория времени в художественном тексте осложнена еще и двуплановостью – это время повествования и время события. Поэтому временные смещения вполне закономерны. По мнению В. В. Варламовой, «временное раздвоение – обычный прием повествования, в котором пересекаются рассказы разных лиц, в том числе и собственно автора текста» [2, с. 58].

Известно, что ощущение времени для человека в разные периоды его жизни субъективно: оно может растягиваться или сжиматься. Такая субъективность ощущений по-разному используется авторами художественных текстов: мгновение может длиться долго или вовсе остановиться, а большие временные периоды – промелькнуть в одночасье. Такое восприятие времени становится одной из форм изображения действительности, когда по воле автора изменяется временная перспектива. Причем временная перспектива может смещаться, прошедшее мыслиться как настоящее, а будущее предстать как прошедшее и т. п. На связь с контекстом указывает и А. В. Бондарко: «При прямом употреблении формы времени контекст конкретизирует и уточняет ее временное значение. Значение гла-

гольной формы согласуется с контекстом. При переносном употреблении времен, напротив, наблюдается расхождение между временным значением глагольной формы и темпоральностью контекста. Контекст вступает в противоположность с грамматическим значением формы времени» [1, с. 98].

Остановимся на переносном употреблении форм времени глагола в художественных текстах Д. Рубиной и Л. Улицкой. Это по-настоящему большая, интересная и серьезная проза с неповторимой творческой индивидуальностью ее авторов.

Особенности поэтики произведений Д. Рубиной обусловили и специфику использования временных форм глаголов: поскольку в романе «Почерк Леонардо» и в рассказах повествуется о героях, существующих на протяжении долгого времени, дается несколько «точек зрения» на жизнь героев. Поэтому характерной чертой идиостиля Д. Рубиной становится использование так называемого «настоящего исторического»: *Пристроила ее та самая душевная соседка Шура, она из года в год работала хлеборезчицей на летних детдомовских дачах. Да ты сама посуди: неуж не выгодно: и харчи казенные, и воздух морской, и получка цельная остается*» [5, с. 33]. В данном примере семантика настоящего времени усиливается за счет формы повелительного наклонения *посуди*, характерного для разговорной речи и способствующего приданию высказыванию характера живого общения людей. Или другой пример подобного характера: *Так вот, дядя Вася, подумай, не побоялся взвалить на себя весь этот опасный выводок. С суровой тещей сражается всю жизнь, а когда она умерла, оплакивает ее настоящими слезами, запил даже, головой о стенку бился: другой такой, говорил, больше не найду* [5, с. 73]. Переносное употребление форм времени в этом предложении характеризуется особой экспрессивностью и эмоциональностью.

А. В. Бондарко отмечает, что при обозначении данного типа переносного употребления времен глагола иногда используется термин «настоящее повествовательное», отмечая при этом живую форму повествования, когда события изображаются так, как будто они разворачиваются у нас на глазах.

Настоящее время при обозначении будущих действий передается настоящим временем намеченного действия. Обозначенное формой настоящего времени действие осуществляется в будущем, но намерение, готовность, решимость его осуществить или уверенность в том, что оно произойдет, появляются уже в настоящем: *Недели через три завершаю гастроль, и прилечу к тебе, куда позовешь* [5, с. 281].

Переносное значение времени передается через настоящее время воображаемого действия. Говорящий рисует картину будущих действий, которые предстают как протекающие перед его глазами: *Это новая нянька Христина, племянница дворничихи Марковны. Она приехала из Пирново и села Марковне на шею. Нюта представляет, как, выйдя из вагона, Христина мгновенно вскакивает верхом на шею Марковне и погоняет, погоняет, свесив толстые ноги ей на грудь* [5, с. 179].

В некоторых примерах отнесенность описываемых событий к прошлому подчеркивается не только формами глаголов прошедшего времени, но и различными лексическими средствами, например, словосочетанием *вчерашня картинка*: *Вот тебе вчерашня картинка. Черный бродяга: дикий конский глаз, великолепный густой баритон, влажный, хрипчатый, безадресный смех в обрамлении крупных белых зубов. И все два часа он, не умолкая, говорит на этом их, знаешь, черном диалекте, который и понять-то невозможно. А на короткой остановке, разминаясь после долгого сидения, он упоенно танцевал на тротуаре под никому не слышную музыку: с бумажным стаканчиком кофе в одной руке и зажженной сигаретой в другой* [5, с. 84].

Тексты Л. Улицкой поражают нас умением широкими мазками описать жизнь каждого героя своих произведений. Все это достигается необычным, своеобразным языком писательницы, в том числе и глаголами в разных временных формах. В произведениях Л. Улицкой выделяются следующие типы переносного употребления форм *настоящего времени*: настоящее историческое, настоящее эмоциональной актуализации и настоящее при обозначении будущих действий.

В настоящем историческом форма настоящего времени используется в рассказе о прошлом как средство образной актуализации про-

шедших событий: *Сонечка сдалась на уговоры своей начальницы и решила поступать в университет на отделение русской филологии, и уже стала готовиться и совсем уж было собралась сдавать экзамены, как вдруг все рушится – начинается война* [8, с. 3]; *Представь себе – гуляла по любимой улице, а тут мальчик мой татарский, Равиль, улыбается спокойно: спасибо, Медея Георгиевна, вы необыкновенно мужественный человек, редко такие встречаются* [8, с. 24].

Наступление нового может быть подчеркнуто и выделено не только контрастом времен, но и такими элементами контекста, как *и вот, а тут, как вдруг*: – *Да как же это так? Жил-жил человек и вот, здесь он умирает, превращается в труп* [7, с. 256]. В результате повествование становится более активным, оно чаще «цепляет» внимание читателя путем прямых и косвенных воздействий на него, побуждает следить за рассказом, оценивать героев вместе с повествователем.

Настоящее эмоциональной актуализации выступает в следующем типе контекста: определенной ситуации противопоставляется факт, который вызывает удивление или возмущение говорящего. Такое противопоставление выражается при помощи союза *а* или сочетаний *и вдруг, а тут вдруг, и вот*: *Бритоголовый всегда отличался равнодушием, а тут вдруг является Лев Николаевич, который приводит его в неопишуемый восторг от услышанного рассказа...* [7, с. 289].

Настоящее время при обозначении будущих действий выступает как настоящее время намеченного действия. Контраст между значением будущего, обусловленным контекстом, и значением формы настоящего времени ослабляется модальными оттенками. «В данном употреблении, – отмечает Л. А. Серебрякова, – выступают глаголы, которые могут обозначать действие преднамеренное, зависящее от воли субъекта, такие как *идти, ехать, уходить, уезжать, вылетать... и т. д.*» [7, с. 632]: – *Никаких денег не присылай. Я послезавтра в Сухуми еду! – радостно кричала она, а Павел Алексеевич, окончив разговор, шел в кабинет пропустить успокоительный стаканчик* [6, с. 394]; *Вдруг среди обеда Таня, вскинув локти, заявила: – Завтра я немедленно еду в Питер...* [7, с. 25]. Особую разновидность настоящего намеченного действия представляют случаи, в которых к выражению запланированного действия присоединяется модальный оттенок побуждения, предписания: *Завтра на рассвете ты едешь к родным Медеи. Повезешь ее письмо сестрам, да не забудь, передай лично в руки...* [7, с. 34].

Как показал анализ текстов Д. Рубиной и Л. Улицкой, временные формы глаголов с переносными значениями встречаются в достаточном количестве. Для произведений Д. Рубиной преимущественное использование временных форм глаголов настоящего времени в значении прошедшего связано с общим стилем изложения. Для романа «Почерк Леонардо» и рассказов характерна ретроспективная манера изложения постоянно сменяющегося рассказчика, а также отнесенность к далекому прошлому многих описываемых событий из жизни героев – произведения строятся как череда воспоминаний родственников и знакомых, интересных фактов о них, позволяющих раскрыть основную идею, замысел повествования в целом, причем на отнесенность действий, описываемых с помощью глаголов в форме настоящего времени, к прошлому указывает не только их соседство в «узком» контексте с формами прошедшего времени, но и включение в изложение словосочетаний и предложений соответствующей семантики: *вчерашняя картинка; в последний раз, месяца за два до... ну, до этого; Вот рассказываю сейчас, а меня мороз по коже дерет!* и др. Л. Улицкая подобные формы чаще всего использует в повествовании о прошлом. Особую роль она отводит типу употребления форм настоящего времени для эмоционально-экспрессивной актуализации факта прошлого. Использование, помимо основных временных форм глаголов, еще и лексических маркеров, конкретизирующих временной план, свойственно предложениям, которые содержат временные формы глаголов и с другими переносными значениями.

Таким образом, переносные формы времени глагола в произведениях известных авторов женской прозы Д. Рубиной и Л. Улицкой характеризуются особой экспрессивностью и эмоциональностью, позволяют раскрыть основную идею, замысел повествования в целом, выполняют стилеобразующую роль и служат для создания яркого описания событий, череды воспоминаний, характеристик героев.

Список использованных источников

1. Бондарко, А. В. Русский глагол / А. В. Бондарко, Л. Л. Буланин. – Л., 1967. – 192 с.

2. Варламова, В. В. Способы выражения временных значений в современном русском языке / В. В. Варламова // Русский язык в школе. – 2006. – № 6. – С. 56–60.

3. Герасименко, В. Г. Роль видо-временных форм в организации различных типов текста / В. Г. Герасименко // Филологические науки. – 1991. – № 5. – С. 45–47.

4. Каштанова, П. В. Эксплицитные и имплицитные средства реализации субъективной модальности в художественном тексте / П. В. Каштанова, Г. П. Мосолова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 9. – С. 231–239.

5. Рубина, Д. Почерк Леонардо. Повести и рассказы / Д. Рубина. – М.: Эксмо, 2012. – 688 с.

6. Серебрякова, Л. А. Функционирование глагольных категорий в современном русском литературном языке / Л. А. Серебрякова. – Горький, 1974. – 208 с.

7. Улицкая, Л. Е. Казус Кукоцкого / Л. Е. Улицкая. – М.: Эксмо, 2004. – 464 с.

8. Улицкая, Л. Е. Медея и ее дети / Л. Е. Улицкая. – М.: Эксмо, 2006. – 372 с.

References

1. Bondarko A.V., Bulanin L.L. The Russian verb. Leningrad, 1967, 192 p. (in Russian)

2. Varlamova V.V. Ways of expression time in contemporary Russian, *Russian language at school*, 2006, No. 6, pp. 56–60. (in Russian)

3. Gerasimenko V.G. Role of tense forms in the organization of different types of text, *Philology*, 1991, No. 5, pp. 45–47. (in Russian)

4. Kashtanova P.V., Mosolova G.P. Explicit and implicit means of realization of subjective modality in the fiction text, *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013, No. 9, pp. 231–239. (in Russian)

5. Rubina D. Leonardo Handwriting. Novels and Stories. Moscow, Eksmo, 2012, 688 p. (in Russian)

6. Serebryakova L.A. Functioning of verbal categories in contemporary Russian literary language. Gorky, 1974, 208 p. (in Russian)

7. Ulitskaya L.E. Case of Kukotskiy. Moscow, Eksmo, 2004, 464 p. (in Russian)

8. Ulitskaya L.E. Medea and her children. Moscow, Eksmo, 2006, 372 p. (in Russian)

Поступила 22.11.2015 г.

УДК 81'37(045)
ББК 81.03

Нестерова Наталья Анатольевна

кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nesterova.80@mail.ru

Трушкина Юлия Ивановна

кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tyi_80@mail.ru

**ГРАДУАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА
В МЕСТОИМЕННО-СОЮЗНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С КОРРЕЛЯТОМ ТАК
В РОМАНЕ М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА «ГОСПОДА ГОЛОВЛЕВЫ»**

Аннотация: Сложноподчиненные предложения являются одним из синтаксических средств выражения градуальной семантики в современном русском языке, которая проявляется в мерительном отношении говорящего к предметам, признакам, действиям, событиям. В статье рассмотрены особенности ее выражения в сложноподчиненных предложениях местоименно-союзного типа с коррелятом *так* в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы».

Ключевые слова: градуальная семантика, градуальность, значение меры и степени, коррелят, сложноподчиненное предложение, местоименно-союзное предложение.

Nesterova Nataliya Anatolievna

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer
Department of the of Russian Languages and methods of teaching the Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Trushkina Yulia Ivanovna

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer
Department of the of Russian Languages and methods of teaching the Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**GRADUAL SEMANTICS
IN PRONOMINAL-CONJUNCTIONAL SENTENCES WITH THE CORRELATE SO
IN THE NOVEL OF M. E. SALTUKOV-SHCHEDRIN "THE GOLOVLEVS"**

Abstract: Complex sentences are one of syntactic means of expression of the gradual semantics in the modern Russian language, which manifests itself in the attitude of the speaker to objects, attributes, actions, events. The article describes the features of its expression in complex sentences of pronominal-conjunction type with correlate *so* in the novel of M. E. Saltykov-Shchedrin «The Golovlevs».

Key words: gradual semantics, graduality, meaning of measure and degree, correlate, complex sentence, pronominal-union proposal.

В современном русском языке выделяют функционально-семантическую категорию градуальности, которая «организует вокруг себя разноуровневые средства выражения» [2, с. 109]. Как отмечает И. Б. Грузнова, «большинство слов русского языка может вступать в градационные отношения и выражать градуированные значения. Этому способствует прежде всего то, что градуирование осуществляется с помощью разнообразных способов выражения: лексического, слово-

образовательного, морфологического, синтаксического, стилистического» [3, с. 142–144]. Все указанные разноуровневые языковые средства выражения градуального значения объединяет градуальная функция, которая «реализует коммуникативную цель выражения (самой) высокой / (самой) низкой степени признака разнообразных объектов действительности» [1, с. 109] и в разной степени отражает содержание «мерительного отношения говорящего к предмету речи» [4, с. 29].

Сложноподчиненные предложения местоименно-союзного типа с коррелятом *так* являются одним из синтаксических средств выражения градуальной семантики в современном русском языке. В предложениях данного типа связь между главной и придаточной частями осуществляется соотношением коррелята *так* и союзов *что, чтобы, будто, как будто, словно, точно*. Как правило, для таких предложений характерна многозначность придаточной части, которая зависит от семантики коррелята, характера союза и определенных слов в главной части.

Коррелят *так* в анализируемых синтаксических конструкциях «обозначает высокую меру, сильную степень проявления какого-л. качества, действия, состояния: в такой степени, до такой степени, настолько» [7, с. 333]. Употребляясь в сочетании со словами с признаковым значением (наречиями, глаголами, краткими прилагательными и причастиями, словами категории состояния), коррелят *так* указывает на высокую степень проявления признака, действия, качества и актуализирует градуальную семантику в высказывании.

Рассмотрим более подробно особенности выражения градуальной семантики в местоименно-союзных предложениях с коррелятом *так* на материале романа М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы».

На основе анализа языкового материала были выделены следующие структурно-семантические разновидности местоименно-союзных предложений, в которых градуальная семантика совмещается с другими значениями в зависимости от средства связи в придаточной части.

Местоименно-союзные предложения с придаточными частями, присоединяемыми союзом *что*. В рамках данного типа выделяются предложения, придаточная часть которых распространяет сочетание указательного слова *так* с:

а) качественными наречиями, стоящими обычно при глаголе: *Но, увы! он [Степан Головлев] так мало привык обращаться с деньгами, так нелепо понимал размеры действительной жизни, что сказочной годовой тысячи рублей достало очень ненадолго* [6, с. 191] // придаточная часть распространяет сразу два словосочетания (*так мало, так нелепо*), *так мало, нелепо = очень мало, нелепо; На сцену выступил насущный день, с его цинической наготовой, и выступил так назойливо и нагло, что всецело заполонил все помыслы, все существо* [6, с. 210]; *По-видимому, он [Степан Владимырыч] не утратил способности мыслить; но впечатления так слабо задерживались в его мозгу, что он тотчас же забывал их* [6, с. 233]; *Между тем Кукишев действовал так ловко, что успел заинтересовать в своих домогательствах и публику* [6, с. 425].

Анализ языкового материала показал продуктивность в романе «Господа Головлевы» случаи, когда придаточная часть распространяет сочетание повторяющегося или одиночного коррелята *так* с повторяющимся качественным наречием, что еще больше усиливает высокую степень проявления признака: *Тогда Порфирию Владимырычу сделалось так больно, так больно, что и он уж не нашел возможным молчать* [6, с. 299]; *Вот он [Павел] все планы планировал, думал, уж так высоко, так высоко стоит, что и рукой до него не достанешь, а Бог-то разом, в одно мгновение, все его мечтания опроверг* [6, с. 255–256];

б) глаголами, как правило, с качественной семантикой: *При этих разговорах присутствовала и Евпраксеюшка, которую Арина Петровна так полюбила, что ни на шаг не отпускала от себя* [6, с. 288] // *так полюбила = очень полюбила; Иудушка до того устаёт за работой и, главное, так волнуется ею, что весь в поту встает из-за стола и ложится отдохнуть на диван* [6, с. 408]; *В квартире Любиньки собралась такая толпа и сразу так надымил табакком, что трудно было дышать* [6, с. 427]; *Следователь, однако ж, не засадил их [Анниньку и Любиньку] в острог, но зато так настрашал, что они совсем растерялись* [6, с. 431]; *Садовник Матвей пришел было с вопросом, не пора ли персики обирать, но в девичьей так на него цыкнули, что он немедленно отретировался* [6, с. 197];

в) словами категории состояния:

Нет, друг мой любезный, так нелегко, так нелегко, что, бывало, ночью не спишь – все тебе мерещится, как бы так дельцо умненько обделать, чтоб до времени никто и пронюхать об нем не мог! [6, с. 217];

г) краткими прилагательными и причастиями: *Это дело так серьезно, так серьезно, что разве уж Господь им разуму прибавит – ну, тогда...* [6, с. 239]; *Он так был измучен, что и прощенья просил. Все было, все!* [6, с. 317]; *Выходка Арины Петровны была так внезапна, что Иудушка не догадался даже притвориться испуганным* [6, с. 318]; *Но Милославский 10-й был так глуп и притом так упорно нетрезв, что ни разу ничего ей не высказал, а только тарачил глаза и как-то нелепо икал, когда она проходила мимо* [6, с. 424].

В местоименно-союзных предложениях с союзом *что* «значение меры и степени осложнено дополнительным семантическим оттенком следствия» [5, с. 115]: *Арина Петровна так полюбила Евпраксеюшку, вследствие чего ни на шаг не отпускала от себя; Выходка Арины Петровны была так внезапна, вследствие чего Иудушка не догадался даже притвориться испуганным и др.* // придаточная часть представляет

собой следствие того, о чем говорится в главной части.

В целом местоименно-союзные предложения с союзом *что* являются продуктивными в романе «Господа Головлевы».

Местоименно-союзные предложения с придаточными частями, присоединяемыми союзом *чтобы*. Предложения данного типа строятся по моделям, аналогичным моделям с союзом *что*, однако являются крайне непродуктивными в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». Например: *И затем начинались бесконечные и исполненные цинизма разговоры с Яковом-земским о том, какими бы средствами сердце матери так смягчить, чтоб она души в нем не чаяла* [6, с. 210]. Подобные предложения совмещают градуальную семантику со значением цели (*сердце матери смягчить с целью, чтоб она души в нем не чаяла*).

Местоименно-союзные предложения с придаточными, присоединяемыми сравнительными союзами *будто, как будто, словно, точно*. Предложения данного типа строятся по моделям, аналогичным моделям с союзами *что, чтобы*, однако малоупотребительны в романе. Нами были проанализированы следующие предложения, придаточная часть которых распространяет сочетание указательного слова *так* с:

– качественными наречиями: *Барская усадьба смотрела из-за деревьев так мирно, словно в ней не происходило ничего особенного; но на него [Степана Владимырыча] ее вид произвел действие медузиной головы* [6, с. 208]; – *Каков есть! – ответил он [Петенька] так грубо, словно хотел сказать: да отвяжись ты от меня, сделай милость!* [6, с. 299];

– словами категории состояния: *Тихо здесь; неуютно, неприглядно, но тихо, так тихо, словно все кругом умерло* [6, с. 332].

В предложениях подобного типа градуальная семантика совмещается со значением недоверного сравнения.

Таким образом, местоименно-союзные предложения с коррелятом *так* совмещают градуальную семантику, которая сводится к высокой степени проявления признака, со значением следствия, цели, недоверного сравнения, что зависит от характера союза в придаточной части. Наиболее употребительными в романе «Господа Головлевы» являются предложения с союзом *что*; предложения с союзами *чтобы, словно* представлены единичными примерами.

Список использованных источников

1. Белоглазова, Е. В. Градуальная функция приставок, участвующих в образовании глаголов / Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 109–114.
2. Белоглазова, Е. В. Имена существительные, выполняющие градуальную функцию в современном русском языке / Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3. – С. 109–111.
3. Грузнова, И. Б. Градационные отношения между однородными определениями (на материале произведений современных писателей) / И. Б. Грузнова // Казанская наука. – 2012. – № 7. – С. 142–144.
4. Колесникова, С. М. Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке / С. М. Колесникова. – М. : Высш. шк., 2010. – 279 с.
5. Нестерова, Н. А. Градуальность в сложноподчиненных предложениях с атрибутивно-выделительными придаточными : дис. ... канд. филол. наук / Наталья Анатольевна Нестерова. – Саранск, 2005. – 172 с.
6. Салтыков-Щедрин, М. Е. История одного города. Господа Головлевы / М. Е. Салтыков-Щедрин. – 2-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2003. – 480 с.
7. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1999. – Т. 4. – 797 с.

References

1. Beloglazova E.V. The gradual function of prefixes involved in the formation of verbs, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 109–114. (in Russian)
2. Beloglazova E.V. Substantives performing the gradual function in the modern Russian language, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 109–111. (in Russian)
3. Gruznova I.B. Gradual relations between homogeneous definitions (on the material of the works of contemporary writers), *Kazan science*, 2012, No. 7, pp. 142–144. (in Russian)
4. Kolesnikova S.M. Functional-semantic category of graduality in the modern Russian language. Moscow, High School, 2010, 279 p. (in Russian)
5. Nesterova N.A. Graduality in complex sentences with attributive subordinate clauses: thesis ... Candidate of Philological Sciences. Saransk, 2005, 172 p. (in Russian)
6. Saltykov-Shchedrin M.E. The History of a city. The Golovlevs. Moscow, Drofa, 2003, 480 p.
7. Dictionary of the Russian language: in 4 volumes, edited by A.P. Evgenyeva. 3th ed., stereotype. Moscow, Russkiy yazyk, 1999, Vol. 4, 797 p. (in Russian)

Поступила 21.10.2015 г.

УДК 82.091; 821.161.1
ББК 83

Севастьянова Валерия Станиславовна

доктор филологических наук, профессор
кафедра иностранных языков для профессиональной коммуникации
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова»,
Магнитогорск, Россия
valesel@mail.ru

Дёрина Наталья Владимировна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра иностранных языков по техническим направлениям
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова»,
Магнитогорск, Россия
nataljapidckaluck@yandex.ru

АРХЕТИПИКА «НОЧИ» В ХУДОЖЕСТВЕННО-ФИЛОСОФСКИХ СИСТЕМАХ НОВАЛИСА И Ф. ТЮТЧЕВА

Аннотация: В статье осуществляется сопоставительный анализ архетипа «ночь» в творчестве Новалиса и Ф. Тютчева, выявляются схождения и расхождения в интерпретации русским и немецким поэтами образов, непосредственно связанных с «ночью» и «ночным»: света, умершей возлюбленной, бездны, героя-странника; определяются философские основания исследуемых художественных систем.

Ключевые слова: романтизм, Новалис, Ф. Тютчев, ночь, свет, странник.

Sevastyanova Valeriya Stanislavovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Foreign Languages for Professional Communication
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

Dyorina Natalya Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Foreign Languages in Engineering
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

“NIGHT” ARCHETYPE IN ARTISTIC AND PHILOSOPHICAL SYSTEMS OF NOVALIS AND F. TYUTCHEV

Abstract: The article deals with a comparative analysis of the “night” archetype in the work of Novalis and F. Tyutchev, the authors identify convergence and divergence in the Russian and German poets’ images interpretation directly related to the “night” and “nighty”: of light, of the dead lover, of the abyss, of the hero-wanderer; philosophical foundations of the studied art systems are defined. Analyzing the issue of relations between romanticism and symbolism, the article considers the archetypal form, filled with new content. The authors describe the borrowing certain romantic motives by Symbolists and the continuity of philosophical and aesthetic settings (romantic pessimism, longing for death, perception of life as a “prison”, motives of “delusiveness” of all vital concerns, death as a “return to the great everything”, and, of course, splitting of reality in the worlds of day and night).

Key words: romanticism, Novalis, F. Tyutchev, night, light, wanderer.

Существование генетической связи немецкой и русской литературы XIX – начала XX вв. не требует развернутых доказательств. Связь эта подтверждается и свидетельствами самих поэтов и писателей, и многочисленными филологическими изысканиями.

Большинство исследователей, обращающихся к вопросу взаимоотношений западноевропейской и русской литератур, признают прямое и непосредственное воздействие немецкого

романтизма на романтизм русский и далее – на русский символизм, вплоть до абсолютизации влияния романтиков на символистскую поэтику и мировоззрение [8, с. 281]. Например, сами поэты (А. Белый, Д. Мережковский, В. Брюсов, Вяч. Иванов) говорят о заимствовании символистами отдельных романтических мотивов и преемственности философско-эстетических установок (романтического пессимизма, тоски по смерти, восприятия жизни как «тюрьмы», мотивов

«призрачности» всех жизненных забот, смерти как «возвращения в великое всё», и, конечно же, расщепления действительности на дневной и ночной миры). Для С. Венгерова, Н. Апостолова, В. Жирмунского вообще весь символистский модернизм представляет собой «вторую романтику». По словам Жирмунского, русский символизм ориентируется на иенских романтиков (в первую очередь на ночную мистику Новалиса), Тютчева, Фета, не привнося при этом ничего действительно выходящего за пределы этого направления; сам Тютчев вырастает всецело на почве мироощущения и идей немецких романтиков [5, с. 199]. Практически однозначно отождествляет ночную бездну Тютчева и «ночь» Новалиса Н. Берковский [2, с. 169].

«Линию преемственности» в раскрытии образов «ночи» и «дня» исследователи проводят вплоть до творчества поэтов рубежа веков, в частности, до поэзии Ф. Сологуба (например, Ю. Манн говорит о «параллели», ведущей от романтизма немецкого «через Гоголя, Достоевского или Ф. Сологуба» к литературе начала 20 века. Констатируемая в стихах Сологуба «ненависть к дню» и «любовь к сумеркам и ночи» позволяет утверждать, что у него оппозиция «дня» и «ночи» разворачивается «совершенно в тютчевском и романтическом духе») [6, с. 376].

Как видим, исследователи ищут некий координирующий принцип, который помог бы осознать различные литературные явления как части одного целого [4, с. 349]. Зачастую таким принципом становится архетипическое противопоставление «дня»/«света» и «ночи»/«тьмы», занимающее важное место в художественных построениях немецких романтиков (Новалиса, Brentano) и Ф. Тютчева.

Но если мы рассмотрим, например, *ночь* и *ночное* у Новалиса и Тютчева, то обнаружим, что сходство тютчевских «дня» и «ночи» со «светом» и «ночью» Новалиса носит скорее *формальный* характер. На *содержательном* же уровне образные системы «ночи», а также «дня» обнаруживают ряд концептуально значимых расхождений. Так, в созданном поэтом художественном пространстве *свет* и *ночь* наделяются противоположными атрибутами: «свет» имеет свои пределы во времени и границы своего могущества, тогда как «ночь» стоит вне времени (*zeitlos*) и пространства (*raumlos*), то есть она бесконечна и вечна; «свет» – «властелин земной природы» (*König der irdischen Natur*), «ночь» стоит над земной природой и жизнью, то есть над «светом» [10, с. 97]. Анализируя наиболее часто встречающиеся в тексте Новалиса определения «ночи» – *нескончаемая, невыразимая, неслышанная, непостижимая, неиссякаемая, увядаемая, нетленная*, можно заметить, что сам выбор эпитетов, характеризующих ночной мир, утвержда-

ет исключительное положение всего «ночного». Ведь здесь со всей очевидностью прослеживается связь построений немецкого поэта с философией Плотина, в частности, с понятием Первоначала, постижение которого может быть доступно человеку только через *отрицательное* его определение. Такое стремление к преимущественно негативному определению «ночи» свидетельствует о том, что она становится своеобразным поэтическим осмыслением абсолютного бесконечного начала, вполне сопоставимого с «единым благом», каковым это неизреченное трансцендентное начало признавал Плотин [7, с. 278].

Важную роль в своей художественной космогонии Новалис отводит и лирическому герою, хотя эта роль и представляется довольно неоднозначной. С одной стороны, он также является одушевленным «светом», то есть его творением. Но в то же время лирический герой признается в земном мире чужестранцем, скорбящим по поводу отпадения «света» от их общей «матери-ночи» и объявляется своего рода посредником между «ночью» и «светом», выполняющим особую миссию («мать» послала его исцелять «свет» и готовить его возвращение в материнское лоно). Лирический герой постоянно ощущает на себе воздействие как «ночи», так и «света»: «свет» его «будит» («Еще пробуждаешь ты усталого, бодрствующий Свет»), утомляет (герой признается, что «устал» от работы, для которой его пробуждает «свет»); «ночь» окрыляет его («Ты поднимаешь отяжелевшие крылья моей души»), волнует (*bewegt*), отвращает от служения «свету».

Таким образом, в рамках выстраиваемой Новалисом оппозиции *я – мир* (в данном случае под *миром* мы подразумеваем и «ночь», и «свет»), именно «мир», внешнее, выступает в роли активного – *порождающего* «я» и управляющего его действиями – начала. При этом осознание героем своей «ночной» сущности становится причиной его негативного отношения к «свету» и его миру, который воспринимается им не иначе как «оковы» и «гнет». И активное воздействие «света» на все существующее, и его способность к постоянному возвращению носят у Новалиса преимущественно отрицательный характер, что выражается в мотивах усталости от «злосчастных хлопот» дня, одиночества среди кратких радостей и мгновенных обольщений жизни, а также в желании избавиться от оков. Из текста «Гимнов к Ночи» становится очевидным, что главную задачу человека в мире автор видит в освобождении от «света» и возвращении к «ночи».

При этом мистицизм неоплатонический причудливым образом сочетается здесь с мистицизмом христианским. «Христианский маг и теург» – как охарактеризовал его Вяч. Иванов, – Новалис в победе ночного над дневным видит победу небесного над земным, а возвращение к

«ночи» у него часто отождествляется с паломничеством «ко гробу святому» (что позволило, например, Вяч. Иванову назвать поэзию Новалиса «актом христианского проникновения в мировую тайну»).

Задачу возвращения к породившему его божественному началу герой решает не в одиночестве: из ночного мира ему являются «посредники» – Христос, Мария, Возлюбленная. И если Христос выступает в роли Освободителя и проводника в истинный мир для всего человечества, то личным посредником для поэта становится мистический женский образ, в котором переплетаются черты девы Марии и умершей Возлюбленной. И Христос, и Возлюбленная сокращают расстояние между человеком и Божеством («ночью») и выражают различные стороны и свойства невыразимого в своей глубине первоначала. Сам лирический герой-поэт оказывается своеобразным «воспринимающим гением», посредником между повседневностью («светом») и гением творящим («ночью», Богом).

Что же касается творчества русских романтиков и, в частности, лирики Ф. Тютчева, то здесь образ ночи наполняется существенно новым содержанием и связывается новыми мотивами и идеями. В частности, несказуемость, невыразимость «ночи», тенденция говорить о ней в отрицательных категориях, присутствующие и в «Гимнах к Ночи», у Тютчева усиливаются до безмолвия, абсолютной невозможности какого-либо ее определения (Тютчев говорит о безымянной, молчаливой бездне, ночном беспомыслии, немом сне, глухонемых демонах, всемирном молчании). Иначе, нежели у Новалиса, проявляется у Тютчева также и тема противостояния «света» / «дня» и «ночи»: основная функция тютчевского «дня» заключается в том, чтобы скрывать от человека нечто такое, что он как земное существо не должен бы знать вовсе, тогда как для характеристики новалисовского «света» мы едва ли могли бы применить определение *благодатный*. Для немецкого поэта он – отнюдь не проявление блага, так как закрывает от человека то, что тот видеть *должен*. Но в то же время само определение «дня» как «покрывала», наброшенного «волею богов», указывает на иллюзорность и ненадежность такой защиты. В этой связи «златотканый покров» Тютчева можно сравнить с ведийским «покрывалом обмана», Майей, которая обозначает иллюзорность тварного мира и характеризует действительность как своего рода «грезу божества», «божественную игру» [9, с. 223].

И у Новалиса, и у Тютчева с наступлением темноты происходит примерно одинаковый процесс: тютчевский «внешний мир», также как и «свет», исчезает из поля зрения лирического героя, уступая место ночной беспредельности. Но если у Новалиса эта беспредельность является

безусловно *положительной* («ночь» для него – «мать», «святая покровительница»), то у Тютчева между закатом одного дня и рассветом другого разверзается, по определению Вл. Соловьева, не положительная, а «отрицательная беспредельность», «зияющая бездна всякого безумия и безобразия» (см., например, стихотворения: «Как океан объемлет мир земной...», «День и ночь», «Ночное небо так угрюмо...», «О чем ты воешь ветр ночной...», «Виденье»).

Если герой Новалиса перед «ночью» благоговеет, то Тютчев, скорее, страшится своей «бездны»; стихия, судьба у него «играют» человеком («Из края в край, из града в град / Судьба как вихрь людей метет...»), и степень его зависимости от внешних («чуждых») сил является значительно более высокой, чем у Новалиса, чей лирический герой, хотя и кажется постоянно увлекаемым и руководимым в своих действиях высшей силой, все же убежден в исключительной важности своей миссии. Таким образом, у Новалиса «ночь», связанная с образами смерти, мертвой Возлюбленной, Марии, матери, Христа, представляет собой абсолютное бесконечное начало, порождающее лирического героя, а затем, после его возвращения в ночной мир, возрождающее к новой, истинной жизни. В русской лирике XIX в. рассматриваемые архетипические формы наполняются новым содержанием: у Тютчева «ночь», сохраняя свое первоначальное по отношению к дневному миру и человеку положение, приобретает негативные, демонические черты; путь-возвращение в ночной мир превращается в слияние с роковой бездной, желание полного растворения в ней.

Список использованных источников

1. Белый, А. Символизм как миропонимание / А. Белый. – М. : Республика, 1994. – 528 с.
2. Берковский, Н. Романтизм в Германии / Н. Берковский. – СПб. : Азбука-классика, 2001. – 512 с.
3. Блок, А. О романтизме // Блок А. А. Избранное. – М. : Панорама, 1995. – С. 433–444.
4. Дерина, Н. В. Идеи равновесия и синтеза в творчестве Н. Гумилева и в поэзии английского романтизма / Н. В. Дерина // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2008. – № 22. – С. 349–357.
5. Жирмунский, В. Немецкий романтизм и современная мистика / В. Жирмунский. – СПб. : Аксиома, Новатор, 1996. – 232 с.
6. Манн, Ю. Динамика русского романтизма / Ю. Манн. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 384 с.
7. Плотин. Космогония / Плотин. – М. : REFL-book, К. : Ваклер, 1995. – 304 с.
8. Севастьянова, В.С. Модель мира в русской литературе 1900–1920-х гг. (В. Брюсов, Е. Замятин) / В. С. Севастьянова // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2012. – № 1. – С. 281–288.

9. Тютчев, Ф. И. Лирика. Т. 1 / Ф. И. Тютчев. – М. : Наука, 1965. – 447 с.

10. Novalis. Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenberg. – Stuttgart : W. Kohlhammer, 1960–1975. – Bd. 2.

References

1. Belyy A. Symbolism as the outlook. Moscow, Republic-face, 1994, 528 p. (in Russian)

2. Berkovskiy N. Romanticism in Germany. St.-Petersburg, Azbuka-classic, 2001, 512 p. (in Russian)

3. Block A. About romanticism, *Block A.A. Selected works*. Moscow, Panorama, 1995, pp. 433–444. (in Russian)

4. Derina N.V. The ideas of balance and synthesis in N.Gumilev's creativity and in poetry of English Romanticism, *Problems of history, philology, culture*, 2008,

No. 22, pp. 349–357. (in Russian)

5. Zhirmunsky V. German romanticism and modern mystic. St.-Petersburg, Axiom, Innovator, 1996, 232 p. (in Russian)

6. Mann J. Dynamics of Russian romanticism. Moscow, Aspect Press, 1995, 384 p. (in Russian)

7. Plotin. Cosmogony. Moscow, REFL-book, K. Vakler, 1995, 304 p. (in Russian)

8. Sevastyanova V.S. Model of the world in Russian literature 1900–1920-yy. (V. Bryusov, E. Zamyatin), *Problems of history, philology, culture*, 2012, No. 1, pp. 281–288. (in Russian)

9. Tyutchev F.I. Lyrics. Vol. 1. Moscow, Science, 1965, 447 p. (in Russian)

10. Novalis. Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenberg. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1960–1975. Bd. 2. (in German)

Поступила 04.10.2015 г.

УДК 811.112.2: 81'371
ББК 81.2

Смирнова Анна Владимировна

аспирант

кафедра немецкого языка

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,

г. Москва, Россия

annettchen@yandex.ru

КОННОТАЦИЯ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СПУТНИК СЛОВ

Аннотация: В статье рассматривается такое лингвистическое понятие, как коннотация. Она несет в себе эмоциональную, оценочную окраску языковой единицы и в целом означает дополнительное, эмотивное значение лексемы. Дана проблематика интерпретации значения коннотации и ее отличие от других лингвистических явлений. Мнения ученых-лингвистов в вопросе идентификации объекта статьи расходятся. В статье кратко рассмотрены примеры коннотированных слов, варианты и условия их употребления. Легче всего наблюдаются коннотированные различия у слов-синонимов, которую имеют различную стилистическую окраску. Эмотивной окраской могут также обладать и слова, не имеющие таких семантических предпосылок, как слова-синонимы. Коннотированные слова могут быть положительно или отрицательно окрашенными, а их значение зависит от контекста. Многие из них приобретают эмоциональный коннотативный потенциал только при наличии взаимодействия между специфическим использованием и контекстуальным дополнением.

Ключевые слова: лингвистическая категория оценки, коннотация, денотат слова, экспрессивная функция лексической единицы, эмотивное значение лексемы, стилистическая окраска слова.

Smirnova Anna Vladimirovna

Postgraduate

Department of the German Language

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

THE CONNOTATION AS THE WORDS EMOTIONAL FOLLOWER

Abstract: The article defines the linguistic concept of connotation. Connotation contains in itself emotional, estimated coloring of language unit and means in general additional value of a lexeme. There is given the

problem of the interpretation of value of a connotation and its difference from other linguistic phenomena. The opinions of linguists to this question are not the same. The article represents the examples of connotative words and also the options and conditions of their use. You can easily find the connotation differences between synonyms, because they have got the same meaning but various stylistic coloring. Other words, not synonyms, do also have emotion coloring too. Connotation words have got positive or negative stylistic coloring, and their value also depends on a context. Many words get the emotional connotative potential only in presence of interaction between specific use and contextual addition.

Key words: linguistic category of an assessment, connotation, denotation of the words, expressional function of a lexical unit, emotive value of a lexeme, stylistic coloring of the word.

Язык как материальная оболочка мысли располагает наиболее полным списком средств для выражения и передачи разного рода информации, в том числе оценку человеком различных событий. Так, лингвистическая категория оценки передает личностное отношение, или субъективную оценку, говорящего. Понятие лингвистической категории трактуется лингвистами как лексическое значение слова, как стилистическое значение слова, как коннотация. В данной статье мы подробнее рассмотрим третий тип ее трактовки.

Помимо денотата слова, который представляет в ментальном лексиконе основное значение лексемы, существуют также коннотативные характеристики значения. Коннотацией принято считать эмоциональную, оценочную или стилистическую окраску языковой единицы узурального (закрепленного в системе языка) или окказионального характера. В широком смысле это любой компонент, который дополняет предметно-понятийное (или денотативное), а также грамматическое содержание языковой единицы и придает ей экспрессивную функцию на основе имеющихся у человека знаний и опыта. В узком смысле это вторичный компонент значения слова, дополняющий его ассоциативно-образным представлением об обозначаемой реалии [1]. Коннотация в целом означает дополнительное, эмотивное значение лексемы. Например, слово Knast (по сравнению с Gefängnis) имеет отрицательную коннотацию, таким же значением обладают слова Penner (по сравнению с Obdachloser), Bulle (в сравнении с Polizist), Säufer (в сравнении с Alkoholiker), Birne (в сравнении с Kopf).

Коннотация слова может быть как положительно, так и отрицательно окрашена. Например, во фразе «Der Opel Corsa ist von der Studenten-Karre zur kleinen Edel-Kutsche gereift» использована лексическая единица «Karre», которая несет в себе пейоративную окраску, и мелиоративная лексема «Kutsche». Оба слова употреблены для обозначения одного и того же объекта, но отличаются эмоциональной окрашенностью: положительной или отрицательной соответственно. Выбор в использовании именно двух лексем вызван желанием автора подчеркнуть произо-

шедшие качественные изменения в характеристиках автомобиля. Таким образом, коннотативные различия в значении слова легко увидеть у слов-синонимов, имеющих разную стилистическую окраску. Существуют также слова без таких семантических предпосылок, которые обладают эмотивной окраской, например, Unkraut, Parasit, Nazi, Konzentrationslager. Некоторые морфемы могут активировать негативную коннотацию в словах, обозначающих людей: суффикс *-ler* (Abweichler, Gewinner, Umstürzler) и деадъективные персонификаты с использованием суффикса *-ling*, чаще всего пейоративные (Du Süßling, Du Zärtling, Du Schönling! по аналогии с Fiesling; ср. с положительным значением: Du Süßer, Du Schöner, Du Zärtlicher).

Феномен коннотативных значений слова исследуется лингвистикой в настоящее время несколько поверхностно, неточно и неоднородно [5; 7; 10] и является предметом споров. F. Hermanns, например, утверждает, что коннотация, скорее, некая сводная область, где собраны все компоненты значения, которые не удалось точно классифицировать [5; 6]. К. О. Erdmann первым вводит в лингвистику понятие чувственной ценности слова, или содержания настроения как компонента значения слова, и относит к нему «все реакционные чувства и настроения, которые порождаются индивидом» [4]. G. N. Leech различает семь аспектов значения и относит к эмоциональному значению то, что передается эмоциями и отношением говорящего [8]. J. Lyons называет экспрессивным значением высказывания говорящего о себе, соотносящиеся с его личной точкой зрения [9]. P. Blumenthal употребляет понятие «коннотация», говоря о парадигматических ассоциациях, которые не относятся к индивидуальному личному мнению, и стереотипных представлениях [2]. W. Dieckmann либо не относит коннотацию к сфере исследования лексической семантики, либо относит ее частично [3].

Для лучшего понимания термина «коннотативное значение» напомним, что значения слова как лингвистическое понятие – это концепты, выраженные языковыми средствами. Проблематика значений слова включает в себя всегда

два основополагающих аспекта: интенциональную основу денотата (внутреннюю репрезентацию значений в ментальном лексиконе компетентных носителей языка) и экстенциональную (референтную ссылку на внешний мир). Значения слова следует различать от энциклопедических и научных знаний. Семантика получает свои значения слова из концептуальной системы, а формы – из языковой. Концептуальные содержания связаны с фонологической репрезентацией и синтаксическими шаблонами. В языковом применении, используя определенное слово, активируются его денотативное значение и ряд ментальной информации, несущей в себе энциклопедические знания и эмоциональную окраску. И если эта оценочная информация обусловлена культурно-социальными факторами, т. е. широко используется в обществе, она является частью лексического значения, и здесь речь идет о коннотации. Например, *Penner* и *Obdachloser* – слова с одинаковым значением: человек без работы и места жительства, – но разной семантической нагрузкой. *Penner* имеет дополнительный компонент значения: негативная оценка, уничижительность, пренебрежение. Оно не относится к когнитивным чертам значения, но к содержательной наполненности слова. Поэтому понятия «значение» и «коннотация» не следует употреблять в качестве синонимов: «денотация» определяет потенциал референции, а «значение» дает полное информационное содержание. Так, коннотацией являются закрепленные в обществе дополнительные значения слова эмоционального содержания, поэтому проблемным для лингвистического анализа коннотации является состояние коннотативных характеристик значения, представляют специфическую оценку, которая часто включена в стилистические отличия синонимов друг от друга. Например, «*Er ist am Montag gestorben*» (повседневная речь), «*Er ist am Montag entschlafen*» (возвышенный стиль), «*Er ist am Montag abgekratzt*» (грубый стиль). Все три примера обозначают одно и то же действие, референтный потенциал изменяет использование коннотативно-окрашенного слова так же мало, как с помощью пропозиции и степени истинности предложения. Концептуальные репрезентации же, которые активируются у слушателя, разительно отличаются друг от друга.

Сильно негативно коннотированные слова *Penner*, *Nigger*, *Kanake* несут в себе обязательно негативно-эмоциональное и/или когнитивное отношение говорящего к объекту/предмету. Они обладают, таким образом, статусом дискриминационных ругательных слов. В определенных политических кругах они сознатель-

но используются с целью унижения. В некоторых словах, которые различно коннотировались во времена Западной и Восточной Германии, до сих пор осталась окраска того времени и различия видны и сейчас: слова *intellektuell* и *Intellektueller* коннотируются западными немцами нейтрально или положительно, однако восточные немцы вкладывают в них негативный смысл. Очевидно, что экспрессивных пейоративов оказывается существенно больше, чем мейоративов. Для обозначения табуированной и/или негативной коннотации слов чаще используются эвфемизмы. Они служат сокрытию в себе неприятных или по этическим соображениям осуждаемых процессов.

Очевидно, что существуют составные части значения, которые выходят за границы слова, например, рассмотрим следующие два предложения: *Jedem das Seine. Arbeit macht frei*. При чтении этих высказываний у нас активируется некая ментальная информация об их дословном значении, она опирается на знания истории и указывает, что эти предложения использовались во времена нацистского режима. Таким образом, данные предложения уже изначально являются для нас негативно коннотированными. Эта негативная коннотация строится из особого сочетания слов и знаний, циничного употребления лексических единиц в контексте определенных исторических обстоятельств. Эти примеры иллюстрируют однозначное разграничение конвенционных коннотаций, которые присоединяются к семантике, и индивидуальных ассоциаций: для одних людей значения, активируемые некими дополнительными знаниями, относятся к общественно закрепленным, для других – к энциклопедическим. Зависимость коннотаций от контекста ясно видна в предложении: «*Es werden auch blonde, blauäugige Menschen Opfer von Gewalttaten, zum Teil sogar von Tätern, die möglicherweise nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben.*» (Wolfgang Schäube, Bundesinnenminister (CDU), in einem Rundfunkinterview zum Angriff auf den Deutschäthiopier Ermyas M., in Potsdam, 2006). Слова «*blond*», «*blauäugig*» приобретают «острую» окраску, используясь в контексте типов жертвы и преступника, а также разграничения между немцами и иностранцами. Семантика формируется из знаний о теории арийского расы национал-социалистов. Так, семантически-концептуальные репрезентации реципиентов могут быть осознанно спровоцированы, потому что слова *blond*, *blauäugig* вне контекста, но и в контексте с другим смыслом (без ассоциаций с идеологией национал-социализма) не обладают негативной коннотацией: «*Das Baby war blond und blauäugig und lachte mich an.*»

Итак, коннотацию можно считать одним из значений слова, которое возникает у реципиента в связи со словами с экспрессивным значением. Сначала возникает оценка, формируемая коннотированными словами, а не денотат, несущий в себе референцию. Коннотированные слова могут также быть положительно или отрицательно окрашенными, а значение слова зависит во многом от контекста употребления.

Список использованных источников

1. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / гл. ред. В. Н. Ярцева. – Электрон. дан. – М. : Сов. энцикл., 1990. – URL : <http://tapemark.narod.ru/les/236a.html>.
2. Blumenthal, P. Semantische Dichte: Assoziativität in Poesie und Werbesprache / P. Blumenthal. – Tübingen : Niemeyer Verlag, 1983. – 140 s.
3. Dieckmann, W. K. O. Erdmann und die Gebrauchsweisen des Ausdrucks «Konnotationen» in der linguistischen Literatur / W. Dieckmann // Politische Sprache. Politische Kommunikation. Vorträge, Aufsätze, Entwürfe. – Heidelberg : Winter Verlag, 1981. – S. 78–136.
4. Erdmann, K. O. Die Bedeutung des Wortes. Aufsätze aus dem Grenzgebiet der Sprachpsychologie und Logik / K. O. Erdmann. – Leipzig : Haessel Verlag, 1903. – 226 s.
5. Hermanns, F. Dimension der Bedeutung III : Aspekte der Emotion / F. Hermanns // Lexikologie / herausgeb. M. Job. – Berlin, New York : de Gruyter, 2002. – S. 356–362.
6. Hermanns, F. Kognition, Emotion, Intention. Dimensionen lexikalischer Semantik // Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen. – Berlin, New York : de Gruyter, 1995. – S. 138–178.
7. Konstantinidou, M. Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation / M. Konstantinidou. – Hamburg : Buske Verlag, 1997. – 146 s.
8. Leech, G. N. Semantics / G. N. Leech. – Harmondsworth : Penguin, 1974. – 386 s.

9. Lyons, J. Semantics / J. Lyons. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1977. – 377 s.
10. Rössler, G. Konnotationen. Untersuchungen zum Problem der Mit- und Nebenbedeutung / G. Rössler. – Wiesbaden : Steiner Verlag, 1979. – 177 s.

References

1. Linguistic encyclopedic dictionary [Electronic resource]. Moscow, Soviet Linguistic encyclopedic dictionary [Electronic resource]. Moscow, Soviet encyclopedia, 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/236a.html>. (in Russian)
2. Blumenthal P. Semantische Dichte: Assoziativität in Poesie und Werbesprache. Tübingen, Niemeyer Verlag, 1983, 140 s. (in German)
3. Dieckmann W. K.O. Erdmann und die Gebrauchsweisen des Ausdrucks „Konnotationen“ in der linguistischen Literatur, *Politische Sprache. Politische Kommunikation. Vorträge, Aufsätze, Entwürfe*. Heidelberg, Winter Verlag, 1981, s. 78–136. (in German)
4. Erdmann K.O. Die Bedeutung des Wortes. Aufsätze aus dem Grenzgebiet der Sprachpsychologie und Logik. Leipzig, Haessel Verlag, 1903, 226 s. (in German)
5. Hermanns, F. Dimension der Bedeutung III: Aspekte der Emotion, *Lexikologie*. Berlin, New York, de Gruyter, 2002, s. 356–362. (in German)
6. Hermanns F. Kognition, Emotion, Intention. Dimensionen lexikalischer Semantik, *Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen*. Berlin, New York, de Gruyter, 1995, s. 138–178. (in German)
7. Konstantinidou M. Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation. Hamburg, Buske Verlag, 1997, 146 s. (in German)
8. Leech G.N. Semantics. Harmondsworth, Penguin, 1974, 386 s. (in German)
9. Lyons J. Semantics. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1977, s. 377. (in German)
10. Rössler G. Konnotationen. Untersuchungen zum Problem der Mit- und Nebenbedeutung. Wiesbaden, Steiner Verlag, 1979, 177 s. (in German)

Поступила 10.10.2015 г.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

УДК 94/99
ББК 63.3(2)521

Абакумова Екатерина Александровна

аспирант

кафедра истории России

Курский государственный университет, г. Курск, Россия

abakumova64@yandex.ru

**ХАРАКТЕР НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ МЕЩАН
КУРСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.**

Аннотация: В данной статье рассматривается порядок налогообложения с мещан как одного из наиболее массовых сословий пореформенной России. С развитием общества и государства и расширением их функций возрастает потребность в финансовых средствах, необходимых для покрытия возникающих у государства расходов. Как известно, налоги являются одним из основных условий существования любого государства на всех этапах его возникновения и развития. Сегодня они являются не только главным источником доходов государства, но и принимают на себя функции регулирования экономики, обеспечения социальных гарантий.

Ключевые слова: налоги, подушная подать, окладная книга, городская дума, раскладочная система, староста.

Abakumova Ekaterina Aleksandrovna

Postgraduate

Department of History of Russia

Kursk State University, Kursk, Russia

**NATURE OF BURGHERS TAXATION
IN KURSK PROVINCE IN SECOND HALF OF XIX CENTURY**

Abstract: In this article we consider the procedure for taxation burghers, as one of the most popular classes in reformed Russia. With the development of society and the state, and the extension of their functions, the need for financial resources required to cover emerging costs of the state is increased. As you know taxes are one of the basic conditions for the existence of any state at all stages of its emergence and development. Today, taxes are not only the main source of state revenue, but also take over the functions of regulation of the economy, ensuring social guarantees.

Key words: taxes, poll tax, the tax books, city council, fold system, the headman.

Налоги являются одним из основных условий существования любого общества. С развитием государства и расширением его функций возрастает потребность в финансовых средствах, необходимых для покрытия возникающих у него расходов.

Все налоги пореформенной России подразделялись на прямые и косвенные. В ряду прямых налогов первое место занимала подушная подать. Под государственными податями подразумевались все окладные сборы, которые взимались с разных лиц в государственную казну в определенном количестве и в установленные сроки. Согласно Своду законов Российской империи, «подушная подать считается лежащею не на каждом лице отдельно, а на целом обществе или селении, по числу душ, состоящих в нем по ревизии и впоследствии причисленных» [6, с. 18].

Налоги взимались по раскладочной системе. Сумму налогообложения между губерниями распределяло Министерство финансов. Внутри губернии, между всеми территориями, оклад распределяло губернское земское собрание или губернский распорядительный комитет. Основанием к определению размера налога по губернии и распределению указанной суммы между отдельными уездами и городами должна служить ценность или доходность облагаемых имуществ.

Мещане были одними из наиболее массовых сословий Российской империи. Именно они являлись основными носителями городских социокультурных традиций и как податное сословие облагались налогами. Подушная подать с мещан в среднем составляла около 1 руб. 15 коп. [1, с. 31]. Размер налогов не был постоянным и

одинаковым для всех городских мещан. Вот некоторые показатели на 1897 г. по нескольким уездным центрам Курской губернии. Так, в Белгороде налог с мещан составлял сумму в размере 1 руб. 20 коп. с каждого. При этом реальный доход городской казны составил 3 тыс. руб. [2]. В то же время в Фатеже сумма налога была распределена между членами мещанского общества и в зависимости от их финансового положения различалась в пределах от 65 коп. до 7 руб. 80 коп. Всего же в городскую казну поступило 746 руб. 85 коп. [3]. В Путивле налог с мещан составил соответственно – 50 коп., 65 коп., 1 руб. 50 коп. и 3 рубля с каждого налогоплательщика, причем, реально было получено только 200 руб. из запланированных 975 руб. [3]. В Щиграх разница в налогообложении членов мещанского общества также была весьма значительной – от 50 коп. до 5 руб., всего же в городской бюджет поступило 348 руб. 91 коп. и т. д. [3].

Для удобного сбора денежных средств в каждом мещанском обществе сроком на три года избирался староста, который утверждался в должности городской думой или ратушей. В городе, где число податных душ составляло 2 тыс. чел. и более, к старосте избирались помощники – по одному на каждую тысячу мещан [6, с. 58]. Подати с членов общества собирались старостами и выборными от общества сборщиками. При уплате податей плательщик должен был лично расписаться в окладной книге, если же он был безграмотным, то за него ставил подпись его доверенный. Взамен от старосты или сборщика плательщик получал расписку, в которой указывалось, какая сумма была получена, по какому закону, за какие платежи и по какой раскладке [6, с. 57]. Собранные деньги вносились старостами в думу, которая при их получении выдавала им квитанции.

Мещанским обществам, состоящим из горожан разных национальностей и вероисповеданий – христиан, евреев, татар и др., разрешалось создавать для денежных сборов особые участки и избирать особых старост. В целом за исправный сбор денежных средств отвечало мещанское общество. В начале года городская дума и ратуша выдавали старосте окладной поверенный в уездном казначействе лист. В нем содержались сведения о количестве всех, следующих с мещанского общества, денежных сборов и недоимок, остающихся в недоборе по день наступившего года [5, с. 59]. Кроме того, городская дума или ратуша выдавала старосте податную тетрадь для записи количества собранных с каждого плательщика, принадлежавшего к мещанскому обществу, средств, следующих по новой раскладке наступившего года. Податная тетрадь должна была быть подписана городским головою и членом городской думы или ратуши.

После получения старостой окладного листа созывалось общество мещан, которые составляли письменный приговор о том, со скольких душ или дворов и сколько всего должен платить от общего сбора каждый хозяин, живущий в отдельном семействе [6, с. 59]. Такая раскладка налогов делалась с учетом экономического положения каждого члена общества, занимающегося торговлей или промыслами.

Среди мещан встречались и те, кто из-за трудных обстоятельств не имел денежных средств на уплату податей и средств на собственное содержание. Согласно правилам, их долги делились между плательщиками, которые принадлежали к мещанскому обществу. О всех этих случаях составлялись общественные приговоры, которые немедленно представлялись на утверждение в городскую думу и только потом приводились в исполнение [6, с. 60].

Сроки уплаты подати делились на два периода, первый – до 1 июля текущего года, второй – до 1 января следующего года. Сборщик «обязан был всегда принимать деньги от плательщиков, хотя бы они вносились не в полном количестве (частями – Е. А.) и раньше срока, и, при этом, не делать притеснения и вымогательства» [1, с. 25]. Каждый плательщик должен был вносить деньги серебряной, а также золотой и медной монетой или кредитными и другими билетами, которые принимала казна. Как только средства поступали к старосте, они ожидали своей отправки, и за них отвечал не только староста, но и все общество, которое определяло место и способ хранения этих денег. По требованию мещанского общества староста должен был выступить с отчетом о поступивших с мещан денежных сборах, рассказать о неисправных плательщиках, а также представить податные тетради и квитанции, которые сверялись с окладными таблицами домохозяев. Если при проверке документации было все верно, то мещанское общество выдавало старосте особую квитанцию.

Городская дума или ратуша каждый год, согласно закону, заслушивала перед депутатами, выбранными от купеческого, мещанского и цехового обществ, общий отчет обо всех денежных сборах. В этом документе указывалось, сколько денежных средств поступило с общества (например, мещанского) и сколько осталось недоимок. После этого депутаты, проверяющие отчетность, предъявляли обществу список неплательщиков.

Купцы, мещане и цеховые, которые жили в казенных и казачьих селениях, пользовались правами, присвоенными по селянскому состоянию и занимались хлебопашеством на общественных землях, где осуществляли платежи податей и повинностей «по поселянскому званию» [5, с. 100]. Купцы, мещане и цеховые всегда единообразно, с начала той половины года, в кото-

рую они перешли на жительство в казенные и казачьи селения, облагались платежами «поселянских податей». Платеж этих податей продолжался до окончания той половины года, когда они обратно отправлялись в города.

Не подвергались податному платежу и повинностям «по поселянскому состоянию» при следующих условиях:

1) если купцы, мещане и цеховые жили хотя и в казенных селениях, но не в собственных, а в наемных домах, по случаю содержания ими оброчных статей (казенными оброчными статьями называются казенные недвижимые имущества, отдаваемые в оброчное, с публичных торгов, содержание или, по безуспешности торгов, временно оставляемые в хозяйственном управлении того или иного учреждения ведомства министерства земледелия и государственных имуществ. – Е.А.) или каких либо заведений из числа разрешенных торговым уставом;

2) те из купцов, мещан и цеховых, не исключая и женский пол, которые имели на общественных землях дома и другие заведения, но хлебопашеством не занимались и правами поселян не пользовались; но последние обязаны немедленно, согласно уставу о казенных селениях, заключить с мирскими обществами условия на содержание занятых ими участков общественной земли, с платою наемных денег или перейти в «поселянское звание» [6, с. 281].

В 1863 г. подушная подать с мещан была отменена, но одновременно был введен общий для всех городских обывателей налог с недвижимых имуществ, к которому относились дома, фабрики и заводы, сады и оранжереи. Отмена подушной подати с мещан объяснялась в этом постановлении необходимостью «улучшения быта многочисленного и наименее обеспеченного в средствах к существованию этого городского сословия» [4, с. 205]. При этом мещанство оставалось податным сословием. Вместо подушной подати с ревизской души мещане стали платить в казну «окладные сборы» с каждого члена семьи.

В заключение отметим, что до 1863 г. налог с члена мещанского общества выражался примерно суммой 1 руб. 15 коп., а после отмены подушной подати и введения налога на недвижимые имущества его размер составлял в среднем около 2 руб. 40 коп. Мещане в процессе социально-экономического развития губернии во второй половине XIX в. были сконцентрированы в основном в городских центрах, в связи с чем они подвергались налогообложению и городскими, и сословными органами самоуправления. Мещане же сельских поселений облагались налогами только через сельские общества.

Список использованных источников

1. Алексеенко, М. М. Действующее законодательство о прямых налогах / М. М. Алексеенко. – СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1879. – 257 с.
2. Государственный архив Курской Области. – Ф. 33. – Оп. 2. – Д. 4138. – Л. 3.
3. Долженков, И. А. Финансовое положение органов сословного мещанского управления в городах российской провинции во второй половине XIX – начале XX в. (на примере Курской губернии) [Электронный ресурс] / И. А. Долженков // Ученые записки : электрон. науч. журн. КГУ. – 2011. – № 3. – URL : <http://www.scientific-notes.ru/pdf/021-020.pdf>. (дата обращения: 31.09.15).
4. Кошман, Л. В. Город и городская жизнь в России в XIX столетия / Л. В. Кошман. – М. : РОССПЭН, 2008. – 450 с.
5. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 113–116.
6. Свод законов Российской империи : в 34 т. – СПб. : Тип. Второго Отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1857. – Т. 5. – 833 с.
7. Свод законов Российской империи : в 34 т. – СПб. : Тип. Второго Отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии, 1857. – Т. 12. – Ч. II. – 591 с.

References

1. Alekseenko M.M. Current legislation on direct taxes. St.-Petersburg, Tip. M. Stasyulevich, 1879, 257 p. (in Russian)
2. State Archive of the Kursk Region (GAKO), f. 33, op. 2, d. 4138, l. 3. (in Russian)
3. Dolzhenkov I.A. The financial situation of bodies of burghers class management in the cities of the Russian province in second half XIX – early XX in. (on the example of the Kursk province), *Journal of Scientific notes*, 2011, No. 3 [Electronic resource]. URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/021-020.pdf> (date of treatment: 31.09.15.). (in Russian)
4. Koshman L.V. City and town life in Russia in the XIX century. Moscow, ROSSPEN, 2008, 450 p. (in Russian)
5. 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)
6. A set of laws of the Russian Empire. St.-Petersburg, Printing House of second department of own E.I.V. chancery, 1857, vol. 5, 833 p. (in Russian)
7. A set of laws of the Russian Empire. St.-Petersburg, Printing House of second department of own E.I.V. chancery, 1857, vol. 12, part II, 591 p. (in Russian)

Поступила 18.10.2015 г.

УДК 94(571.1/.5)
ББК 63.3(2Р-4Крн)522-2

Карчаева Татьяна Геннадьевна

кандидат исторических наук
кафедра истории России гуманитарного института
ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»,
г. Красноярск, Россия
tatyana-verkhoturova@yandex.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОРТРЕТ ЧИНОВНИКОВ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ (1822–1917 гг.)

Аннотация: В представленной работе автором на основе широкого круга источников и литературы установлен социальный состав енисейской губернской администрации с 1822 по 1917 гг., воссоздан его культурный облик. Чиновничество Енисейской губернии исследовано по ранговым стратам, в динамике, на протяжении почти векового периода. Единые критерии анализа (вероисповедание, сословное происхождение, уровень образования) стоящих на верхних и нижних ступенях служебной иерархии чиновников позволили нам наиболее полно воссоздать социокультурный портрет сибирского чиновничества на примере государственных служащих енисейской губернской администрации.

Ключевые слова: чиновничество, государственные служащие, губернская администрация, Енисейская губерния, Сибирь.

Karchaeva Tatyana Gennadyevna

Candidate of Historical Sciences
Department of Russian's history Humanitarian Institute
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

THE CULTURAL IMAGE AND THE SOCIAL STAFF OF ENISEY PROVINCE'S OFFICIALS FROM 1822 UNTIL 1917

Abstract: Eniseysk Governorate from 1822 until 1917 is the objective of this article. The cultural image had been researched by the analysis of the pre-revolutionary Siberian periodicals and the memoirs of the contemporaries. This social staff had been researched by the analysis of the archival materials. The official lists and the private affairs is the main historical source. There are the funds of Russian State Historical Archive (St Petersburg, Russia) and of the State archive of Krasnoyarsk region (Krasnoyarsk, Russia). The social criterions (the religious belief, the social origin, the education, etc.), the dynamics of changes were used in this scientific research.

Key words: the officialdom, the state employees, province's administration, Yenisei province, Siberia.

В последние десятилетия усилиями ряда исследователей, в том числе и сибирских, изучение местного управления и чиновничества стало одним из наиболее успешно развивающихся направлений в отечественной и зарубежной исторической науке. Государство вообще и чиновничество в частности и в прошлом, и в настоящем играли и играют совершенно особую роль в российском обществе. Однако многие аспекты истории чиновничества остаются малоизвестными. Один из таких аспектов рассмотрен в данном исследовании на примере Енисейской губернии. Это реконструкция социокультурного портрета служащих енисейской губернской администрации и его изменения с 1822 по 1917 гг., обусловленные процессом правовой инкорпорации и политической интеграции окраин в общегосударственную систему административного устройства.

При общей недостаточной изученности провинциального аппарата управления большой вклад в исследование сибирского чиновничества внесли работы Н. П. Матхановой, посвященные анализу кадрового состава корпуса высшей администрации Восточной Сибири, труды А. В. Ремнева и М. О. Акишина, И. Л. Дамешек и Л. М. Дамешек, в которых рассмотрены политика правительства по формированию бюрократического аппарата и персональный состав высших должностных лиц Сибири [2; 4; 9; 11; 12]. История чиновничества Енисейской губернии также представлена периодическими изданиями и работами публицистического характера – это исторические очерки о деятельности губернаторов и других высших лиц местной власти [1; 5; 8].

Цель данной статьи формулируется как реконструкция социокультурного портрета енисейской губернской администрации в период

1822–1917 гг. с выявлением его динамики и особенностей по сравнению с губернскими служащими Центральной России.

По сложившейся в историографии традиции, заложенной П. А. Зайончковским и С. М. Троицким, анализ состава губернской администрации проведен по трем разрядам должностей: высшие чиновники (IV–V классы), должности штаб-офицерские (VI–VIII) и обер-офицерские (IX–XIV классы) [7, с. 65; 15, с. 34]. В группу высших чиновников вошли: губернатор, председатель губернского правления (с 1895 г. – вице-губернатор), председатель казенной палаты (с 1873 г. – управляющий), председатель губернского суда¹. Штаб-офицерскими должностями VI–VIII классов считались места советников, начальников отделений, чиновников особых поручений, губернских прокурора и стряпчих, архитектора, тюремного инспектора, казначея, контроллера, землемера и др. В группу нижних обер-офицерских должностей IX–XIV классов вошли столоначальники, секретари, делопроизводители, архивариусы, регистраторы, протоколисты и их помощники и пр.

Источниковая база исследования включает в себя неопубликованные и опубликованные материалы. Попытка реконструировать культурный облик красноярского чиновничества была предпринята на основе дореволюционной периодической печати красноярского и сибирского происхождения. Статистические данные социального портрета чиновников сделаны на основе архивных материалов, зачастую впервые введенных в научный оборот². Всего рассмотрено 96,2 % высших чиновников (66 из 68 чел.), 83,8 % – штаб-офицерских (311 из 371 чел.) и 71,9 % – обер-офицерских служащих (447 из 622 чел.). В представленном исследовании акцент сделан на первый год образования губернии, середину XIX и начало XX в.

¹ Должности управляющего государственных имуществ, контрольной палаты, губернского акцизного управления, губернского врачебного и тюремного инспектора, непрременных членов по крестьянским делам согласно штатным расписаниям по ведомствам также относились к V разряду, но в подсчетах изменения динамики социальных характеристик с 1822 по 1917 гг. не фигурировали в связи с непродолжительным временем их существования в структуре енисейской губернской администрации, в связи с чем они выделены в самостоятельное исследование.

² Российский государственный исторический архив, далее – РГИА. Ф. 1349. Оп. 4. 1823 г. Д. 108; 1831 г. Д. 102; Оп. 6. 1831 г. Д. 829; 1833 г. Д. 849; Оп. 4. 1842 г. Д. 404; 1845 г. Д. 479. Ч. 1; Оп. 5. 1850 г. Д. 892. Ч. 1; Оп. 5. 1851 г. Д. 2916; 1853 г. Д. 2282. Ч. 1; Д. 2281. Ч. 2; Государственный архив Красноярского края, далее ГАКК. Ф. 141. Оп. 1. Д. 86. 110. 158. 177. 770–782; Ф. 161. Оп. 1. Д. 58. 80–82. 91. 96. 102. 118–124. 130. 133–140. 146. 149. 156. 157. 178. 179. 212. 243. 246. 333–339. 428. 445–450. 485. 538. 972. 1038. 1066. 1268. 1446. 2862; Оп. 2. Д. 48. 49; Оп. 3. Д. 129; Оп. 5. Д. 1; ГАКК.

Как показал сравнительный анализ, чиновники, находившиеся на высших должностях енисейской губернской администрации, были в основном православного вероисповедания: 100 % – губернаторы, председатели губернского правления и вице-губернаторы, 92,3 % председатели казенной палаты и губернского суда (здесь были исключения: католик в казенной палате, католик и лютеранин – в губернском суде). Такой же состав православных (92,2 % и 94,7 %) был характерен для служащих, занимавших штаб-офицерские и обер-офицерские должности. В отдаленной Енисейской губернии доля чиновников, придерживающихся православия, была выше, чем во внутренних губерниях Империи (83 % – губернаторы, 88 % – вице-губернаторы, 81 и 90,2 % – председатели казенных и судебных палат и 80% в среднем – другие чиновники) [6, с. 152, 168, 170, 173, 214; 10, с. 169].

Постоянной проблемой власти в XIX столетии в Сибири был подбор кандидатов в штаты государственного управления. Согласно «Уставу о службе по определению от правительства» в отдаленную Сибирь «дозволялось определять в гражданскую службу лиц, по общему закону не имеющих права поступать на оную», так как происхождение лица и уровень образования не принимались во внимание³.

Во-первых, в Центральной России число дворян на высшем уровне должностей в 1853 г. было абсолютным – 100 %, а в 1903 г. – 93,7 % [11, с. 161, 215]. В Енисейской губернии также почти все губернаторы были дворянского происхождения – 93,8 %, председатели губернского правления и вице-губернаторы – 71,4 % (19 % – дети обер-офицеров, 4,8 % – дети приказно-служителей), председатели енисейской казенной палаты и губернского суда – 69 и 70 %. В свою очередь красноярские чиновники, занимавшие штаб-офицерские должности, состояли главным

Ф. 401. Оп. 1. Д. 114. 261. 290. 341; ГАКК. Ф. 595. Оп. 45. Д. 3–53. 56. 58–106. 108–117. 120–127. 130. 133. 135–163. 168. 174. 179. 186–201 а. 204. 211–218. 222–243. 248. 252. 274. 281. 293. 325. 326. 472. 474. 486. 489; Ф. 161. Оп. 1. Д. 58. 80–82. 91. 96. 102. 118–124. 130. 133–140. 146. 149. 156. 157. 178. 179. 212. 243. 246. 333–339. 428. 445–450. 485. 538. 972. 1038. 1066. 1268. 1446. 2862. Оп. 2. Д. 48. 49; Оп. 3. Д. 129; Оп. 5. Д. 1; ГАКК. Ф. 613. Оп. 1. Д. 14. 27. 34. 73. 80–83. 94. 99. 165. 169. 200. 202. 227. 232. 257. 274–316); Список высших чинов Министерства внутренних дел центральных и местных установлений. В 2 ч. Ч. 2. Список высших чинов Министерства внутренних дел местных установлений. СПб., 1837. С. 240; 1897. С. 141; 1905. С. 181; 1908. С. 47–48; 1910. С. 44–45; 1911. С. 45; 1914. С. 42–43; 1916. С. 42–43; Список личного состава Министерства финансов на 1904/1905 год. СПб., 1904. Столб. 589; 1911. Столб. 616; Список чином ведомства Министерства юстиции. В 2 ч. Ч. 1. Спб., 1872. С. 231.

³ Свод уставов о службе гражданской: по изданию 1876 года и продолжениями 1890, 1891 и 1893 гг. В 2 т. Т. 1. – М. : Т-во скоропечат. А.А. Левенсон, 1895. – Ст. 6.

образом из детей дворян, обер-офицеров и духовенства: в 1823 г. – 31,6 : 15,8 : 21 %, в 1865 г. – 40 : 32 : 30 %, в 1915 г. – 21,4 : 68,1 : 8,5 % соответственно. Среди чиновников на обер-офицерских должностях весь XIX в. мещан было не более 3–4 %, в 1905 и 1915 г. – почти 40 %.

Во-вторых, уровень образования государственных служащих разнился в зависимости от статуса чиновничества. Во внутренних губерниях Империи в рамках рассматриваемого периода 28 % высших чиновников были с высшим образованием, со средним – 40, с домашним и начальным – 32 %. В течение XIX – начала XX в. профессионализм чиновников в центре и на местах неуклонно повышался: доля лиц с высшим образованием с 1825 по 1917 гг. повысилась с 4 % до 83 % – в 20 раз [6, с. 152, 161, 168, 170, 173, 215–218; 10, с. 167].

В Енисейской губернии с высшим образованием служили: губернаторы – 31,3 %, их заместители – 38,1, председатели и управляющие казенной палаты – 16,7, председатели губернского суда – 40 %. Среднее образование имели: губернаторы – 56,3 % (из них 43,8 % – среднее военное), председатели губернского правления и вице-губернаторы – 38,1, председатели и управляющие казенной палаты – 25, председатели губернского суда – 20 %, с начальным образованием занимали высокие посты только двое из 22 (всего за столетие) заместителей губернатора (9,5 %), один из 15 председателей казенной палаты (8,3 %). Домашнее обучение прошли пятеро из 15 председателей казенной палаты (41,7 %), четыре первых по счету председателей губернского суда (40 %).

Среди лиц, занимавших штаб- и обер-офицерские должности, высшее образование: 1823 г. – 5,3 и 6,7 %, 1865 г. – 8 и 7,8 %, 1915 г. – 55,6 и 12,5 %; среднее образование: 1823 г. – нет, 1831 г. – 4 и 7,3 %, 1865 г. – 60 и 25,4 %, 1915 г. – 44 и 40,6 %; начальное образование: 1823 г. – 5,3 и 3,3 %, 1865 г. – 16 и 55,6 %, 1915 г. – нет и 37,5 %; домашнее образование: 1823 г. – 89,5 и 84,6 %, 1865 г. – 16 и 11,1 %, 1915 г. – нет и 4,7 %. Редко кто-то из должностных лиц заканчивал частное учебное заведение. Несмотря на популярность военного среднего образования для лиц, занимавших высшие и штаб-офицерские должности, в среде чиновничества енисейской губернской администрации преобладало образование гражданское.

Как было уже замечено, перевод чиновников из центральных органов на места был широко распространен на протяжении всего XIX века. В Сибири чиновников, выходцев из России, современники прозвали «навозными», т. е. навезенными⁴. В «бесцензурных» периодических из-

даниях того времени навезенные чиновники характеризовались весьма критично: «Все чиновники средние и высшие посылаются в Сибирь из внутренних губерний и, кажется, что не только со вступлением их в отправление данных им должностей, но непосредственно по переезду через Урал, в них исчезает всякое сострадание к подчиненным»⁵.

В Енисейской губернии, как и в Сибири в целом, основными развлечениями чиновников считались «служебные дразги» и «игра в винт», причем, как утверждал в своих воспоминаниях о сибирской жизни чиновник Н. Зинин: «...без игры в карты в сибирских городах можно умереть со скуки, а отказываться от игры, бывая в гостях, считается неудобно. Но вместе с тем, замечено недовольство чиновников, служащих там, и стремление их при первой возможности вырваться из этого «омута» или «помойной ямы», как называют они обитаемые ими города»⁶.

«Письмо опытного чиновника сороковых годов младшему собрату, поступающему на службу» представляет собой «правила, которые должен был исполнять «государственный» человек, чтобы достичь успехов на служебном поприще: «Заучите хорошенько выражения «ваше превосходительство» и «ваше сиятельство»: с этих слов начинайте, этими словами кончайте фразу, когда вы обращаетесь к милостивому начальству. Кланяйтесь начальству вашему тем ниже, чем выше стоит оно в порядке чиноначалия, и давайте подчиненным для пожатия тем меньшее количество пальцев правой руки, чем ниже стоят они в порядке подчиненности. Говорите всегда, что у вас есть дела, но не говорите, в чем состоят они. Просителей выслушивайте терпеливо, но отвечайте им в самых неопределенных выражениях: «Дело ваше рассматривается, в докладе, дано предложение, послан указ и т. п.». Берите всегда домой портфель с бумагами»⁷.

Следует заметить, что однобокая отрицательная характеристика чиновничества, столь ярко представленная в местной периодической печати второй половины XIX в., не всегда правомерна, так как и в центре, и на периферии встречались такие люди, которые достойно исполняли свои служебные обязанности на благо Родины. Так, например, хорошую долгую память о себе оставил и «старший чиновник особых поручений при енисейском губернаторе С. Д. Вилькенский, который провел службу при 12 генерал-гу-

⁵ Bonnard S. Страничка прошлого / S. Bonnard // Сибирские вопросы. – 1911. – № 28–29. – С. 64.

⁶ Зинин Н. Воспоминания из сибирской жизни 1887–1892 гг. / Н. Зинин. – СПб. : Тип. Б. М. Вольфа, 1895. – С. 2–6.

⁷ Катаев И. М. Дореформенная бюрократия по запискам, мемуарам и литературе / И. М. Катаев. – СПб. : Энергия. – 1914. – С. 161–162.

⁴ Чиновный «навоз» // Сибирские вопросы. – 1911. – № 28–29. – С. 14.

бернаторах и 11 губернаторах, достойно исполняя всевозможные обязанности, имел множество отличий и пользовался всеобщими симпатиями у населения»⁸.

Среди чиновников енисейской губернской администрации, служивших в отдаленном от отдаленном от центра регионе, обычным считались теплые дружеские отношения, преподнесение друг другу подарков по разному случаю. Так, газета «Енисей» за 6 декабря 1895 года сообщает о проводах на другое место службы председателя губернского правления действующего статского советника Д. Н. Давыдова: «29 ноября в здании губернских учреждений состоялось поднесение адреса и подарка – серебряной чернильницы, от чинов енисейского губернского правления, уезжающему председателю сего правления д.с.с. Д. Н. Давыдову, которому все участвовавшие выразили свое глубокое сочувствие в кратких приветственных речах, вслед за которыми растроганный Д.Н. пригласил всех, без исключения, к себе на квартиру»⁹. Другим примером служит увольнение в отставку прослужившего более 35 лет старшего столоначальника казенной палаты Д. С. Соколова, который «как человек отзывчивый и ценивший нужды своих подчиненных пользовался любовью сослуживцев, которые чествуют его по поводу выхода в отставку товарищеской закуской и подносят подарок на добрую память»¹⁰.

Таким образом, анализ архивного материала четко указал на изменение социального облика енисейской губернской администрации с 1822 по 1917 гг. Это находило свое выражение в первую очередь в уменьшении общей доли дворянства в государственном управлении, повышении уровня образованности государственных служащих. Дворян, занимавших штаб-офицерские должности, сменили дети чиновников, а на обер-офицерских должностях – мещане местного происхождения. Число чиновников с высшим образованием на штаб-офицерских должностях увеличилось в 10 раз. Доля чиновников енисейской губернской администрации православного вероисповедания была выше, чем по стране в целом, и не было ни одного представителя исламского мира. В целом в общественном сознании XIX – начала XX вв. чиновник как высшего, так и низшего ранга ассоциировался с бездельником, не лишенным изъянов в своем поведении, привезенных из Центральной России, и обязательно стремившимся занять еще более высокие

должности, за которыми он и прибыл в Сибирь. Однако среди чиновников енисейской губернской администрации присутствовали достойные люди, созидательную деятельность которых признавали и сами красноярцы. Кроме того, бесспорно, что наличие приезжих в провинцию из политического и культурного центра чиновников способствовало трансляции культуры и ценностей, которые трансформировались и адаптировались к местным условиям, обогащая все сферы общественной жизни сибиряков и приобщая их к общероссийскому образцу.

Список использованных источников

1. Бердников, Л. П. Вся красноярская власть: очерки истории местного управления и самоуправления (1822–1916): факты, события, люди / Л. П. Бердников. – Красноярск : Кн. изд-во, 1995. – 320 с.
2. Власть в Сибири: XVI – начало XX в. / сост. М. О. Акишин, А. В. Ремнев. – 2-е изд. – Новосибирск : Сова, 2005. – 696 с.
3. Гергилев, Д. Н. Административное управление Сибирью в конце XVIII – первой четверти XIX вв. (до ревизии М. М. Сперанского) / Д. Н. Гергилев // Мир Евразии. – 2008. – № 1 (1). – С. 46–49.
4. Дамешек, И. Л. Сибирь в системе имперского регионализма (компаративное исследование окраинной политики России в I половине XIX в.) / И. Л. Дамешек, Л. М. Дамешек. – Иркутск : Межрегион. ин-т обществ. наук при Иркут. гос. ун-те, 2009. – 389 с.
5. Енисейская губерния – Красноярский край : история в лицах : информ. изд. – Красноярск : Ком. по делам архивов администрации Красноярского края, 2004. – 63 с.
6. Иванов, В. А. Губернское чиновничество 50–60 гг. XIX в. в России : историко-источниковед. очерки / В. А. Иванов. – Калуга : КГПИ им. К. Э. Циолковского, 1994. – 232 с.
7. Зайончковский, П. А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. / П. А. Зайончковский. – М. : Мысль, 1978. – 288 с.
8. Карчаева, Т. Г. Губернаторы енисейской губернии (социальный портрет сибирского чиновничества) / Т. Г. Карчаева // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История. – 2014. – Т. 7. – С. 44–50.
9. Матханова, Н. П. Высшая администрация Восточной Сибири в середине XIX в.: проблемы социальной стратификации / Н. П. Матханова. – Новосибирск : Сиб. хронограф, 2002. – 250 с.
10. Миронов, Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – нач. XX века). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. В 2 т. Т. 2 / Б. Н. Миронов. – СПб. : Дм. Буланин, 2003. – 582 с.

⁸ Хроника // Красноярск. – 22 апреля 1908. – С. 2.

⁹ Хроника // Енисей. – 6 декабря 1895. – С. 2.

¹⁰ Хроника // Красноярск. – 10 сентября 1908. – С. 2.

11. Ремнев, А. В. Самодержавие и Сибирь: Административная политика во второй половине XIX – начала XX в. / А. В. Ремнев. – Омск : Изд-во ОмГУ, 1997. – 253 с.

12. Северьянов, М. Д. К познанию социальной истории России : учеб.-метод. пособие / М. Д. Северьянов. – Красноярск : [б. и.], 2006. – 143 с.

References

1. Berdnikov L.P. All of the Krasnoyarsk power structure: the historical sketches of the local administration and the self-government (1822–1916): the facts, the events, the people. Krasnoyarsk, Book. publishing house, 1995, 320 p. (in Russian)

2. The power in Siberia: XVI – the beginning of XX century / M.O. Akishin, A.V. Remnev. Novosibirsk, Sova, 2005, 696 p. (in Russian)

3. Gergilev D.N. The administration control of Siberia in the end of XVIII – first quarter of XIX centuries (to the revision of M.M. Speransky), *The world of Eurasia*, 2008, No. 1 (1), pp. 46–49. (in Russian)

4. Dameshek L.M. Siberia in the Imperial system of regionalism (a comparative study of the peripheral policy of Russia in the first half of the nineteenth century). Irkutsk, Interregional, inst. of societies of Sciences in Irkut. state University, 2009, 389 p. (in Russian)

5. Yenisei province – Krasnoyarsk Territory: his-

tory: inform. ed. Krasnoyarsk, Com. on affairs of the archives of Administration of Krasnoyarsk Territory, 2004, 63 p. (in Russian)

6. Ivanov V.A. Provincial officials of 50-60s of the XIX century in Russia, *Historical-sources research*. Kaluga, KGPI. K.E. Tsiolkovsky, 1994, 232 p. (in Russian)

7. Zayonchkovskiy P.A. The government staff of Russia in the XIX century. Moscow, Mind, 1978, 288 p. (in Russian)

8. Karchaeva T.G. Heads of the «Special» Administrative Bodies in the Eniseysk Governorate, *Social Structure of the Siberian Officialdom. Humanities in Siberia*. 2013, No. 2, pp. 100–103. (in Russian)

9. Matkhanova N.P. The highest administration of Eastern Siberia in the middle of XIX century: Problems of social stratification. Novosibirsk, The Siberian chronograph, 2002, 250 p. (in Russian)

10. Mironov B.N. Social history of Russia in the period of the Empire (XVIII-beginning of XX century), comp. in 2 volumes, Vol. 2. St.- Petersburg, D.M. Bulanin, 2003, 582 p. (in Russian)

11. Remnev A.V. Autocracy and Siberia. Administrative policy in the second half of the XIX – early XX c. Omsk, 1997, 253 p. (in Russian)

12. Severyanov M.D. To the knowledge of the social history of Russia: educational-methodical manual. Krasnoyarsk, 2006, 143 p. (in Russian)

Поступила 11.10.2015 г.

УДК 94(470.345): 322
ББК ТЗ (2 Рос. Мор)

Маланкин Александр Валерьевич

аспирант

кафедра истории России

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет

имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

kaf_dor@mail.ru

О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ И ВЛАСТИ В МОРДОВСКОЙ АССР В 1950–1970-е гг.

Аннотация: Статья посвящена анализу взаимоотношений Русской православной церкви и власти на территории Мордовской АССР в 1950–1970-е гг. Этот период характеризовался усилением атеистической пропаганды и возобновлением политики преследований и ограничений в отношении Церкви и верующих. Однако значительная часть многонационального населения автономии сумела сохранить религиозные традиции, что, по мнению автора, сыграло важную роль в возрождении православия в Мордовии в постсоветский период.

Ключевые слова: Русская православная церковь, советская власть, политика, религия, церковные обряды, атеизм, пропаганда, духовенство.

Malankin Alexander Valeryevich
Postgraduate
Department of History of Russia
Mordovian State University, Saransk, Russia

ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN RUSSIAN ORTHODOX CHURCH AND AUTHORITIES IN THE MORDOVIAN ASSR IN 1950–1970 YEARS

Abstract: This article analyzes the relations between the Russian Orthodox Church and the authorities in the territory of Mordovian ASSR in 1950–1970 years. This period is characterized by intensification of atheistic propaganda and the resumption of the policy of persecution and restrictions on the Church and the faithful. However, a significant part of the multi-ethnic population has managed to preserve the autonomy of religious traditions that, in my opinion, played an important role in the revival of Orthodoxy in Mordovia in the post-soviet period.

Key words: Russian Orthodox Church, the Soviet government, politics, religion, church ceremonies, atheism, propaganda, clergy.

Усиление влияния Русской православной церкви в годы Великой Отечественной войны и послевоенное время не могло не беспокоить политическое руководство СССР – государства, неотъемлемой частью идеологии которого был атеизм. Во многом это объясняет то, что после смерти И. В. Сталина в марте 1953 г. и особенно в связи с приходом к власти Н. С. Хрущева отношение к Церкви стало меняться в худшую сторону. Тон партийных документов в сфере конфессиональной политики постепенно становился все более жестким; вновь началась травля служителей религиозного культа со стороны партийных, советских и профсоюзных организаций. Во многом подобным действиям властей способствовали принятые ЦК КПСС постановления, особенно такие как «О крупных недостатках в научно-атеистической пропаганде и мерах ее улучшения» (7 июля 1954 г.) и «Об ошибках в проведении научно-атеистической пропаганды среди населения» (10 ноября 1954 г.) [10, с. 71–80]. С одной стороны, партийные документы признавали рост религиозности в обществе и призывали не допускать оскорблений чувств верующих и церковнослужителей, не вмешиваться в дела Церкви, а с другой – констатировалось, что партийные организации «запустили» антирелигиозную работу, им ставилась задача развернуть «научно-атеистическую пропаганду» среди населения.

Со второй половины 1950-х гг. претерпевает изменения работа Совета по делам РПЦ при Совете Министров СССР, в задачи которого все больше входила борьба с «незаконными притязаниями церковников и духовенства», разоблачение «провокационных» действий отдельных лиц, «заинтересованных в распространении суеверия в корыстных целях». Не случайно Патриарх Московский и всея Руси Алексий I после встречи с Н. С. Хрущевым весной 1958 г. сказал: «Над церковью собирается гроза» [8].

В январе 1960 г. ЦК КПСС принял постановление «О мерах по ликвидации нарушений духовенством советского законодательства о культах», где нарушением закона советского законодательства объявили строительство молитвенных домов, благотворительную работу церкви, привлечение молодежи к церковной деятельности [9]. Необходимость усиления борьбы с религией обсуждалась и на Всесоюзном совещании в Совете по делам РПЦ, состоявшемся в апреле 1960 года. Было признано, что расширение рамок церковной деятельности – временное явление, и перед уполномоченными ставилась задача по сокращению церковей и молитвенных домов. Таким образом, советско-партийное руководство страны показало верующим, что та жесткая линия, которая возобладала в отношении религии с 1958 г., является единственной во взаимоотношениях государства с конфессиями.

На XXII съезде партии 1961 г. была принята программа, которая ориентировала использовать «средства идейного воздействия для воспитания людей в духе научно-материалистического миропонимания для преодоления религиозных предрассудков, не допуская оскорбления чувств верующих». В последующем партийном документе – Постановлении Пленума ЦК КПСС «Об очередных задачах идеологической работы партии» (июнь 1963 г.) [10, с. 82–92] – акцент все больше смещался на ведение решительной борьбы с религиозными предрассудками. Предписывалось еще шире развернуть научно-атеистическую работу, много работать над ограждением детей и подростков от влияния Церкви. Священников вновь стали представлять «антисоветскими элементами», деятельность которых необходимо контролировать.

Указанные выше тенденции в полной мере проявились и на территории Мордовской АССР. Так, в 1953 г. в Ширингушском районе МАССР правоохранительными органами была выявле-

на группа верующих, которая была квалифицирована как «антисоветская группа церковников». «Вина» участников группы, которую возглавлял П. Гаврилович, уроженец и житель с. Первое Мая указанного района республики, заключалась лишь в том, что здесь обучали детей основам православной веры [3, с. 192–193].

С начала 1958 г. в прессе Мордовской АССР заговорили о якобы большой «засоренности» кадров местных священнослужителей, тем более что из 37 священников, официально зарегистрированных в республике в 1958 г., 19 в прошлом были репрессированы и отбывали наказание в лагерях, один был раскулачен в годы коллективизации и еще один находился в немецком плену в годы Великой Отечественной войны. Причем 6 священников из репрессированных были осуждены по 2 раза, а один – 4 раза [2]. К 1960 г. на территории Мордовии насчитывалось 2 протоиерея, 13 иереев, 8 иеромонахов и 4 диакона [4, с. 38]. Отметим, что численный рост православного духовенства в республике, связанный с ростом числа приходов, обозначится только во второй половине 1980-х годов.

Во второй половине 1950-х – начале 1960-х гг., в связи с новой волной гонений на церковь, инициированной советским руководством и лично Н. С. Хрущевым, часть храмов Мордовии, возвращенных верующим в годы войны, была вновь изъята государством. К примеру, в 1961 г. такая же участь постигла церковь с. Макаровка [4, с. 45].

В кампании по дискредитации РПЦ большое участие приняли средства массовой информации. Так, 4 июля 1958 г. газета «Советская Мордовия» опубликовала фельетон «Исцелитель мертвых душ». В нем утверждалось, что священник Ермошкин «изгонял бесов и злых духов, вселившихся в тела грешников». Этот факт вызвал негодование «возмущенной общественности» из разных районов Мордовии, требовавшей привлечь данного священника к уголовной ответственности [11]. Со следующего 1959 г. работа по ограничению деятельности и влияния Православной церкви в республике находит свое логическое продолжение. Если до этого власть всячески препятствовала открытию новых храмов, то теперь она начинает закрывать «старые». Были закрыты 3 церкви и на 1 января 1960 г. в Мордовии осталось 24 действующих православных храма [2; 8].

Большие усилия власть стала прилагать по прекращению паломничества верующих к святым местам. Известно, что на территории МАССР в Ардатовском, Ичалковском, Атяшевском, Чамзинском, Дубенском, Рузаевском и Зубово-Полянском районах насчитывалось до десятка родников, почитавшихся как «святые

источники». Отдел пропаганды и агитации Мордовского обкома КПСС разработал план, согласно которому духовенству предъявляли требование прекратить паломничество. Настоятели православных храмов были вынуждены зачитывать прихожанам послания патриарха о том, что РПЦ не признает святыми местами родники и не поддерживает паломничества к ним. Так, на территории Рузаевского района у источника бывшего Пайгармского монастыря для предотвращения притока паломников был организован краткосрочный пионерский лагерь. В Чамзинском районе, на территории которого находился почитаемый верующими родник, по решению райисполкома была организована работа по разбитию общественного сада.

Одновременно активизировалась атеистическая пропаганда. Так, если в 1958 г. Обществом по распространению научных и политических знаний было прочитано 828 лекций на атеистическую тематику, то в 1959 г. уже 1401 лекция. Были приняты меры и по ограничению финансово-хозяйственной деятельности РПЦ. Так, в с. Дракино на средства церкви построили дом для причта и небольшую сторожку на кладбище. Однако оба здания отобрали и передали в ведение Дракинского сельского совета. Священник Палаевской церкви и церковный староста приобрели материалы для сооружения вокруг церкви металлической изгороди, но Народный суд признал эту покупку незаконной и постановил конфисковать купленный материал в доход государству.

Противозаконной стала признаваться и поощряемая в годы Великой Отечественной войны благотворительная деятельность Церкви, которую органы власти расценили как завуалированную форму религиозной пропаганды. Например, в с. Серлиней Чамзинского района МАССР в результате сильного пожара в начале июня 1960 г. сгорело 13 домов. По инициативе настоятеля местного храма церковным советом было решено выделить каждой пострадавшей семье от 100 до 150 рублей. Но эту помощь советско-партийные органы оценили как «унизительную подачку советским людям, ставшую возможной в результате беспринципности и политической близорукости местных властей». Более того, была организована травля местного священника Голодаенкова, которому пришлось уехать из села, а затем закрыли и саму церковь.

Тем не менее, несмотря на антирелигиозную пропаганду, православные Мордовии продолжали посещать храмы, проводить религиозные обряды (венчание, крещение, отпевание усопших и др.). Из приведенной ниже таблицы видно, что максимальные показатели в области отправления православного культа приходятся

на 1958 г., после которого начинается их снижение, ставшее, очевидно, результатом усиления борьбы советского государства с Русской православной церковью.

Таблица 1

Показатели отправления религиозных обрядов в МАССР (1954–1961 гг.)

Год	Количество венчавшихся	Количество крестившихся	Количество отпеваний усопших
1954	943	3751	2298
1955	906	3831	2464
1956	1173	3772	1996
1957	1312	4989	2076
1958	1547	5617	2089
1959	931	4857	1743
1960	708	4390	1529
1961	627	3374	1091

Продолжался процесс постепенного сокращения действующих православных храмов и количество самих священников в Мордовской АССР. Несмотря на то, что на 1 января 1962 г. еще оставалось 20 действующих церквей, не во всех из них проводились ежедневные службы. Из 43 священников, зарегистрированных на территории МАССР на 1 января 1956 г., на 1 января 1962 г. осталось 20, при этом 17 не имели никакого духовного образования [2].

Известно, что в СССР во всесоюзном масштабе не проводилось как официального учета религиозности граждан государства, так и репрезентативного этносоциологического исследования уровня религиозности его народов. Однако на локальном уровне (в том числе в Мордовской АССР) такие исследования имели место. Они преследовали цель выявить состояние религиозности тех или иных социальных или этнических групп населения страны, а также выработать «научно обоснованные» рекомендации для повышения эффективности атеистического воспитания.

В ряду «Мероприятий по усилению атеистического воспитания населения», разработанных Идеологической комиссией при ЦК КПСС в 1964 г., было и создание Института научного атеизма Академии общественных наук при ЦК КПСС, на который возлагались «руководство и координация всей научной работы в области атеизма», проводимой в стране в те годы [10, с. 86]. В регионах была создана сеть опорных пунктов Института научного атеизма, каждый из которых на региональном уровне стал проводить выборочные конкретно-социологические и этносоциологические исследования в сфере религиозности населения, ее характера и специфики.

Так, ряд подобных исследований был проведен на территории МАССР под руководством

известного мордовского историка и этнолога Н. Ф. Мокшина по единой методике, разработанной Институтом научного атеизма: в 1965 г. – в мокша-мордовском с. Волгапино Ковылкинского района, в 1966 г. – в эрзя-мордовском с. Мордовское Давыдово Кочкуровского района, в 1967 г. – в мокша-мордовском с. Журавкино Zubovo-Полянского района и эрзя-мордовском с. Ичалки Ичалковского района [6, с. 390–393].

В ходе исследования изучались документы местных комитетов КПСС и ВЛКСМ по вопросам атеистической работы, выступлений местной печати по этим проблемам, проводились беседы с представителями партийных, комсомольских и профсоюзных комитетов, с активом, а также опытными пропагандистами атеизма – с одной стороны, и с верующими, церковными старостами и священнослужителями – с другой. Проводилось наблюдение за жизнью религиозных общин, в том числе посещались местные церкви во время службы. Одним из основных методов исследования стало анонимное анкетирование жителей сел, происходившее в ходе интервью. В анкетах содержались вопросы, касающиеся пола, образования, национальности, партийности, профессии, семейного положения, среднего размера денежного дохода на одного человека, отношения к религии и некоторые другие. Ценность анкетного метода исследования заключалась еще и в возможности получить статистические и количественные данные. Эти исследования показали, что верующие в указанных селах республики составляли около 40% опрошенных, при этом большую их часть (70–85%) – женщины [6, с. 390–393].

В ходе анализа состояния религиозных взглядов рядовых верующих участники исследования пришли к выводу, что у верующих, как правило, отсутствует интерес к идеологическим вопросам религии, ее предписаниям и толкованиям. Более того, многие детали христианского вероучения о загробной жизни большинству верующих были неизвестны. Говоря о характере религиозности, ее специфике у мордвы, следует подчеркнуть, что верующая ее часть, судя по проведенным исследованиям, продолжала соблюдать не только православные, но и дохристианские верования и обряды, равно как и те, что возникли в результате синтеза этих религий. Некоторые респонденты заявляли, что они верят в существование традиционных дохристианских мордовских божеств воды (Ведява), леса (Вириява), дома (Кудава) и др. [8, с. 202–203].

Отправление культа даже в 1960-х гг., в период значительной интенсификации антирелигиозной работы, в том числе резкой активизации кампании по формированию безрелигиозных обрядов, было достаточно масштабным. Например, по данным Ичалковского загса, в 1966 г. во

всем районе умерло 396 чел., из них лишь двое не были отпеты в церкви; родился 731 чел., из них было крещено 366 [7, с. 209].

О весьма прочном бытовании религиозных обрядов у мордвы свидетельствовали и газетные публикации. «Мокшанское население, – отмечала, к примеру, «Мокшень правда», – еще очень прочно связано с религиозными обрядами ... Многие ходят в церковь, венчаются и крестят детей» [5]. На заданный вопрос, не уменьшается ли число прихожан во вверенном ему приходе, священнослужитель церкви «Живоносный источник» с. Журавкино Г. Юркевич прямо ответил: «На мой век хватит» [12]. Однако в 1960–1970-х гг. в СССР, в том числе и в МАССР, настойчиво велась работа по созданию и внедрению в быт народов новых, советских, безрелигиозных обрядов. Так, в республике были открыты дома и дворцы бракосочетания, где в торжественной обстановке происходила не только регистрация браков, но и новорожденных. По данным на 1978 г., по всей Мордовии таких браков было зарегистрировано 87%, а обряд торжественного имянаречения был совершен над 55% родившихся детей [1, с. 236–237]. Имели место также торжественные проводы в Советскую Армию, праздники зимы, весны, дни урожая и профессий. Но в этой области было много формализма, не связанного с глубоким познанием и осмыслением исконных народных традиций, что в конечном итоге привело к неэффективности и затуханию данной идеологической кампании. Самым главным недостатком этого процесса было игнорирование самобытности этнических культур народов СССР, стремление создать для всех по существу однородные, унифицированные общесоветские обряды и праздники, не обладавшие национальной спецификой, оторванные от вековых этнических и религиозных традиций. Необходимо признать, что уровень религиозности мордвы в 1960–1970-е гг. снижался, вырастали новые поколения людей, воспитанные на идеях атеизма. Молодежь тщательно оберегалась властями от воздействия религии и Церкви. Основными носителями религиозных взглядов оставались, как правило, люди старших возрастных групп, преимущественно женщины. Религиозность жителей сельской местности была выше, чем в городах. Тем не менее партийно-советское руководство МАССР неоднократно выражало обеспокоенность низкими результатами атеистической работы с населением, слабой эффективностью, искало пути ее совершенствования. Так, например, 10-й пленум Мордовского обкома КПСС (июль 1963 г.) признал «научно-атеистическую пропаганду» в Мордовской АССР неудовлетворительной, поскольку не только беспартийные, но и коммунисты, особенно сельские, отправляют православный культ, име-

ют в доме иконы, отмечают религиозные праздники [7, с. 203].

Таким образом, в 1950–1970-е гг. РПЦ на территории Мордовской АССР подвергалась ограничениям и притеснениям со стороны советских и партийных властей. Имела место травля служителей религиозного культа со стороны партийных, советских и профсоюзных организаций, закрывались церкви, запрещалось посещать храмы, проводить религиозные обряды. Однако, несмотря на настойчивую атеистическую пропаганду и всевозможные ограничения властей по отношению к верующим, значительная часть многонационального населения Мордовской АССР сумела сохранить приверженность к религиозным традициям. Об этом, в частности, может свидетельствовать и быстрое возрождение и развитие конфессиональной жизни на территории Республики Мордовия в постсоветское время.

Список использованных источников

1. Альмяшева, Л. Н. Атеизм и становление социалистической обрядности в Мордовии / Л. Н. Альмяшева, С. М. Иткин // В братской семье : по матер. респ. науч.-практ. конф. «Мордовия в братской семье советских народов» : сборник. – Саранск, 1981. – С. 234–237.
2. Белкин, А. И. Государственно-церковные отношения в Мордовии в 20-х – начале 60-х годов XX века / А. И. Белкин // История в культуре, культура в истории : материалы V Сафаргалиев. науч. чт. – Саранск, 2001. – С. 231–246.
3. Буйнова, И. Г. Православная церковь и органы государственной власти: параллели взаимоотношений в 60–70-е гг. / И. Г. Буйнова, И. В. Юркова // Православная община в XXI веке : сб. ст. – Саранск, 2002. – С. 192–193.
4. Материалы к энциклопедии «Православная Мордовия». Вып. V / авт.-сост. С. Б. Бахмутов. – Саранск, 2005. – 340 с.
5. Мокшень правда. –1962. – 14 янв.
6. Мокшин, Н. Ф. Мордва и вера / Н. Ф. Мокшин, Е. Н. Мокшина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2005. – 532 с.
7. Мокшин, Н. Ф. Религиозные верования мордвы / Н. Ф. Мокшин. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1998. – 248 с.
8. Мокшина, Е. Н. Религиозная жизнь мордовского народа во второй половине XIX – XXI начале века / Е. Н. Мокшина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Саранск, 2006. – 308 с.
9. О мерах по ликвидации нарушений духовенством советского законодательства о культах. Постановление ЦК КПСС от 13 января 1960 г. // Письма и диалоги времен «хрущевской оттепели» (Десять лет из жизни патриарха Алексия) // Отечественный архив. – 1994. – № 5. – С. 43–67.

10. О религии и церкви : сб. док. – М., 1965. – 128 с.
 11. Советская Мордовия. – 1958. – 4 июля.
 12. Эрзянь правда. – 1970. – 10 февр.

References

1. Almyasheva L.N., Itkin S.M. Atheism and the establishment of socialist rituals in Mordovia, *In the fraternal family: on the mater. rep. scientific and practical conference «Mordovia in the fraternal family of Soviet peoples»: a collection*. Saransk, 1981, pp. 234–237. (in Russian)
2. Belkin A.I. State-church relations in Mordovia in the 20's – early 60's of XX century, *History in culture, culture in history of the V Safargaliev. scientific. readings*. Saransk, 2001, pp. 231–246. (in Russian)
3. Buynova I.G., Yurkova I.V. Orthodox Church and the public authorities: the parallel relationship of 60–70 years, *The Orthodox community in the XXI century: sat. art.* Saransk, 2002, pp. 192–193. (in Russian)
4. Materials for the encyclopedia «Orthodox Mordovia». Iss. V. Author-status. S.B. Bahmustov. Saransk, 2005, 340 p. (in Russian)
5. Mokshan Pravda, 1962, 14 of January. (in Russian)
6. Mokshin N.F., Mokshina E.N. Mordva and faith. Saransk, Morden. Publishing House, 2005, 532 p. (in Russian)
7. Mokshin N.F. Mordovians religious beliefs. Ed. 2nd, ext. and rev. Saransk, Morden. Publishing House, 1998, 248 p. (in Russian)
8. Mokshina E.N. Religious life of Mordovian people in the second half XIX – XXI century beginning. Ed. 2nd, ext. and rev. Saransk, 2006, 308 p. (in Russian)
9. On measures for elimination of the clergy of the Soviet legislation on cults. Resolution of the CPSU Central Committee on January 13, 1960, *The letters and dialogues since the «Khrushchev thaw»* (Ten years of the life of Patriarch Alexy), *Domestic archives*, 1994, No. 5, pp. 43–67. (in Russian)
10. Religion and the Church: a collection of documents. Moscow, 1965, 128 p. (in Russian)
11. The Soviet Mordovia, 1958, 4 of July. (in Russian)
12. Erzyan pravda, 1970, 10 of February. (in Russian)

Поступила 23.09.2015 г.

УДК 39: 342.5(=511.152)
 ББК Т3 (2 Рос. Мор)

Мокшин Николай Федорович

доктор исторических наук, профессор,
 заведующий кафедрой истории России
 ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
 имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
 kaf_dor@mail.ru

Мокшина Елена Николаевна

доктор исторических наук, профессор
 кафедра истории России
 ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
 имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
 kaf_dor@mail.ru

Сушкова Юлия Николаевна

доктор исторических наук, профессор,
 заведующая кафедрой международного и европейского права
 ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
 имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
 yulenkam@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МОРДОВСКОЙ ЭТНИЧНОСТИ И ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

Аннотация: В статье рассматриваются основные этапы становления и развития мордовской этничности и государственности с древнейших времен вплоть до современности, раскрываются причины бинарности мордовского этноса, этимология и история употребления этнонимов мордва, эрзя, мокша.

Ключевые слова: древнемордовская семья племен, Среднее Поволжье, мордовский этнос, мокшанско-эрзянская дуализация, бинарность, этнонимия, этногенез и этническая история, государственность.

Mokshin Nikolay Fyodorovich

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Department of Russian history
Mordovian State University, Saransk, Russia

Mokshina Elena Nikolaevna

Doctor of Historical Sciences, Professor
Department of History of Russia
Mordovian State University, Saransk, Russia

Sushkova Yulia Nikolaevna

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of Department of International and European Law
Mordovian State University, Saransk, Russia

THE BASIC STAGES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF MORDOVIAN ETHNICITY AND STATE

Abstract: This article discusses the basic stages of formation and development of the Mordovian ethnicity and state since ancient times up to the present, the reasons of binarity of Mordovian ethnos, etymology and history of use of ethnonyms Mordva, Erzya, Moksha.

Key words: mordovian family tribes, Middle Volga, Mordovian ethnos, Moksha-Erzya dualization, binary, ethnonyms, ethnogenesis and ethnic history, state.

Истоки мордовской этничности восходят к древнемордовской семье племен, которая возникла в Среднем Поволжье в результате распада прамордовско-прамарийской этнической общности, происходившего на заключительной стадии существования первобытно-общинного строя. Каждое из этих племен возглавлял *тюштя* (от мордовского *текиш* – верх, верхушка, *атя* – старик, старейший). Племена, составлявшие древнемордовскую группу (семью) племен, по своим основным параметрам представляли, скорее всего, не столько единство, сколько сходство, близость. Они, по-видимому, говорили на родственных диалектах, легших позднее в основу эрзянского и мокшанского наречий, а затем и языков, которым до сих пор присуща большая диалектная пестрота. Нельзя, разумеется, все диалекты нового и новейшего времени возводить к первобытности, но все же можно предполагать, что значительная часть из них имеет давнее происхождение, связанное с многоплеменностью древней мордвы.

Племенная мозаичность древнемордовской этничности прослеживается отчасти и по материалам традиционного народного костюма. Исследователи неоднократно обращали внимание на его локальное многообразие, детерминированное не только различными условиями исторического развития отдельных групп мордвы, особенностями их расселения и этнического соседства, но, видимо, и ее разноплеменностью. В то же время имеется и ряд об-

щих черт, свойственных всем вариантам мордовской одежды.

Уже с первой половины I тыс. н. э. в лоне древнемордовской семьи племен начинают вырисовываться линии эволюции мокшанской и эрзянской групп племен (или соплеменностей), которые позднее становятся более явственными. Мокшанско-эрзянская дуализация происходила, разумеется, не сразу, это был длительный, растянутый на целые столетия процесс, обусловленный разными факторами. Одной из существенных предпосылок такого раздвоения была обширность этнической территории древнемордовской семьи племен, затруднявшая контакты между племенными группами. Территориальная разобщенность обусловила их связи с разными этносами, что порождало особенности в языке, антропологическом облике, культуре и быте тех соплеменностей, на базе которых сформировались эрзя и мокша. Существенной причиной дуализации древней мордвы можно считать и миграционные процессы, происходившие на ее этнической территории. Особенно заметную роль в изменении этнической ситуации, в пробуждении в среде древнемордовских племен дивергентных процессов, в разрыве ее этнолингвистической непрерывности сыграло великое переселение народов, происходившее в первой половине I тыс. н. э., а затем, в конце этого тысячелетия, расселение в Среднем Поволжье болгар и создание первого в этом регионе государственного образования – Волжской Булгарии. Позд-

нее возникал и ряд других (например, монголо-татарское нашествие, казанско-ханское господство) социально-экономических, политических, этнокультурных факторов, содействовавших закреплению этой бинарности.

Немаловажное значение для решения проблемы происхождения мордовского народа, степени его этнической консолидации на различных этапах исторического развития имеет вопрос о времени возникновения, этимологии и употреблении этнонимов *мордва*, *эрзя* и *мокша*. Будучи проявлением этнического самосознания, как внешнего (экзоэтнонимия или аллоэтнонимия), так и внутреннего (эндоэтнонимия или автоэтнонимия), этнонимия в целом дает возможность лучше понять процессы этногенеза и этнической истории народов.

Этноним *мордва* появляется в довольно ранних письменных источниках, в ряду которых одним из первых следует назвать сочинение Геродота (V в. до н. э.) «История в девяти книгах». Излагая раннюю историю Греции и стран Востока, Геродот упоминает племя *марды* как одно из персидских кочевых племен [1, с. 66]. Историк готов Иордан (VI в. н. э.) писал о народе Восточной Европы *Mordens*, а византийский император с 913 г. Константин VII Порфирогенет или Багрянородный (905–959 гг.) в сочинении «Об управлении государством» («De administrando imperio») упоминал страну *Mordia*, находящуюся в десяти днях пути от Печенегии [6, с. 9]. В одном из средневековых западноевропейских источников страна мордвы именуется как «царство мордвинов» – *regnum Morduanorum* (Юлиан, XIII в.), а в русских – как *Мордовская земля*, *Мордва* («Хоть в Мордве, хоть в Орде, да в добре», – гласит старинная русская пословица).

Установлено, что в своей основе этноним *мордва* восходит к ирано-скифским языкам (ср.: иранское *tard* – мужчина, таджикское *мард* – мужчина). В мордовских языках указанное слово сохранилось поныне для обозначения мужа, супруга (эрзя-морд., мокша-морд. *мурде*). В русском слове *мордва* частица *-ва* носит оттенок собирательности. Его можно сопоставить с этнонимами *литва*, *дрегва*, *татарва*. В русских источниках вплоть до XVII в. мордва выступает под этнонимами *мордва*, *мордвичи* (подобно этнонимам *кривичи*, *вятичи*, *дреговичи*, *немчичи*, *русичи*, *вогуличи* и др.) Печенегии.

Одно из наиболее ранних письменных свидетельств об этнониме *эрзя* (*аорсы*) содержится в «Географии» древнегреческого ученого и путешественника Страбона (I в. н. э.), посвященной описанию Римской империи и пограничных с нею стран, сообщавшего, что аорсы, расселенные близ Танаиса (Дона) в соседстве со скифами и сарматами, «частью кочевники, частью живут

в шатрах и занимаются земледелием» [9, с. 295, 308–309; 6, с. 9–10].

Наиболее ранние письменные сведения об этнониме *мокша* (*Moxel*) мы узнаем из записок фламандского путешественника XIII в. Гильома Рубрука и «Сборника летописей» иранского историка и государственного деятеля Рашид-ад-Дина (1247–1318), который отмечал, что в год курицы, соответствующий 634 году (= 4. IX. 1236–23. VIII. 1237 г.), сыновья Джучи – Бату, Орда и Берке, сын Угетай-каана – Кадан, внук Чагатая – Бури и сын Чингиз-хана Кулькан «занялись войной с мокшей, бургасами и арджанами и в короткое время завладели ими» [8, с. 96; 6, с. 10].

Обычно полагали, что если этимология этнонима *мордва* индоевропейского происхождения, то этимология этнонимов *эрзя* и *мокша* имеет местные, мордовские истоки. Однако наши поиски не подтверждают это, свидетельствуя в пользу индоевропейского происхождения данных этнонимов. Этноним *эрзя* восходит, вероятнее всего, к иранской лексике (иранское *arsan* – самец, мужчина, герой), а *мокша* связан с индоевропейским гидроним *Мокша* (ср.: в санскрите *tokcha* означает проливание, утеkanie, освобождение и считается одним из важнейших понятий индуизма).

На завершающем этапе развития первобытного общества мордовская соплеменность преобразуется в вождество, когда один из племенных вождей (*тюштей*) становится во главе всей соплеменности, а его титул (*тюштя*) из нарицательного слова трансформируется в собственное имя (антропоним), к которому присоединяется нарицательный термин *инязор* или *оцязор* (от эрзя-морд. *ине* – великий, *азор* – хозяин, владетель, мокша-морд. *оцю* – большой, великий, *азор* – владетель, хозяин), а затем и *каназор* (мокш., эрз. *кан* – хан, *азор* – хозяин, владетель). Титул *хан*, надо полагать, проник в мордовскую среду не ранее первых контактов с тюркскими этническими общностями, датируемых обычно второй половиной I тыс. н. э. Наиболее известным из таковых был Пургас (XIII в.).

До недавнего времени было распространено толкование русского летописного выражения «Русь Пургасова», как русских, подчиненных князю Пургасу, что, на наш взгляд, не совсем верно. Первое слово этого выражения правильнее следует читать как *Эрсь* («Эрсь Пургасова»). Центр Пургасовой Руси («Пургасовой волости») точно не установлен. Есть предположение, что им могло быть *Пургасовское городище* в бассейне рек Мокша и Теша, т. е. на территории, где искони проживали мокша и эрзя, а Пургас был общемордовским правителем. Об этом можно судить и по летописным выражениям «Мордва Пургасова», «Мордва с Пургасом».

Вторжение войск хана Батгя на Мордовскую землю русская летопись датирует 1239 годом: «На ту же зиму взяша Батыеве татарове Мордовскую землю» [7, с. 115]. В пределах Золотой Орды, делившейся на улусы, мордва концентрировалась в основном в северо-западном ее улусе, именуемом в специальной научной литературе «Наровчатско-Мокшинским княжеством» [12, с. 133] с центром в г. Мохши, бывшем при великом хане Узбеке (в 1313–1321 гг.) столицей не только собственно данного улуса, но и всей Золотой Орды [5, с. 12–16].

С воссоединением Мордовской земли (Мордовии) с Русской землей (Русью, Россией) титулами *инязор* (*оцязор*) мордва стала называться русских великих князей, государей, царей, императоров. Первым дипломатом из мордвы на государственной службе у великого князя Московского Дмитрия Ивановича (Донского) был киличей (особо доверенный посол) Мокший, представлявший Москву в Золотой Орде.

Социальная структура мордовского народа в XVI–XVII вв. имела некоторую специфику, поэтому царское правительство считало необходимым, помимо местной администрации, единой для русских и мордвы, назначать в уезды для управления последней специальных должностных лиц – бортничьих и мордовских дел воевод, голов, прикащиков (приказных), в чью компетенцию входили не только финансовые, судебные, но и другие «мордовские дела».

Основная масса мордвы была причислена царским правительством к ясачным людям, которые по указу 1719 г. включались в разряд государственных крестьян и облагались подушной податью. Ясачное крестьянство было уравнено в правах с русским тягловым крестьянством. Мордовское население дворцовых вотчин с образованием уделов (1797 г.) переводится в разряд крестьян удельного ведомства. Некоторая часть мордвы приписывалась к монастырям, винокурным, красильным, поташным, медеплавильным, железоделательным и другим заводам. Помещичьи крепостные из мордовских крестьян составляли всего около десяти процентов. Что касается эксплуататорской части мордовской феодальной народности (князей, мурз), то она, приняв православие, вливалась в ряды класса феодалов Российского государства. В духовной грамоте Ивана IV от 1572 г. называются «князи мордовские со всеми же их вотчинами» под Кадомом, Шацком, Темниковом, Курмышом, Алатырем, сохранившие княжеские привилегии и после взятия «царства Казанского» [3, с. 437, 439].

Еще в 1540-х гг., готовясь к войне с Казанью, русское правительство взяло в аманаты (заложники) часть наиболее влиятельных предста-

вителей мордовской знати, пожаловав им в то же время большие привилегии. Так, Ждан Мордвинов, взятый в аманаты от мордвы в 1546 г., получил поместье в Копорье, что под Ярославлем. От него ведет свое происхождение русский дворянский, впоследствии графский, род Мордвиновых, внесенный в родословные книги Ярославской, Московской, Новгородской, Петербургской, Курской губерний. Рудак Булатов сын Мордвинова, служивший помощником русского посла Яхонтова в Казани, «руку приложил» к присоединению Казанского ханства к Московскому государству. Наиболее выдающиеся представители мордовского народа внесли немалый вклад в становление и укрепление российской государственности (патриарх Никон, графы Мордвиновы, бояре Нарышкины и др.).

В годы советской власти происходили качественные изменения не только в социальной структуре, но и в типологии мордовского этноса, который, обретая свою государственность в виде Мордовской автономной области (1930 г.), преобразованной в 1934 г. в Мордовскую автономную советскую социалистическую республику (МАССР), стал активно развиваться в социалистическую нацию. Причем, как верно отмечает В. А. Тишков, «мордва, конечно, с полным основанием считает себя одной из российских наций, имея богатую культуру и выдающиеся достижения, но трудно найти больших россиян по своему самосознанию, чем жители Мордовии, не говоря уже о большей части российской мордвы, которая проживает за пределами республики» [11, с. 47].

В условиях распада СССР Мордовия в ряду двух десятков автономных республик, входивших в ее состав, была единственной республикой, воздержавшейся от соблазна суверенизации, не принявшей участия в так называемом «параде суверенитетов». И этим она проявила не историческую слабость, а свою историческую мудрость, дальновидность, еще раз подтвердив неразрывность мордовско-русских этносоциальных связей, стратегическую правоту наших предков, сделавших тысячелетие назад исторический выбор на объединение Мордовской земли с Русской землей.

Высшей формой советской государственности мордовского народа было преобразование МАССР в Мордовскую советскую социалистическую республику (МССР), т.е. превращение ее из автономной в союзную республику, осуществленное на основании «Декларации о государственно-правовом статусе Мордовской Советской Социалистической Республики», принятой 7 декабря 1990 г. четвертой сессией Верховного Совета Мордовской АССР двенадцатого созыва. Декларация констатировала, что в Мордовской

ССР проявляется «забота об удовлетворении социально-культурных, духовных и языковых потребностей мордовского народа, проживающего в республике и за ее пределами, а также других народов, населяющих республику» [2, с. 3].

Мордовия оставалась, пока в ней функционировал Верховный Совет, избранный 4 марта 1990 г. еще в бытность Союза ССР, последним оплотом Советской власти на его территории. Эта ситуация сохранялась по существу вплоть до января 1995 г., когда к власти пришло Государственное Собрание Республики Мордовия. 25 января 1994 г. Верховный совет не без давления демократической общественности и новых федеральных властей принял закон «Об изменении наименования Мордовской Советской Социалистической Республики», в котором сказано: «Мордовскую Советскую Социалистическую Республику (МССР) переименовать в Республику Мордовия» [4]. Соответствующие изменения были внесены в Конституцию МССР другим законом, принятым на этой же сессии. Но сама Конституция (Основной закон) Мордовии, принятая на внеочередной девятой сессии Верховного Совета МАССР 30 мая 1978 г., продолжала функционировать.

Общественно-политическая жизнь Мордовии в последнее десятилетие XX в. заметно оживлялась, сопровождаясь рядом кардинальных событий, связанных с ГКЧП и выборами первого ее Президента (1991 г.), а затем ликвидацией этого поста и приходом к руководству нового состава исполнительной власти (1993 г.), концом деятельности Верховного совета и началом законотворческой работы Государственного Собрания Республики Мордовия, принятием новой Конституции ее, выборами главы Республики и утверждением нового правительства (1995 г.).

Ныне действующая Конституция РМ, принятая 21 сентября 1995 г., закрепила новые принципы общественного и государственного устройства республики, стала базой для разработки и принятия «Программы национального развития и межнационального сотрудничества народов республики Мордовия». Реализуя ее, Правительство РМ решает комплекс задач, включающий не только круг социально-экономических проблем, но и создание условий для расширения сферы активного применения мордовских (мокшанского и эрзянского) языков, развитие национальных аспектов образования как в республике, так и в диаспоре, создание за пределами Мордовии, где проживает две трети всей мордвы Российской Федерации, структур национально-культурной автономии, развитие народной и профессиональной культуры и искусства, государственно-правовое обеспечение национального развития и межнационально-

го сотрудничества народов Республики Мордовия [10, с. 533].

Список использованных источников

1. Геродот. История / Геродот. – М. : Олма-Пресс, 2004. – 640 с.
2. Декларация о государственно-правовом статусе Мордовской Советской Социалистической Республики // Вестник Мордовского университета. – 1991. – № 1. – С. 3–4.
3. Духовные и договорные грамоты великих и удельных князей XIV–XVI вв. – М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1950. – 585 с.
4. Закон «Об изменении наименования Мордовской Советской Социалистической Республики» // Советская Мордовия. – 1994. – 29 января. – С. 3.
5. Мокшин, Н. Ф. Мохши – столица одноименного улуса и Золотой Орды / Н. Ф. Мокшин // Социально-политические науки. – 2011. – № 1. – С. 12–16.
6. Мокшин, Н. Ф. Мордва и вера / Н. Ф. Мокшин, Е. Н. Мокшина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во. – 532 с.
7. Полное собрание русских летописей. Т. X.: Патриаршая или Никоновская летопись. – М., 1965. – 244 с.
8. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды. Т. 2. – М.–Л. : Изд-во АН СССР, 1941. – 308 с.
9. Страбон. География / Страбон. – М. : Олма-Пресс, 2004. – 639 с.
10. Сушкова, Ю. Н. Этноправосудие у мордвы. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та. – 576 с.
11. Тишков, В. А. Российский народ. История и смысл национального самосознания. – М. : Наука, 2013. – 656 с.
12. Халиков, А. Х. Татарский народ и его предки / А. Х. Халиков. – Казань, 1989. – 222 с.

References

1. Herodotus. History. M., Olma-Press, 2004. 640 p. (in Russian).
2. Declaration on state-legal status of Mordovian Soviet Socialist Republic, *Bulletin of Mordovian University*, 1991, No. 1. pp. 3–4. (in Russian)
3. Spiritual and treaty ratification of great and specific princes in XIV–XVI centuries. Moscow–Leningrad, Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1950, 585 p. (in Russian)
4. Law «To change the name of Mordovian Soviet Socialist Republic», *Sovetskaya Mordovia*, 1994, 29 of January, pp. 3. (in Russian)
5. Mokshin N.F. Mohshi is the capital of the same name ulus and the Golden Horde, *Socio-political sciences*, 2011, No. 1, pp. 12–16. (in Russian)
6. Mokshin N.F., Mokshina E.N. Mordva and faith. Saransk, Mordovian Publishing House, 532 p. (in Russian)

7. Complete Collection of Russian Chronicles. T. X.: Patriarchal or Nikon Chronicle. Moscow, 1965, 244 p. (in Russian)
8. The collection of materials relating to the history of the Golden Horde. T. 2. Moscow – Leningrad, Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1941, 308 p. (in Russian)
9. Strabon. Geography. Moscow, Olma-Press, 2004, 639 p. (in Russian)
10. Sushkova Yu.N. Ethnic justice of Mordva. Saransk, 576 p. (in Russian)
11. Tishkov V.A. The Russian people. The history and meaning of national self-consciousness. Moscow, Nauka, 2013, 656 p. (in Russian)
12. Khalikov A.H. The Tatar people and their ancestors. Kazan, 1989, 222 p. (in Russian)

Поступила 22.09.2015 г.

УДК 39(=511.152)(045)
ББК 63.5(2p-6Mo)

Тюганкова Елена Владимировна

кандидат исторических наук, преподаватель
кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tyugankova@yandex.ru

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ СРЕДИ МОРДОВСКОГО НАСЕЛЕНИЯ САМАРСКОГО КРАЯ В XX В.*

Аннотация: В данной статье на основе данных переписей населения советского периода анализируются показатели численности мордвы Самарского края в XX в. Указываются причины динамики численности мордовского населения.

Ключевые слова: этничность, идентичность, миграции, заселение, освоение.

Tyugankova Elena Vladimirovna

Candidate of Historical Sciences, teacher
Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

DEMOGRAPHIC PROCESSES AMONG THE MORDOVIAN POPULATION OF SAMARA REGION IN THE XX CENTURY

Abstract: In this article, on the basis of census data of the Soviet period, we analyze the indicators of the size of the Mordovian population of the Samara region in the twentieth century, the reasons of population dynamics of Mordovian population.

Key words: ethnicity, migrations, identity, settling, development.

Процесс заселения Самарского края мордвой охватил несколько столетий. По археологическим данным первые мордовские поселения появились на данной территории еще в эпоху Золотой Орды в конце XIII – начале XIV вв. в качестве перевалочных пунктов на волжском кара-

ванном пути. Активное освоение связано с вхождением мордвы в состав Русского государства и усилением движения русских в пределы ее территории. Немаловажную роль сыграли увеличение числа податей и поборов, религиозный фактор. Наиболее активно край начинает заселяться в XVIII в. Этому способствовало сооружение Новозакамской сторожевой линии и строительство крепостей. В XVII–XVIII вв. происходило заселение северных уездов, а уже начиная с первой половины XIX в. поток мордовских переселенцев направлялся в южные районы Самар-

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнокультурные и этноконфессиональные процессы и их влияние на формирование идентичности в условиях поликультурной среды (на примере мордвы Самарского края)» (проект 15-11-13009).

ской губернии [20, с. 14]. К 1897 г. численность мордвы в губернии составила 238 598 чел. (9% от общего количества населения губернии), в том числе мужчин было 115 945 чел., женщин – 122 653 чел. [17, с. 78–83], в уездах без городов – 237 239 чел. (99,4% от общего количества мордовского населения губернии), из них мужчин – 115 130 чел., женщин – 122 109 чел., в городах – 1359 чел.: мужчин – 815, женщин – 544 [17, с. 78–83].

В данной статье под Самарским краем понимается территория, в которую в разные годы входили: Самарская губерния (1851–1928 гг.), Средневолжская область (1928–1929 гг.), Средне-Волжский край (1929–1935 гг.), Куйбышевский край (1935–1936 гг.), Куйбышевская область (1936–1991 гг.), Самарская область (1991 г. и по настоящее время).

В начале XX в. миграция мордвы в Самарскую губернию в силу различных причин значительно замедлилась. Так, с 1887 по 1920 гг. численность мордвы увеличилась лишь на 3%, а прирост составил всего 1,5%, главным образом за счет Бугурусланского уезда. По данным Всесоюзной переписи населения 1926 г., численность мордвы в этом крае составляла 251,374 тыс. человек [4, с. 87], в территориально-административном отношении она проживала в 9 районах Средне-Волжского края (табл. 1).

Таблица 1

**Количество населенных пунктов
Средне-Волжского края (30-е гг. XX в.)¹**

№	Название районов	Всего населенных пунктов	в том числе		
			мордовских	мордовско-русских	мордовско-чувашских
1.	Борский	177	7	3	–
2.	Бугурусланский	334	34	2	–
3.	Клявлинский	123	61	–	–
4.	Кошкинский	335	43	–	–
5.	Красноярский	296	31	22	–
6.	Кинель-Черкасский	204	37	–	–
7.	Ставропольский	99	9	6	–
8.	Сталинский	228	35	1	–
9.	Челно-Вешинский	117	8	6	3
	Всего:	1918	265	40	3

Наиболее высокий процент мордовских селений был в Клявлинском районе (50%). Эти поселения были более людными, чем русские населенные пункты. Наибольшее количество

сел со смешанным русско-мордовским населением было в Красноярском районе (22). Самыми крупными из них были Большая Каменка (в 407 дворах проживало 2028 человек) и Сухие Овраги (в 373 – 2902) [18, с. 83–88.]. В Челно-Вершинском районе зафиксировано 3 мордовско-чувашских села, наиболее крупные из них – Чувашское Урметьево (302 двора, 1547 жителей) и Тимяшево (261 двора, 1286 жителей) [18, с. 191–193].

В конце 20-х гг. появляется тенденция выделения национальных меньшинств в особые национально-территориальные единицы. По данным 1928 г. из 360 сельских советов десяти районов Самарского округа 28 были мордовскими, в Бугурусланском из 599 – 97, в Бузулукском из 314 – 20 [3, с. 197].

В январе 1934 г. в составе Средне-Волжского края создаются четыре мордовских национальных района, два из которых (Барановский – 46,6% мордвы и Шемышейский – 70,1%) были расположены южнее Мордовии, два (Боклинский – 57,0% мордвы и Клявлинский – 57,7%) – в Заволжье. В дальнейшем национальный статус этих районов был упразднен [12, с. 45].

В 1936 г. из состава Куйбышевского края (Самарский край в 1935–1936 гг. имел это название) выделяется Мордовская АССР с 23 районами [1, с. 62], в связи с этим статус края как национально-культурного центра мордвы значительно понизился. Это привело к тому, что мордва со временем начинает терять связь со своей республикой. Положительная практика решения национальных проблем в крае стала утрачиваться.

В 1936 г. Куйбышевский край получил статус Куйбышевской области. Всесоюзная перепись 1937 г. показала уменьшение численности мордвы как в целом по стране, так и в данной области. По сравнению с 1926 г. она сократилась на 17,02 тыс. человек и составила 234 353 человек [5, с. 96]. По численности населения мордва в области стояла на втором месте после русских. Данная тенденция сохраняется и в последующие годы. В 1959 г. численность мордвы в области составила 115 328, из них сельское население – 81 594 (70,7%) человека, городское – 33 734 (29,3%) [6, с. 370–371, 346–347].

Превращение Куйбышевской области в крупнейший промышленный центр СССР вызвал приток мигрантов, что повлияло соответственно на численность мордовского населения в области. По данным переписи 1970 г. мордвы насчитывалось 118 117 чел., из них городское население составляло 46 284 чел. (2,3% к общему количеству населения области), сельское – 71 883 чел. (9,2%) [10, с. 176]. По всей стране ее численность составляла 1262,7 тыс. чел. [7, с. 328]. Самыми многочисленными районами, где про-

¹ Таблица составлена по: Список населенных пунктов Средне-Волжского края. – Самара, 1931.

живала мордва, считались Исаклинский, Шенталинский, Похвистневский. Так, в Исаклинском районе она проживала в 24 населенных пунктах, из которых 16 было мордовских, 3 – мордовско-русских, 2 – мордовско-украинских, 1 – мордовско-чувашское [19, с. 124]. В Шенталинском районе в 19 поселениях проживало 6917 человек мордвы, из них мужчин – 3034, женщин – 3883 [9], в Похвистневском – 14 214 чел. [8].

Анализируемый за последующие годы материал четко показывает тенденцию неуклонного падения численности мордвы не только в Куйбышевской области, но и в целом по стране. По Всесоюзной переписи населения 1979 г. в СССР ее было 1191,8 тыс. чел. – это на 70,9 тыс. человек меньше, чем по предыдущей переписи [13, с. 198]. В Куйбышевской области насчитывалось 117 127 чел. [21, с. 16], что составляло 3,8 % от общей численности населения области, все еще занимавшее второе место после русских (2 587 252 чел. или 83,6 %). Городское население составляло 58 346 чел. (49,8 %), сельское – 58 781 чел. (50,2 %) [11, с. 176].

Таким образом, весь XX в. характеризуется неуклонным сокращением численности мордовского населения. Лишь в 70-х гг. с превращением Куйбышевской области в крупнейший промышленный центр СССР доля мордвы увеличивается на 2,7 тыс. человек. По данным последующих переписей зафиксирована тенденция неуклонного падения численности мордвы не только в Куйбышевской области, но и в целом по стране. Так, в 1989 г. в области проживало 116,474 тыс. чел. [15], в 2002 г. – 86,0 тыс. [14, с. 7–9]. В современных условиях социально-демографические процессы как в целом в России, так и во всех ее регионах складываются на фоне сложной социально-экономической ситуации. Они определяются нарастанием ряда негативных и тревожных тенденций [2, с. 84]. Не исключением является и Самарская область (это наименование получил Самарский край в 1991 г.). В последние годы здесь продолжается процесс углубления кризиса естественного воспроизводства мордовского этноса, основными признаками которого являются преобладание индекса смертности над индексом рождаемости, сокращение средней продолжительности жизни и т. п. Примером тому служат данные последней переписи населения Российской Федерации 2010 г., где мордвы в области насчитывается 65,447 тыс. чел., это на 21 тыс. человек меньше, чем по данным предыдущей переписи [16].

Список использованных источников

1. 150 лет Самарской губернии: цифры и факты. – Самара : Облкомстат, 2000. – 405 с.

2. Беляева, Н. Ф. Место молодежи в социальной структуре Республики Мордовия в начале XXI в. / Н. Ф. Беляева, О. М. Катаев // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 6. – С. 82–87.

3. Ведерникова, Т. И. Реализация советской национальной политики в Самарской губернии в 1920-х гг. / Т. И. Ведерникова // Самарский край в истории России : материалы межрег. науч. конф. – Самара. – 2012. – Вып. 4. – С. 194–198.

4. Всесоюзная перепись населения 17 декабря 1926 г. : краткие сводки // Народность и родной язык населения СССР. Вып. IV. – М. : ЦСУ Союза ССР, 1928. – 138 с.

5. Всесоюзная перепись населения 1937 г.: общие итоги : сборник документов и материалов. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 320 с.

6. Итоги Всесоюзной переписи 1959 г. РСФСР. – М. : Госстатиздат, 1963. – 456 с.

7. Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 г. Национальный состав населения СССР. Т. IV. – М. : Статистика, 1973. – 647 с.

8. Материалы Всесоюзной переписи населения за 1970 г. Похвистневский район.

9. Материалы Всесоюзной переписи населения за 1970 г. Шенталинский район, дело № 36.

10. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 113–116.

11. Мордва Заволжья / отв. ред. В. И. Козлов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1994. – 184 с.

12. Мордва. Историко-этнографические очерки / отв. ред. В. И. Козлов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 332 с.

13. Мордва. Очерки по истории, этнографии и культуре мордовского этноса / гл. ред. Н. П. Макаркин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. – 992 с.

14. Национальный состав населения Республики Мордовия. Информационно-аналитический материал / Комитет гос. статистики РМ. – Саранск, 2004. – С. 7–9.

15. Национальный состав населения РСФСР по данным Всесоюзной переписи населения 1989 г. – М. : Финансы и статистика, 1990. – 747 с.

16. Национальный состав, владение языками, гражданство населения Самарской области (по данным Всероссийской переписи населения 2010 года). Экспресс-доклад [Электронный ресурс] / Самарстат, 2012. – 13 с. – URL : http://www.samarastat.ru/bgd_free/p2010/main.htm

17. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. / под ред. Н. А. Тройницкого. – Ч. XXXVI. Самарская губерния. – Центральный Статистический Комитет Министерства Внутренних дел. – СПб., 1904. – 202 с.

18. Список населенных пунктов Средне-Волжского края. – Самара, 1931. – 193 с.

19. Тумайкин, В. П. Некоторые этнографические особенности мордвы левобережья Средней Волги / В. П. Тумайкин // *Материалы по археологии и этнографии Мордовии*. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1974. – С. 122–137.

20. Тюганкова, Е. В. Социокультурная адаптация мордвы Самарского края (середина XIX – начало XXI вв.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Елена Владимировна Тюганкова. – Саранск, 2014. – 24 с.

21. Финно-угорские и самодийские народы России : статистический сборник. – Сыктывкар : Территориальный орган Федеральной государственной статистики по Республике Коми, 2006. – 275 с.

References

1. 150 years of Samara province : facts and figures. Samara, Oblkomstst, 2000, 405 p. (in Russian)

2. Belyaeva N.F., Kataev O.M. Place of youth in the social structure of the Republic of Mordovia at the beginning of the XXI century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 82–87. (in Russian)

3. Vedernikova T.I. The implementation of Soviet nationality policy in the Samara province in the 1920s., *Samara region in Russia's history*. Samara, 2012, No. 4, pp.194–198. (in Russian)

4. All-Union census of December 17, 1926: a brief summary, Nationality and native language of population of the USSR. Vol. IV. Moscow, The CSO of the USSR, 1928, 138 p. (in Russian)

5. All-Union population census of 1937: General results. The collection of documents and materials. Moscow, Russian political encyclopedia, 2007, 320 p. (in Russian)

6. The results of the Soviet census of 1959, the RSFSR. Moscow, Gosstatizdat, 1963, 456 p. (in Russian)

7. The results of the all-Union census of 1970, the national composition of the population of the USSR. T. IV. Moscow, Statistics, 1973, 647 p. (in Russian)

8. Materials of all-Union census of population for 1970 Pokhivistnevskoe district. (in Russian)

9. Materials of all-Union census of population for 1970 Shentalinsky district, case No. 36. (in Russian)

10. Miroshkin V.V. Traditional values in the condi-

tions of the society modernization, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–116. (in Russian)

11. The Mordvins Of The Volga. Saransk, Mordovian book publishing house, 1994, 184 p. (in Russian)

12. The Mordvins: Historical and ethnographic essays. Saransk, Mordovian book publishing house, 1981, 332 p. (in Russian)

13. The Mordvins. Essays on the history, Ethnography and culture Mordvin ethnos. Saransk, Mordovian book publishing house, 2004, 992 p. (in Russian)

14. National composition of population of the Republic of Mordovia. Information and analytical material, *The state Committee of statistics of the Republic of Mordovia*. Saransk, 2004, pp.7–9. (in Russian)

15. The national composition of the RSFSR population according to the Soviet census of 1989. Moscow, Finance statistics, 1990, 747 p. (in Russian)

16. Ethnic composition, languages, citizenship of the population of the Samara region (according to all-Russia population census of 2010). Express-report. Somerstat, 2012, 13 p. [Electronic resource]. URL: http://www.samarastat.ru/bgd_free/p2010/main.htm. (in Russian)

17. The first General census of the Russian Empire, 1897, ed. by N. A. Troinitskiy. Part XXXVI. Samara province. The Central Statistical Committee of the Ministry of Internal Affairs. St.-Petersburg, 1904, 202 p. (in Russian)

18. List of settlements in the Middle Volga region. Samara, 1931, 193 p. (in Russian)

19. Tumaikin V.P. Some ethnographic features of the Mordvinians of the Middle Volga left Bank, *Materials on archeology and Ethnography of the Mordovian Republic*. Saransk, Mordovian book publishing house, 1974, pp.122–137. (in Russian)

20. Tyugankova E.V. Socio-cultural adaptation of the Mordvinians of the Samara region (the middle of XIX – beginning of XXI centuries): abstract of the thesis ... Candidate of Historical Sciences. Saransk, 2014, 24 p. (in Russian)

21. Finno-Ugric and Samoyed peoples of Russia: the statistical collection. Syktyvkar, Territorial body of Federal state statistics on the Komi Republic, 2006, 275 p. (in Russian)

Поступила 12.10.2015 г.

УДК 355.721: 94(47) "1941-1945"
ББК 68.7+63.3(2)722

Шубин Лев Леонидович

кандидат медицинских наук, доцент
кафедра общественного здоровья и здравоохранения
ГБОУ ВПО «Ижевская государственная медицинская академия»
Минздрава РФ, г. Ижевск, Россия
leva-shubin@mail.ru

ЭВАКУАЦИОННЫЕ ГОСПИТАЛИ УДМУРТСКОЙ АССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 ГГ.)

Аннотация: В Удмуртской республике развертывание эвакогоспиталей началось с июля 1941 г. В республике было сформировано и перебазировано 53 эвакогоспиталя, в том числе четыре – для спецконтингента, один – для репатриантов. Из всех поступивших военнослужащих за 1941–1945 гг. в госпитали Удмуртии раненые составляли 92,6%; больные – 7,4%. В основном госпитали имели общехирургический профиль, однако были и специализированные. В строй было возвращено более 70% раненых и больных.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, эвакогоспитали Удмуртии, размещение эвакогоспиталей, лечение раненых и больных, шефская помощь госпиталям.

Shubin Lev Leonidovich

Candidate of Medical Science, Docent
Department of Public Health
Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation,
Izhevsk, Russia

EVACUATION HOSPITALS IN UDMURT AUTONOMOUS SOVIET SOCIALIST REPUBLIC DURING THE YEARS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941–1945)

Abstract: In the Udmurt Republic the deployment of evacuation hospitals began in July 1941. 53 evacuation hospitals were formed and relocated in the republic, including four hospitals for special contingent and one for returnees. From all the soldiers taken to the hospitals in Udmurtia during 1941–1945 there were 92,6% of wounded and 7,4% of sick. In general hospitals had surgical specialization. More than 70% of the wounded and sick were returned to the ranks.

Key words: the Great Patriotic War, evacuation hospitals in Udmurtia, evacuation hospital deployment, the treatment of the wounded and sick, patronage assistance to hospitals.

Важное место в системе организации и проведении мероприятий по оказанию помощи раненым и больным в годы Великой Отечественной войны занимали тыловые эвакогоспитали, которые имели несколько наименований: эвакогоспитали Наркомата здравоохранения; тыловые эвакогоспитали, госпитальные базы внутреннего района страны, госпитальные базы тыла страны и др. В Удмуртии эвакуационные госпитали как конечные этапы медицинской эвакуации принимали на лечение наиболее тяжелый контингент раненых и больных. Это:

- не подлежащие после окончания лечения возвращению в строй;
- нуждающиеся в длительном лечении, продолжительной реабилитации с санаторно-курортным лечением;
- нуждающиеся в сложных пластических операциях, протезировании, лечении длительно текущих осложнений.

Наибольшее количество эвакуационных госпиталей было развернуто в индустриальных центрах страны, в которых имелись медицинские институты, научно-исследовательские учреждения (Поволжье, Урал, Сибирь и др.), развитая сеть больниц. Это давало большие возможности для комплектования госпиталей врачебными и сестринскими кадрами, всестороннего материального обеспечения раненых и их быстрого размещения. К примеру, на территории Удмуртии к 1943 г. было сформировано 53 госпиталя на 18 350 коек, в том числе 4 – для спецконтингента, 1 – для репатриантов [2].

Основная деятельность госпиталей, размещенных в республике, имела общехирургическое направление лечения, но работали госпитали и специализированные. Так, в 1942 г. на территории Удмуртии функционировали специализированные госпитали: 1) челюстно-лицевой; 2) терапевтический; 3) госпиталь для раненых

с ампутированными нижними конечностями; 4) курортный (грязелечебный); 5) специализированный с отделениями: ушное, глазное, урологическое, нервное и нейрохирургическое; 6) сортировочный госпиталь [2].

Активная деятельность по развертыванию госпиталей в Удмуртской республике началась с июля 1941 г. Эвакогоспитали были расположены во всех городах Удмуртии: Ижевске, Сарапуле, Можге, Воткинске и Глазове, а также в населенных пунктах, имевших железнодорожное сообщение или расположенных вблизи станций: Балезино, Областная, Чепца; в селах Пудем, Кез, Малая Пурга, Камбарка, Пычас, Яр, Кизнер, в поселке Ува. В г. Ижевске были размещены 13 госпиталей, остальные – в других городах и районах республики. С февраля 1942 г. начал функционировать курортный госпиталь № 3153 на 200 коек в грязелечебном курорте Варзи-Ятчи. Для госпиталей как в г. Ижевске, так и в других городах и районах республики предоставлялись самые лучшие здания [1].

На 1 января 1942 г. в республике насчитывалось 26 госпиталей, к июлю 1943 г. функционировало уже 53 (51 госпиталь Наркомздрава и 2 ВЦСПС). Из 53 госпиталей 39 были сформированы на месте и 14 госпиталей (с количеством коек 5000) были передислоцированы в республику из других краев и областей страны. Например, с апреля 1942 г. начал функционировать челюстно-лицевой госпиталь № 1352 на 400 коек, передислоцированный из г. Томска.

В связи с известной передислокацией на запад военных частей количество госпиталей в республике с начала 1944 г. значительно уменьшилось и на 1 октября 1945 г. их осталось 12, в том числе 4 госпиталя – для спецконтингента, 1 – для репатриантов с количеством коек 5430 [2].

Все госпитали были профилированы, что существенно повышало качество лечения раненых и больных. В каждом из них был подобран специальный штат, умеющий профессионально лечить конкретный вид повреждения. Лечение проводилось комплексно: хирургическое вмешательство, физиотерапия, лечебная физкультура, переливание крови, трудотерапия и т. д. Успех организации специализированной медицинской помощи был обусловлен прежде всего тем, что ведущими специалистами этих госпиталей являлись доценты и ассистенты клиник Ижевского государственного медицинского института (ИГМИ).

Базой для развертывания госпиталей стали школьные и больничные здания (двух-, трех- и четырехэтажные), имеющие центральное отопление, электроосвещение, водопровод и канализацию. Все они были полностью обеспечены инвентарем. Следует особо отметить, что мяг-

кий инвентарь госпиталя получали от местного населения и шефствующих организаций. Необходимый автотранспорт представляли военкоматы (впоследствии все госпитали были обеспечены лошадьми и 1–2 автомашинами). Заниматься хозяйственной деятельностью они начали с весны 1942 г., а к 1945 г. во всех госпиталях функционировали свои подсобные хозяйства. Так, например, в 1945 г. оставшиеся в республике госпитали имели: посевные площади зерновых культур – 238 га, картофеля – 232 га, овощей – 96 га, домашних животных – более 400 голов (коровы, овцы, свиньи).

Материалы для строительства и ремонта складских и жилых помещений доставляли госпиталю преимущественно шефские организации, они же помогали и необходимой рабочей силой. Вся шефская помощь была организована и контролировалась Комитетом помощи раненым, созданным и утвержденным на бюро Удмуртского обкома ВКП(б) 14 октября 1941 г. в количестве 9 чел. В состав комитета входили третий секретарь обкома ВКП(б), председатель Президиума Верховного Совета Удмуртской АССР, заместитель председателя Совнаркома УАССР, начальник политотдела республиканского военкомата, нарком здравоохранения, секретарь обкома ВЛКСМ и три председателя обкомов профсоюзов [3].

В строй было возвращено более 70 % раненых и больных, которые прошли лечение в эвакогоспиталях. Из всех поступивших военнослужащих в госпитали Удмуртии в 1941–1945-е гг. раненые составляли 87,5 %, контуженные – 2,0 %, обмороженные – 2,8 %, обожженные – 0,3 %, больные – 7,4 %. Поступали в госпитали в основном воины с осложнениями огнестрельных повреждений. В первый год войны поступали раненые с повреждениями черепа – 2,7 %, лица – 2,5 %, груди – 6,9 %, живота – 1,2 %, таза – 3,8 %, нижних конечностей – 34,2 %, верхних конечностей – 45,6 % и др. – 3,1 %. Наибольшее число раненых поступало с пулевыми ранениями – 46,7 %, раненые осколками авиабомб – 4,6 %, мин – 19,1 %, артснарядов – 17,8 %, ручных гранат – 1,7 %, прочим оружием – 10,1 %. Частыми осложнениями огнестрельных проникающих ранений являлись абсцесс мозга и дефект свода черепа, эмпиема плевры, дефекты брюшной стенки и кишечные свищи, несросшиеся переломы, ложные суставы, контрактуры, длительно незаживающие язвы.

Таким образом, в эвакогоспиталях Удмуртии в годы Великой Отечественной войны поступило 92,6 % раненых и 7,4 % больных. Медицинский персонал эвакогоспиталей достойно выполнил стоящие перед ним задачи, возвратив в строй более 70 % раненых и больных.

Список использованных источников

1. ЦГА УР. – Ф. 568. – Оп. 3. – Д. 8. – Л. 133.
2. ЦДНИ УР. – Ф. 16. – Оп. 14. – Д. 388. – Л. 153–154.
3. ЦДНИ УР. – Ф. 16. – Оп. 14. – Д. 877. – Л. 21–22.

References

1. Central State Archive of the Udmurt Republic, fund 568, in. 3, f. 8, sh. 133. (In Russian)
2. Documentation Centre of the modern history of the Udmurt Republic, fund. 16. in. 14, f. 388, sh. 153–154. (In Russian)
3. Documentation Centre of the modern history of the Udmurt Republic, fund 16, in.14, f.877, sh. 21–22. (In Russian)

Поступила 10.12.2015 г.

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

УДК 37.01 (470, 345)
ББК 74.00

Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Tshukshina@yandex.ru

**X МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ –
ОСОВСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ
«ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: НОВОЕ ВРЕМЯ – НОВЫЕ РЕШЕНИЯ»**

Shukshina Tatiana Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-rector for Research, Head of Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE X INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE –
OSOVSKIY PEDAGOGICAL READINGS
«EDUCATION IN THE MODERN WORLD: NEW TIME – NEW DECISIONS»**

26–27 ноября 2015 года в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева состоялась X Международная научно-практическая конференция – Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». Она была посвящена 85-летию со дня рождения Ефима Григорьевича Осовского, члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Республики Мордовия.

В ходе работы конференции рассмотрен широкий спектр проблем современного образования и науки, а также определены перспективы их разрешения. Особое внимание участники конференции уделили анализу таких вопросов, как модернизация и разработка содержания педагогического образования с учетом требований новых образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога; моделирование личности и профессиональной деятельности учителя нового типа; итоги и перспективы апробации новых модулей модернизированных основных профессиональных программ; направления подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности в условиях многоуровневой структуры организации образовательного процесса в педагогическом вузе; механизмы совершенствования системы непрерывного педагогического образования; роль сетевого взаимодей-

ствия в организации педагогического образования.

Открыл пленарное заседание и приветствовал участников конференции **В. В. Кадакин**, канд. пед. наук, ректор МордГПИ.

В ходе пленарного заседания выступила **Т. И. Шукшина**, д-р пед. наук, профессор, проректор по научной работе МордГПИ. В докладе были представлены и проанализированы итоги работы коллектива института по апробации новых модулей основных профессиональных образовательных программ, которые реализованы на базе МордГПИ в рамках сетевого взаимодействия с образовательными организациями.

Большой интерес вызвал доклад **М. В. Богуславского**, д-ра пед. наук, профессора, зав. лабораторией истории педагогики и образования, члена-корреспондента РАО, председателя Научного совета по истории образования и педагогической науки Института стратегии развития образования РАО (г. Москва), посвященный раскрытию концептуальных основ консервативно-традиционной стратегии развития российского образования.

Е. В. Бережнова, д-р пед. наук, профессор кафедры английского языка ФГБОУ ВПО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва), подробно остановилась на освещении темы, посвященной проблеме результатов научного исследования как ориентиру в обнов-

лении содержания программы учебной дисциплины.

А. П. Антропов, канд. пед. наук, доцент, декан факультета коррекционной педагогики ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург), рассказал об инновационных проектах Герценовского университета в области специального образования, акцентировав свое внимание на взаимодействии с представителями МордГПИ.

Вопросы управления процессами профилактики коррупции в образовательной организации высшего образования были в центре внимания выступления **Р. А. Абрамова**, д-ра экономических наук, профессора, зав. кафедрой государственного и муниципального управления ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова» (г. Москва).

Н. И. Городецкая, канд. педагогических наук, доцент, руководитель центра дистанционного обучения Нижегородского института развития образования, посвятила свое выступление актуальным вопросам применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ.

В рамках конференции было представлено свыше 650 докладов и сообщений. География участников обширна: Саранск, Москва, Санкт-Петербург, Казань, Волгоград, Нижний Новгород, Владимир, Йошкар-Ола, Омск, Пенза, Саратов, Сыктывкар, Уфа, Чебоксары, Челябинск, Арзамас, Ульяновск, Петрозаводск, Ижевск, Махачкала, Салехард, Уфа, Барнаул и др. Наряду с преподавателями, аспирантами и студентами Мордовского госпединститута в работе конференции участвовали представители 8 зарубежных и свыше 20 крупнейших российских вузов, среди них университеты: МГИМО (У) МИД России, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Финансовый университет при Правительстве РФ, Казанский (Приволжский) федеральный, Мордовский Саратовский, Волгоградский, Петрозаводский, Удмуртский, Ленинградский, Марийский, Алтайский; ведущие российские педагогические университеты – Московский, Санкт-Петербургский, Нижегородский, Омский, Челябинский, Ульяновский, Чувашский и др. Широко были представлены доклады руководителей и учителей общеобразовательных организаций, воспитателей, педагогов системы дополнительного образования. Результаты своих научных изысканий представили зарубежные ученые и педагоги Нидерландов, Германии, Чешской Республики, Великобритании, Азербайджана, Молдовы, Израиля, Казахстана.

В работе конференции также приняли участие члены Российской академии образования, Министерства образования РМ, Департамента по социальной политике г. о. Саранск, сотрудники Республиканского центра дополнительного образования детей РМ, Регионального института развития образования Ямало-Ненецкого автономного округа, Московской государственной академии физической культуры, Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы, Мордовского республиканского института образования, Нижегородского института развития образования.

В рамках конференции работало 19 секций, творческие педагогические объединения (международный семинар-практикум, дискуссионные площадки, методический семинар, научно-практический семинар, семинар-практикум, заседание экспертной группы, теоретический семинар, круглые столы, педагогическая мастерская и др.), которые позволили интегрировать научные исследования в образовательный процесс. На базе МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск прошел семинар-практикум, на котором обсуждались проблемы внедрения и реализации ФГОС общего образования. Повышенный интерес вызвали лекции и доклады представителей Нидерландов и Германии в рамках международного семинара-практикума «Иностранные языки в школе и в вузе», а также ток-шоу «Сто вопросов Ученому».

Заинтересованный разговор состоялся в рамках методического семинара для учителей технологии Республики Мордовия «Апробация образовательной программы предмета «Технология» в общеобразовательных организациях», организаторами которого выступили представители Приволжского филиала Федерального института развития образования, г. Самары – научный руководитель доктор физико-математических наук, профессор Е. Я. Коган и директор кандидат педагогических наук, доцент В. А. Прудникова.

Широкий круг участников собрала дискуссионная площадка Педагогического клуба «Проектирование вузовской политики противодействия возникновению коррупционных схем в образовательном процессе» под руководством А. П. Кошкина, д-ра политических наук, профессора, заведующего кафедрой политологии и социологии Российского экономического университета имени Плеханова (г. Москва).

В рамках конференции подведены итоги регионального конкурса научно-исследовательских и творческих работ учащихся общеобразовательных организаций и студентов организаций

высшего и среднего профессионального образования «Вспоминая учителя».

Материалы Международной научно-практической конференции – Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» будут опубликованы в сборнике научных трудов, индексируемом РИНЦ.

Конференция позволила актуализировать широкий спектр проблем современного российского образования и науки, обозначить перспективы их разрешения, придать новый импульс в развитии научной мысли. По мнению участников, она будет способствовать содействию накопления и распространения идей передового педагогического опыта в региональных системах образования.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогические науки;
- Филологические науки;
- Исторические науки и археология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5; поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

- автор(ы);
- название статьи;
- адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
- аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
- ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) – на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ 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.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogical sciences;
- Philological sciences;
- Historical sciences and archeology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial council.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of “The Humanities and Education” urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase “published for the first time”. It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate’s degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

- the name(s) of the author(s);
- the title of the article;
- the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
- the abstract of 100 to 250 words;
- key words.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors’ names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, key words, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HPE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)–33–92–50 (editor-in-chief), (834-2)–33–92–54 (editor-in-chief assistant), (834-2)–33–94–90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)–33-92-67.

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

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 384 руб. 22 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 1 (25)

Ответственный за выпуск *Н. А. Акимова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 11.03.2016 г. Дата выхода в свет 29.03.2016 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 18,8. Тираж 1000 экз. Заказ №

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»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13