

Научно-методический
журнал

№ 1 (21)
(январь – март)
2015

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

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2015

**Scientific and
methodological
journal**

**№ 1 (21)
(January – March)
2015**

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”, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н. А. Белова, М. И. Чарышкина

Технология развития переводческой компетенции учащихся
на основе интеграции русского и английского языков в школе..... 7

Ю. В. Варданян, С. В. Сергунина

Компетентностно-ориентированные интегрированные задания
в контексте развития профессионализма магистрантов..... 13

О. В. Вашечкина

Развитие профессиональной компетентности педагога
в контексте здоровьесозидающего подхода к образованию..... 18

Ю. В. Величко, М. П. Миронова

Информационные технологии обучения в реализации
магистерской подготовки студентов-музыкантов педагогического вуза..... 22

Н. В. Вершинина

Творческая самостоятельность как основа для формирования
языковой личности младшего школьника..... 27

С. В. Вишленкова, О. Е. Янкина

Современные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности
студентов языковых профилей подготовки (из опыта работы кафедры немецкого языка
Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева)..... 31

В. П. Власова, М. В. Куянова

Здоровье детей-сирот в контексте гуманизации современного общества..... 36

Т. В. Горбунова, Т. В. Ярусова

Инновационные подходы к организации лекций в условиях педвуза..... 40

Д. А. Гусев

Педагогический потенциал народного творчества в контексте
исторического анализа развития образовательных учреждений на селе..... 44

Н. В. Дубив

Конкурентоспособность выпускников – участников программ
академической мобильности при трудоустройстве..... 48

Е. А. Жиндеева, Е. А. Сердобинцева

Технологии реализации стратегии критического обучения
в процессе преподавания «Современной русской литературы»..... 51

Е. Н. Иванова

Методологические основы системы подготовки будущего учителя
к физкультурно-оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях..... 54

Н. Г. Кизрина

Методика поэтапного формирования навыков и умений
креативного письма при обучении немецкому языку в вузе..... 58

Л. Г. Паришина

Формирование компетенций студентов педвуза
с использованием мультимедийных средств обучения..... 63

Н. В. Саратовцева

К вопросу о толковании понятия «патриотизм»..... 67

Н. Г. Спиренкова

Разработка структуры и содержания основной
образовательной программы дошкольного образования..... 70

Т. В. Татьяна, Н. П. Путилкина

Проектная деятельность в формировании учебной самостоятельности
студентов среднего профессионального образования..... 75

М. М. Шубович, Н. А. Евлешина

Подготовка магистрантов к образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей детей.....	80
--	----

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**Т. В. Адамчук**

Идиостилизация эмоциогенности англоязычного художественного текста.....	84
---	----

С. А. Бабина, Е. В. Белоглазова

Градуальная функция индивидуально-авторских новообразований.....	88
--	----

И. В. Баженова

Прочтение поэтической строки в вузовской аудитории (на материале стихотворения А. А. Тарковского).....	90
---	----

А. В. Байдак, С. В. Глушков

Парные существительные в селькупском языке.....	94
---	----

О. И. Бирюкова, Н. Н. Левакин

Человек как ценностный центр в художественной системе А. и К. Смородиных.....	96
---	----

М. Н. Глазков

Культурные связи эмигрантов «первой волны» с советским обществом 1920-х гг.: эмигрантская литература в советских библиотеках.....	100
--	-----

Н. В. Дусина, Ю. М. Гусева

Феномен карнавального дискурса в исследованиях современных отечественных литературоведов.....	103
--	-----

А. В. Павлова

Функционально-семантическое поле состояния в английском языке.....	107
--	-----

L. V. Samosudova, O. E. Tukaeva

Prepositions and postpositions combining the meaning of space and time (on the materials of English, German and Erzya).....	110
--	-----

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ**Н. Ф. Беляева**

Место религии в системе духовных ценностей студентов педвуза.....	114
---	-----

Д. В. Буяров

Особенности национальной ситуации ко времени образования Китайской Народной Республики.....	117
--	-----

М. С. Волкова, А. В. Мартыненко

Роль истории религии в современной системе российского гуманитарного образования.....	120
---	-----

Т. Н. Кадерова

Организация обороны юго-восточных границ Российского государства в XVI–XVII в. (на примере мордовского края).....	123
--	-----

М. В. Мельникова

Гражданская община как античное гражданское общество: к истокам идей и методологии познания.....	128
---	-----

Н. В. Меркушин, Н. Н. Яушкина

Административно-территориальное устройство Пензенского края в конце XVIII – начале XIX вв.	131
--	-----

И. А. Фирсова

Социально-бытовая повседневность учительства в 1920-е гг. (на примере Мордовии).....	134
--	-----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	138
-----------------------------	-----

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

N. A. Belova, M. I. Charyshkina

Technology development of translation competence of students
through the integration of russian and english languages at school..... 7

Yu. V. Vardanyan, S. V. Sergunina

Competence-directed integrated tasks in the context
of development of postgraduates' professionalism..... 13

O. V. Vashechkina

Development of professional competence of teachers
in the context of a creating health approach to education..... 18

Yu. V. Velichko, M. P. Mironova

Information technology training in the implementation
of the master training students-musicians of pedagogical university..... 22

N. V. Vershinina

Creative independence as the basis for the formation
of primary school children linguistic identity..... 27

S. G. Vishlenkova, O. E. Yankina

Modern technologies of students' foreign language professional competence formation
at linguistic profiles of preparation (basing on the experience of the German language Department
of Mordovian State Pedagogical Institute)..... 31

V. P. Vlasova, M. V. Kuyanova

Health of orphan children in the context of modern society humanization..... 36

T. V. Gorbunova, T. V. Yarusova

Innovative approaches to the organization of lecture in the conditions of pedagogical institution..... 40

D. A. Gusev

Pedagogical potential of folk art in the context of historical analysis
of the development of educational institutions in rural areas..... 44

N. V. Dubiv

Academic mobility programs enhancing graduates' employment competitiveness..... 48

E. A. Zhindeeva, E. A. Serdobintceva

Technology implementation strategy for critical education
in the teaching of the «Contemporary russian literature»..... 51

E. N. Ivanova

Methodological foundations of future teacher's system of training
to sports and recreational activities in educational institutions..... 54

N. G. Kizrina

Methods of phased forming of creative writing skills
during teaching of the german language in institution of higher education..... 58

L. G. Parshina

The formation of pedagogical students competences by using multimedia means..... 63

N. V. Saratovtseva

To question about interpretation of the notion «patriotism»..... 67

N. G. Spirenkova

Development content and structure of the basic educational preschool programs..... 70

T. V. Tatyana, N. P. Putilkina

Project activity in the formation of educational
independence of secondary vocational students..... 75

M. M. Shubovich, N. A. Evleshina

Undergraduates training for educational activity on the basis of specific features of children..... 80

PHILOLOGICAL SCIENCES

T. V. Adamchuk Idiostylization of emotiogenation of the english literary text.....	84
S. A. Babina, E. V. Beloglazova Gradual function of author's individual word forms.....	88
I. V. Bazhenova Reading poetic lines in higher education audience (on the basis of the poem of A. A. Tarkovsky).....	90
A. V. Baydak, S. V. Glushkov Pair nouns in the selkup language.....	94
O. I. Birukova, N. N. Levakin Person as a value center in the artistic system of A. and K. Smorodins.....	96
M. N. Glazkov Cultural relations of immigrants of «first wave» and soviet society in 1920 yy.: Migration literature in soviet libraries.....	100
N. V. Dusina, Yu. M. Guseva The phenomenon of carnival discourse in studies of modern russian literary critics.....	103
A. V. Pavlova Functional-semantic field of state in the english language.....	107
L. V. Samosudova, O. E. Tukaeva Prepositions and postpositions combining the meaning of space and time (on the materials of English, German and Erzya).....	110

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY

N. F. Belyaeva The place of religion in the system of spiritual values of the students of pedagogical higher educational institutions.....	114
D. V. Buyarov Features of a national situation by the time of formation of the People's Republic of China.....	117
M. S. Volkova, A. V. Martynenko Role of history of religion in the modern russian education system.....	120
T. N. Kaderova Defence of the south-eastern borders of Russian state in the second part of XVI – XVII centuries (by the example of mordvinian region).....	123
M. V. Melnikova The civil community as antique civil society: the origins of the ideas and methodology of knowledge.....	128
A. V. Merkushin, N. N. Yaushkina Administrative-territorial structure of Penza region from the end of the 18th century to the beginning of the 19th century.....	131
I. A. Firsova Social daily teaching in the 1920-ies (on the example Mordovia).....	134
ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS.....	138

УДК 37.016: 811.161.1 (045)
ББК 81.411.2р

Белова Наталья Анатольевна

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

Чарышкина Марина Ивановна

учитель английского языка МОУ «Гимназия № 12» г. Саранска, соискатель
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
suvak-loman@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ*

Аннотация: Цель авторов статьи заключается в разработке методики обучения старшеклассников приемам интерпретации иноязычного учебного текста в процессе его перевода в условиях интеграции русского и английского языков. Пытаясь обобщить и адаптировать применительно к школе вузовский опыт в этом направлении, авторы определяют пути решения данной проблемы. В статье представлены ключевые компоненты технологии развития у школьников переводческой компетенции. Предложена методическая система, позволяющая пошагово осуществлять процесс обучения переводу. Определены критерии оценки качества ученических переводов на интегрированных занятиях русского и английского языков.

Ключевые слова: интегративный подход, лингвокультурологический подход, технология обучения переводческой деятельности, переводческие трансформации, критерии оценки качественного перевода.

Belova Natalya Anatolyevna

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

Charyshkina Marina Ivanovna

Teacher of English Language, gymnasium № 12, Saransk, aspirant
Russian Language and Russian Language Teaching Methodology Department
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TECHNOLOGY DEVELOPMENT OF TRANSLATION COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH THE INTEGRATION OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES AT SCHOOL

Abstract: Authors' goal is to develop teaching methods in senior pupils training for foreign language text interpretation during its translation in condition of Russian and English language studies integration. Authors try to adapt existing college experience in school. Authors suggest applying the methodological system of systematic translators' education. The criteria of quality rating of successful translations made by students on integrative lessons of English and Russian languages were defined.

Key words: Integrative approach, language and cultural approach, translation-teaching techniques, the criteria of quality rating of successful translation.

Хорошо известна мысль Х.-Г. Гадамера о том, что понимание человеком мира и взаимопонимание людей осуществляется в «стихии язы-

ка» [12]. Но что происходит, если сталкиваются разные «языковые стихии»? Как можно мысль, выраженную на одном языке, точно выразить средствами другого языка? Что происходит в сознании в процессе перевода? По словам В. Н. Комиссарова, для того, чтобы переводить, недостаточно просто знать два языка, а нужно знать их

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

«по-переводчески», то есть в сочетании с правилами и условиями перехода от единиц одного языка к единицам другого языка [6]. В результате исследований многие лингвисты и переводоведы пришли к выводу, что переводчик является посредником в акте межъязыковой и межкультурной коммуникации, без которого полноценное общение между представителями разных языков и культур было бы невозможно [17; 18].

Важно ли знать об этом школьникам? Трудно переоценить практическую значимость переводческой компетенции в условиях постоянно расширяющихся связей России с иностранными государствами, с растущими возможностями делового сотрудничества и личного общения наших граждан с иностранцами, с получением высшего образования в зарубежных вузах нашими студентами. Представляется, что формирование у школьников навыков перевода должно осуществляться на уроках иностранного языка не только в профильной школе, но и в общеобразовательной. Методический опыт системной подготовки учащихся в переводоведении, отраженный в данной статье, в течение ряда лет реализовывался в муниципальном образовательном учреждении «Гимназия № 12» г. Саранска как в рамках элективного курса «Теория и практика перевода: интеграция русского и английского языков», так и на уроках английского языка.

Особый интерес и практическое значение, по нашему мнению, имеют традиции интегрированного обучения русскому и иностранным языкам, которыми богато современное российское образование. Мы предлагаем использовать следующие виды работы на интегрированных уроках: лингвистический анализ текста (при осуществлении межпредметных связей) и лингвостилистический анализ текста (при осуществлении дидактического синтеза) [2]. Нами выделяются следующие формы организации процесса обучения русскому и иностранному языкам на основе интегративного подхода: 1) учебное занятие в рамках элективного курса «Теория и практика перевода: интеграция русского и английского языков»; 2) отдельные интегрированные уроки на основе работы с текстом – урок развития связной речи (русского и английского языков); 3) уроки межпредметных связей русского и английского языков с включением межпредметных учебных задач на одном из этапов урока или включением отдельных межпредметных учебно-речевых ситуаций [9].

Взаимосвязанное изучение русского и иностранных языков в школе позволяет формировать коммуникативно развитую личность, способную продуктивно функционировать в современном поликультурном пространстве. По

мнению специалистов по межъязыковой коммуникации, усвоение только грамматики и лексики изучаемого иностранного языка не гарантирует эффективного общения с его носителями [7; 11; 16; 14]. Очевидно, что параллельное освоение языка и культуры изучаемого языка позволяет гораздо эффективнее осуществлять обучение. В 20–30-х годах XX века Б. Уорф выдвинул гипотезу о взаимоотношении языка и культуры, а американский антрополог и лингвист Э. Сепир заметил: «Нет двух языков, которые до такой степени схожи, что про них можно сказать: они отражают одну реальность» [15, р. 214]. Современные отечественные переводоведы также указывают на необходимость обращения к культуре при изучении языка. Так, В. Н. Комиссаров утверждает, что познание «не имеет объективного общечеловеческого характера: сходные явления складываются в различные картины из-за различий в мышлении...» [6, с. 66]. Знание культуры страны изучаемого языка совершенно необходимо не только в процессе общения, но и при изучении грамматических основ. Отметим справедливость высказывания В. К. Катаинен о том, что межкультурная компетентность является бесценным качеством, позволяющим «сплестать воедино знания языка, культуры и поведения» [5, с. 132]. В этом контексте нам представляется методически важным замечание Л. Виссон о том, что в процессе взаимодействия английского и русского языков и культур речь идет о «великом психолингвистическом противостоянии» американского, так называемого «позитивного», и русского – «отрицательного» – типов мышления...» [16, р. 12]. Лингвист считает, что различия этих типов мышления преломляются в разговорной речи.

Вышесказанное приводит к выводу о необходимости формирования лингвокультурологической компетенции у учащихся средних школ и школ с углубленным изучением языков, а перед современным учителем-филологом ставит особую задачу обучения языкам и формирования коммуникативной компетенции, в том числе и переводу с учетом культурных особенностей.

Определяющее значение для нашей работы имеет изучение механизмов речевой деятельности: эквивалентах смысловых замен, памяти, антиципации, компрессии [4]. Особое внимание уделено механизмам речи, включающимся у школьников в процессе обучения русскому и английскому языкам в их взаимодействии, в процессе осуществления перевода. Вслед за А. Н. Щукиным мы понимаем перевод как «вспомогательный вид речевой деятельности, в процессе которой осуществляется передача содержания текста средствами другого языка; преобразование речевого произведения на

одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении смысла этого произведения» [10, с. 211].

Основные задачи обучения в рамках описываемой в статье технологии обучения старшеклассников переводческой деятельности, необходимой в процессе создания текста перевода с английского на русский язык, состоят в формировании у учащихся четкого представления о переводе как о процессе, в ходе которого возможно достижение относительной эквивалентности; ознакомлении учащихся с основными видами переводческих трансформаций. Понятие «*переводческая деятельность*», на наш взгляд, является обязательным компонентом содержания обучения школьников межкультурной коммуникации. Его усвоение позволяет целенаправленно совершенствовать лингвокультуроведческую, языковую и коммуникативную подготовку выпускника школы на учебных занятиях интегрированного характера по изучению русского и иностранного языков. Формирование данной деятельности в школе рассматривается нами как *многоэтапный процесс, включающий, во-первых, интерпретацию иноязычного текста с помощью специальных приемов*. Опираясь на определение интерпретации текста, предложенное А. Н. Щукиным, как процесса «смысловой обработки текста адресатом, читателем, слушателем, процесс и результат установления смысла речевых и неречевых действий» [10, с. 97], под *приемами интерпретации иноязычного текста в нашем исследовании понимаем способы нахождения наиболее адекватных языковых средств (учитывающих особенности национально-языковой культуры и речевой ситуации) для передачи содержания текста с одного языка на другой*.

С чего же начинать обучение переводу и когда приступать к формированию этой компетенции? На наш взгляд, процесс отработки этого важного навыка может начаться, как только дети приступают к работе с текстами. Естественно, обучение должно опираться на интеграцию с такой учебной дисциплиной, как «Русский язык». Безусловно, самым плодотворным периодом для занятий переводом является период овладения учащимися английским языком на уровне Upper-Intermediate, когда они ознакомились с основами английской грамматики и усвоили их. К тому же их знания грамматики родного языка настолько глубоки, что благодаря им старшеклассники могут аккумулировать новый опыт переводческой деятельности, опираясь на сопоставительный анализ двух языков и родной язык как средство изложения теоретического материала. Стоит отметить, что обучение переводу на данном этапе является важной вехой в процессе профи-

лизации обучения и делает возможным для учащихся старшей ступени определиться с выбором будущей профессии, с одной стороны, а с другой стороны, отработать важный навык, который пригодится при обучении в высшей школе, а в дальнейшем – при занятиях научной деятельностью.

Перевод – это не простая замена слов языка оригинала словами переводящего языка, не перевод слово в слово, а мысль в мысль. Приступая к обучению переводу в школе, важно определить цель, которую необходимо достичь. Ею является достижение понимания взаимосвязи слов в предложении и овладение учащимися комплексом приемов, облегчающих перевод оригинального текста. Обозначим последовательность методических действий учителя, обеспечивающих формирование у школьников переводческой компетенции. В первую очередь требуется *ознакомление учащихся с особенностями строя английского языка* [13]. К таким особенностям относятся: бедность окончаний слов, обусловленная отсутствием падежных окончаний у прилагательных, числительных и причастий и сохранение только двух падежей у существительных и у некоторых местоимений, а также наличие трех синтетических форм глагола и традиции выражать все остальные временные формы глагола при помощи вспомогательных глаголов, следствием чего является широкое употребление служебных слов – предлогов, которые выражают отношения между словами, а значит, в значительной степени выполняют ту же роль, что и падежные окончания в русском языке; решающая роль порядка слов в предложении при распознавании синтаксических функций и значений слов; широкое применение оборотов с неличными формами глаголов, эквивалентами которых являются придаточные предложения (это обороты с причастием, герундием и инфинитивом) [8, с. 5].

Следующим важным этапом учебной работы, в соответствии с нашей методической концепцией, является *проведение грамматического анализа предложения*, требующего умения находить в нем главные и второстепенные члены и устанавливать их взаимосвязь по формальным признакам.

Далее проводится *обучение предпереводческому анализу текста*. Мы учитываем значимость следующих факторов для проведения предпереводческого анализа текста: 1) тему текста; 2) коммуникативное намерение автора исходного текста; 3) адресата исходного текста; 4) композицию текста; 5) жанрово-стилистические характеристики текста. Важно также учесть цель перевода и адресата-получателя перевода, поскольку предпереводческий анализ текста

предполагает включение этого текста в широкий экстралингвистический контекст. После этого начинается следующий этап работы над текстом – *перевод, в процессе которого осуществляются переводческие трансформации*. Необходимость подобных трансформаций объясняется различиями в грамматике и словарном запасе, существующими между двумя языками. Этот этап является переходным от анализа исходного текста к созданию собственного текста-перевода.

На уровне предложения А. Л. Бурак выделяет следующие преобразования, которые делает каждый переводчик: 1) omission (опущение); 2) addition (добавление); 3) transposition (изменение порядка слов); 4) change of grammatical forms (изменение грамматических форм); 5) loss of meaning compensation (компенсация смысловых потерь); 6) concretization (конкретизация); 7) generalization (генерализация); 8) antonymic translation (антонимический перевод); 9) meaning extension or sense development (смысловое развитие); 10) metonymic translation (метонимический перевод); 11) sentence integration (объединение предложений); 12) sentence fragmentation (членение предложений) [3, с. 25]. Обозначенные типы преобразований положены нами в основу методических приемов обучения переводу в школе.

Завершающий этап обучения связан с совершенствованием текста русского перевода. Конечной целью и продуктом переводческой деятельности старшеклассников является текст русского перевода. Пояснения требует наш подход к отбору дидактического материала, т. е. учебных текстов, на основе которых строится обучение переводу: имея в виду, что «учебным текстом может быть любой факт культуры иностранного языка, целесообразный для учебной коммуникации и имеющий знаковую функцию» [1, с. 76], к учебным текстам мы относим как аутентичные, так и адаптированные словесные тексты различных стилей (в первую очередь, научно-учебного, художественного, публицистического) на английском языке, использующиеся в учебных целях для обучения переводу с английского языка на русский.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 10–11 классах гуманитарной гимназии № 12 г. Саранска с 2009 по 2014 гг. в соответствии с описанной выше методической системой обучения переводу и включала констатирующий и обучающий этапы педагогического эксперимента.

Констатирующий этап эксперимента проводился в 10 классах, в нем участвовало в разные учебные годы всего 75 человек. Учащимся предлагалось поработать над переводом рассказа американского писателя Гарри Аллена Смита «Один слой белой краски». Анализ работ школь-

ников свидетельствует о том, что в целом с переводом справились все учащиеся (100 %), если оценивать переводы по уровню выполнения поставленной перед ними коммуникативной задачи, а именно передать содержание текста. Однако эксперимент выявил и отсутствие соответствия главному критерию – качеству перевода. Учащиеся выполняли переводы без учета особенностей строя русского языка, в результате чего переводы их звучали неестественно. Таким образом, если принять качество перевода за основной критерий оценки перевода, то можно считать, что на этапе констатирующего эксперимента с заданием справилось 24 % школьников. Уровень качества их перевода может быть определен как «средний». С заданием не справилось 7 % учащихся.

Опытное обучение проводилось в 11 классах (всего 75 человек) с целью совершенствовать переводческую деятельность старшеклассников в процессе реализации описанной выше технологии интерпретации иноязычного текста, проверить эффективность данной технологии.

Была разработана программа опытного обучения, рассчитанная на 68 учебных часов и включающая следующие разделы:

раздел 1: Вводный – лингвокультурологические особенности русского и английского языков в их сопоставлении;

раздел 2: Особенности строя английского языка в соотношении с русским языком;

раздел 3: Предпереводческий анализ текста;

раздел 4: Использование переводческих трансформаций в процессе интерпретации иноязычного текста;

раздел 5: Совершенствование текстов русского перевода.

В течение учебного года велась работа по апробации вышеуказанной программы опытного обучения переводу и изучению переводческих трансформаций. В качестве контрольного задания участникам опытного обучения был предложен рассказ С. Моэма «Церковный служитель». Анализ результатов опытного обучения старшеклассников показал, что 40 учащихся справились с переводом на «отлично» (53 %), 35 учащихся справились с переводом на оценку «хорошо» (47 %). Сопоставление показателей констатирующего и обучающего этапов эксперимента свидетельствует о повышении уровня качества перевода, что означает следующее: в результате обучения переводческой деятельности учащиеся создают тексты на русском языке, исходя из интересов этого языка; их переводы звучат естественно, так как на уровне предложения соблюдаются правила использования трансформаций; как следствие использования трансфор-

маций грамматически и стилистически качество переводов повышается с 24 % в 10 классах до 53 % в 11 классах.

Проиллюстрируем методический аспект работы учителя по оценке качества ученических переводов: рассмотрим, какие переводческие трансформации использовала ученица при создании текста перевода.

He took pains with it; he pressed it and ironed it. – Вкладывая в это много сил, он сам складывал его и гладил его (**объединение предложений**).

There had been a Christening that afternoon at St. Peter's. – В тот день состоялось крещение в церкви святого Петра (**конкретизация**).

He kept his new one, its folds as full and stiff as though it were made not of alpaca but of perennial bronze, for funerals and weddings (St. Peter's, Neville Square, was a church much favoured by the fashionable for these ceremonies) and now he wore only his second best. – Новое облачение, складки которого были такими пышными и жесткими, как будто оно было не сшито из альпака, а отлито из бронзы, он берег для похорон и венчаний (церковь святого Петра на площади Нэвилл была известна как самое модное место для подобных церемоний), а сейчас на нем было другое, попроще (**изменение грамматических форм и смысловое развитие**).

When he took it off to go home. – Когда он снимал его перед уходом домой (**изменение грамматических форм**).

He had the disconcerting sensation of being somewhat insufficiently clad. – Он испытывал замешательство, будто ему не хватало одежды (**изменение грамматических форм**).

During the sixteen years he had been verger of this church he had had a succession of such gowns, but he had never been able to throw them away when they were worn out and the complete series, neatly wrapped up in brown paper, lay in the bottom drawers of the wardrobe in the bedroom. – За шестнадцать лет службы в этой церкви он накопил большое количество таких облачений, но никогда не решался выбросить те, что износились, и все они, аккуратно завернутые в упаковочную бумагу, лежали в нижних ящиках его гардероба в спальне (**опущение, компенсация смысловых потерь**).

But he still wore his cassock. – Но он все еще не снял сутаны (**антонимический перевод**).

"What's he 'anging about for?" – И чего он слоняется без дела? (**добавление**).

"Don't 'e know I want my tea?" – Не знает что ли, что я чаю хочу? (**компенсация смысловых потерь**).

The vicar had been recently appointed, a red-faced energetic man in the early forties. – Викарий,

краснолицый энергичный мужчина лет сорока с небольшим, был назначен недавно (**транспозиция**).

Albert Edward still regretted his predecessor. – Альберт Эдвард все еще вспоминал с сожалением его предшественника (**добавление**).

...in a place of worship... – в церкви (**конкретизация**).

The vicar preceded Albert Edward into the vestry. Albert Edward was a trifle surprised to find the churchwardens there. – В ризницу первым вошел викарий, а за ним Альберт Эдвард, который был слегка удивлен, увидев там двух церковных старост (**транспозиция и объединение предложений**).

They were sitting now at a handsome refectory table that the old vicar had brought many years before from Italy and the vicar sat down in the vacant chair between them. – Теперь они сидели за красивым столом для трапез, который прежний викарий привез из Италии много лет назад. Викарий занял свободное кресло между ними (**членение предложений**).

Из приведенных выше примеров видно, что автор перевода использовал в своем тексте десять переводческих трансформаций из двенадцати известных. Более того, школьница безошибочно определила жанрово-стилевую принадлежность текста. Перевод выполнен с учетом особенностей переводящего языка, поэтому он звучит естественно.

Критериями оценки качества перевода являются следующие: умение учитывать при переводе особенности русского языка как языка перевода, которое иллюстрируется умением использовать правильные грамматические структуры (например, предпочтение пассивных структур активным при создании русского текста), правильно установленная жанрово-стилистическая принадлежность текста, наличие и уместность переводческих трансформаций при создании учащимися текста перевода.

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

1. Использование интегративного подхода к изучению русского и английского языков в школьном обучении позволяет формировать перевод как вид учебной деятельности старшеклассников, понимаемый как способ совершенствования языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций учащихся.

2. Понятие «переводческая деятельность» является обязательным компонентом содержания обучения школьников межкультурной коммуникации, усвоение которого позволяет целенаправленно совершенствовать лингвокультуроведческую, языковую и коммуникативную подготовку выпускника школы.

3. Специфической чертой переводческой деятельности школьника является интерпретационный характер текстовых действий, отражающийся в осознанном использовании грамматических форм, различных видов трансформаций с учетом лингвокультурологических особенностей русского и английского языков.

4. Конечной целью и продуктом переводческой деятельности старшеклассников является текст перевода, который продуцируется с учетом поэтапной интерпретации иноязычного текста, осуществляемой с помощью специальных приемов (выявление особенностей строя английского языка с обязательным сопоставительным анализом грамматики русского и английского языков; определение параметров правильного чтения, выделяющего грамматическую основу предложения; раскрытие смысла через грамматическую форму; определение главных и второстепенных членов предложения), установления жанрово-стилистической принадлежности переводимого текста, использования комплекса переводческих трансформаций, и отражает уровень владения школьниками русским и английским языками.

5. Уровень сформированности переводческой деятельности школьников определяется посредством специальных заданий и критериев оценки, позволяющих оценить у старшеклассников лингвокультуроведческую, языковую и коммуникативную компетенции.

Список использованных источников

1. Арутюнов, А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Р. Арутюнов. – М. : Русский язык, 1990. – 168 с.
2. Белова, Н. А. Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании : монография / Н. А. Белова. – М. : МАНПО, 2005. – 272 с.
3. Бурак, А. Л. Translating Culture: Перевод и межкультурная коммуникация. Этап 1: уровень слова / А. Л. Бурак. – Изд. 2-е. стер. – М. : Р. Валент, 2005. – 152 с.
4. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Язык – речь – творчество (Избр. тр.). – М. : Лабиринт, 1998. – С. 146–162.
5. Катаинен, В. К. О влиянии межкультурной компетентности и этнических стереотипов на изучение русского языка как иностранного / В. К. Катаинен // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 130–136.
6. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.
7. Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт : монография / под. общ.

ред. В. В. Сдобникова. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. – 165 с.

8. Тихонов, А. А. Английский язык. Теория и практика перевода : учеб. пособие / А. А. Тихонов. – М. : Велби, Проспект, 2007. – 120 с.

9. Чарышкина, М. И. Интеграция русского и английского языков в школе как средство совершенствования лингвистических (переводческих) навыков учащихся / М. И. Чарышкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 153–157.

10. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

11. Burke, P. The Art of Conversation / P. Burke. – Ithaca, New York : Cornell University Press, 1993. – 125 p.

12. Gadamer, H.-G. The Relevance of the Beautiful and Other Essays. Trans. N. Walker. ed. R. Bernasconi / H.-G. Gadamer. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 191 p.

13. Harrison, M. Oxford Living Grammar pre-intermediate / M. Harrison. – Oxford University Press, 2009. – 156 p.

14. Katan, D. Translating Cultures / D. Katan. – Manchester, United Kingdom : St. Jerome Publishing, 1999. – 173 p.

15. Sapir, E. The Status of Linguistics as a Science / E. Sapir. – Language, 1929. – No 5, p. 214.

16. Visson, L. Where Russians Go Wrong in Spoken English: Words and Expressions in the Context of Two Cultures / L. Visson. – Moscow : R. Valent. – 2003. – 190 p.

17. Wierzbicka, A. Semantics, Culture and Cognition / A. Wierzbicka. – New York and Oxford : Oxford University Press, 1992. – Pp. 255–256.

18. Wierzbicka, A. Understanding Cultures Through Their Key Words / A. Wierzbicka. – New York and Oxford : Oxford University Press, 1997. – P. 8.

References

1. Arutyunov A.P. Theory and Practices of Making a Textbook on Russian for Foreigners. Moscow, Russkiy Yazyk, 1990, 168 p. (in Russian)
2. Belova N.A. The Content and the Process of Philology Disciplines Integration in School Teaching. Moscow, MANPO, 2005, 272 p. (in Russian)
3. Burak A.L. Translating Culture: Translation and Intercultural Communications. Stage 1: Word Level. 2nd ed. Moscow, R. Valent, 2005, 152 p. (in Russian)
4. Zhinkin N.I. Code transitions in Inner Speech, Language – Speech – Creativity (Selected Works). Moscow, Labirint, 1998, pp. 146–162. (in Russian)
5. Katainen V.K. Influence of Intercultural Competence and Ethnic Stereotypes on Learning Russian as Foreign Language, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 130–136. (in Russian)

6. Komissarov V.N. Contemporary Translation Studies: Tutorial. Moscow, ETC, 2001, 424 p. (in Russian)
7. Methodical Basis of Translators Training: The Experience of Nizhniy Novgorod: Monograph. Edited by V.V. Sdobnikov. N. Novgorod, N.A. Dobrolubov NGLU, 2007, 165 p. (in Russian)
8. Tichonov A.A. English Language. Translation Theories and Practices: Tutorial. Moscow, TK Velbi, Prospekt, 2007, 120 p. (in Russian)
9. Charyshkina M.I. Integration of Russian and English Languages in School as a Method of Students Linguistic Skill Improvement, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 153–157. (in Russian)
10. Schukin A.N. Teachers encyclopedic dictionary: More Than 2000 Units. Moscow, Astrel: AST: Hranitel, 2007, 746 p. (in Russian)
11. Burke P. The Art of Conversation. Ithaca, New York, Cornell University Press, 1993, 125 p.
12. Gadamer H.-G. The Relevance of the Beautiful and Other Essays. Trans. N. Walker. Ed. R. Bernasconi. Cambridge, Cambridge University Press, 1986, 191 p.
13. Harrison M. Oxford Living Grammar pre-intermediate. New York and Oxford, Oxford University Press, 2009, 156 p.
14. Katan D. Translating Cultures. Manchester, United Kingdom, St. Jerome Publishing, 1999, 173 p.
15. Sapir E. The Status of Linguistics as a Science, *Language*, 1929, No. 5, p. 214.
16. Visson L. Where Russians Go Wrong in Spoken English: Words and Expressions in the Context of Two Cultures. Moscow, R. Valent, 2003, 190 p.
17. Wierzbicka A. Semantics, Culture and Cognition. New York and Oxford, Oxford University Press, 1992, pp. 255–256.
18. Wierzbicka A. Understanding Cultures Through Their Key Words. New York and Oxford, Oxford University Press, 1997, p. 8.

Поступила 14.11.2014 г.

УДК 159.9: 378(045)
ББК 88

Варданын Юлия Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой психологии

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

Сергунина Светлана Валентиновна

кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
s-sergunina@rambler.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА МАГИСТРАНТОВ*

Аннотация: В статье раскрыта сущность компетентностно-ориентированного интегрированного задания как особого типа поручения, выполнение которого обеспечивает востребованность структурных элементов осваиваемой компетенции и их интеграцию с междисциплинарным профильным материалом. Авторами детализированы особенности структуры и содержания указанных заданий в контексте развития профессионализма магистрантов психолого-педагогического направления образования.

Ключевые слова: профессионализм, развитие компетенций магистранта, компетентностно-ориентированное интегрированное задание, структура задания, содержание задания.

Vardanyan Yulia Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

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

Sergunina Svetlana Valentinovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent

Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**COMPETENCE-DIRECTED INTEGRATED TASKS IN THE CONTEXT
OF DEVELOPMENT OF POSTGRADUATES' PROFESSIONALISM**

Abstract: The article reveals the essence of the competence-directed integrated task as a special type of assignment, the fulfillment of which ensures the relevance of structural elements of the mastered competence and their integration with interdisciplinary special material. The authors itemize the features of the structure and content of these tasks in the context of professionalism development of the postgraduates of psycho-pedagogical direction of education.

Key words: professionalism, development of postgraduate's competencies, competence-directed integrated task, structure of the task, content of the task.

На развивающемся рынке труда современной России ощутимо начинают действовать две противоположные тенденции, которые в течение нескольких ближайших десятилетий будут оказывать ведущее влияние на качество реализации и развития профессионализма работников. С одной стороны, последствия острого демографического спада приводят к нехватке абитуриентов для системы профессионального образования и молодых специалистов для разных сфер производства. С другой стороны, резкий рост темпа использования научно-технических достижений и гуманитарных инноваций для повышения качества выпускаемой продукции и оказываемых услуг способствует возникновению нового, динамично меняющегося уровня научно-технического и гуманитарно-технологического оснащения профессиональной деятельности. Это предопределяет необходимость существенного повышения конкурентоспособности кадров, выпускаемых учебными заведениями системы профессионального образования. Фактически возник и реально продолжит свое действие парадокс: в условиях дефицита кадров происходит повышение требований к их профессионализму, и этот императив времени усилится.

В условиях многоуровневого профессионального образования указанный парадокс задает многомерный контекст решения проблем, который рассмотрим детальнее на материале развития профессионализма магистрантов психолого-педагогического направления. Современный теоретический и практический интерес к этой проблеме вызван рядом причин:

1. Введение Профессионального стандарта педагога в условиях дефицита педагогических кадров призван препятствовать падению минимального ценза к допустимому уровню их профессионализма, положительно влиять на качество образования и вложений в человеческие ресурсы страны. Однако при этом возрастает необходимость в качественном психолого-педа-

гогическом сопровождении субъектов образования.

2. Столкновение современных работников разных отраслей с ситуацией возникновения профессиональной невостребованности показывает, что следует пересмотреть устаревшее акмеологическое понимание развития профессионализма личности как процесса плавного восхождения к вершине кадрового роста. Для этого необходимо внести реалистические ориентиры в содержательное наполнение профессиональной стратегии магистранта психолого-педагогического направления, в осознании им тенденции ускорения темпа возникновения определенной степени профессионального несоответствия, частичной занятости и возможной безработицы.

3. Для качественной реализации федеральных государственных образовательных стандартов необходимы магистерские кадры психолого-педагогического направления деятельности, способствующие развитию индивидуальных, возрастных и психологических возможностей обучающихся в образовательном процессе. Однако тенденция быстрого обесценивания достигнутого уровня профессионализма приводит к необходимости освоения способов его мониторинга и восполнения самими магистрантами.

Для успешного решения возникающих проблем необходима адресная подготовка современных магистрантов психолого-педагогического направления с учетом потребностей рынка труда и качественный мониторинг развития их компетенций. Рассмотрим предлагаемые пути. Обоснована идея «развития и педагогизации социокультурного пространства будущего учителя» в современном педагогическом вузе [4, с. 66]. Предлагается сочетать общее структурирование компетенций выпускника с «детализацией содержательного наполнения учебных дисциплин и дальнейшим соотношением элементов компетенций с квалификационными дескрипторами, уровнями освоения и балльными шка-

лами» [5, с. 98]. Подчеркивается возрастающая «роль оценочных шкал, которые позволяют оценить комплексный набор действий» [6, с. 117]. Апробирована система учебных заданий, представляющая собой «интеграцию теоретического и практического аспектов психолого-педагогических знаний магистрантов» [9, с. 58]. Отстаивается необходимость создания контрольно-измерительных материалов, которые обеспечивают «пропедевтический (входной), промежуточный (рубежный), заключительный (итоговый) и текущий контроль» [7, с. 45]. Привлекается внимание к необходимости учета таких методических условий оценки сформированности компетенций, как регулярность, последовательность, многоступенчатость, обеспечивающих «возможность сравнения выявленных результатов оценивания всех студентов» [3, с. 109].

Продуктивные подходы к оценке и развитию компетенций разработаны в научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева. Выделена и охарактеризована система субъектно-развивающих психологических заданий, которые «становятся важнейшим образовательным источником освоения профессионализма и совершенствования профессионально значимых субъектных свойств, востребованных в гуманитарной сфере деятельности» [1, с. 8]. Разработана и внедрена система заданий, обеспечивающая самопознание и позволяющая «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности» [8, с. 77]. Раскрыты виды продуктивных тренинговых заданий (мотивационно-ценностные, когнитивные, значимостные, смысловые, отношенческие, компетентностные); доказано, что в ходе выполнения компетентностных заданий осваиваются «личностные или профессиональные способы выполнения действий, интегрирующиеся в компонентах выполняемых функций и развивающихся компетенций» [2, с. 592].

Детализируя средства входного контроля, в лаборатории созданы средства вступительного испытания и средства внутридисциплинарного входного контроля по дисциплинам психолого-педагогического направления образования магистрантов. Рассмотрим их на материале особенностей средств комплексного вступительного испытания по психологии, применяемых в работе с абитуриентами магистерских программ «Педагогическая психология творческой деятельности» и «Практическая психология». Цель использования указанных средств состоит в определении уровня овладения абитуриентом

общенаучными, общекультурными и профессиональными компетенциями и в выявлении степени его готовности к продолжению обучения по соответствующей магистерской программе. Вступительное испытание проводится в форме междисциплинарного экзамена, который интегрирует содержание общей психологии, истории психологии, возрастной, педагогической и социальной психологии. Оценочные средства направлены на выявление уровня освоенности элементов «знать», «уметь» и «владеть», сформированность которых гарантирует наличие базового уровня стартовых общенаучных, общекультурных и профессиональных компетенций, необходимого для последующего освоения указанных магистерских программ. Оцениваемые элементы компетенций:

– **знать:** место и роль психологии в системе наук, в современном обществе; методологию психолого-педагогических исследований в системе образования; психологические феномены, категории, методы изучения и описания закономерностей функционирования и развития психики в образовательном процессе; психолого-педагогические технологии, позволяющие решать профессиональные задачи в сфере образования; основные подходы к психологическому воздействию на индивида, группы и сообщества; диагностические методики, позволяющие исследовать особенности психики человека на разных возрастных этапах;

– **уметь:** проводить диагностику уровня психического развития детей; разрабатывать развивающие программы психолого-педагогического сопровождения субъектов образования; осуществлять психолого-педагогическую поддержку творчески одаренных учащихся; проводить развивающие занятия для разных категорий детей с учетом индивидуальных и возрастных психологических особенностей; осуществлять психолого-педагогическую поддержку педагога в образовательном процессе; организовать сотрудничество педагога с семьей учащихся;

– **владеть:** способами психолого-педагогического исследования; современной психолого-педагогической терминологией; информационно-коммуникационными и образовательными технологиями получения, обработки и применения психолого-педагогической информации.

Выделение содержания оценочных средств возможно разными путями. Для магистерских программ психолого-педагогического направления образования нами обоснован такой вид содержательного наполнения указанных средств, как компетентностно-ориентированное интегрированное задание. Это особый тип поручения, выполнение которого обеспечивает востребованность структурных элементов осваиваемой компетенции («знать», «уметь», «владеть») и их

интеграцию с междисциплинарным профильным материалом (методологическим, теоретическим и практическим аспектами исторической и современной психолого-педагогической диагностики, профилактики, просвещения, коррекции и развития).

Проиллюстрируем содержание оценочных средств вступительного испытания примерами некоторых заданий. Так, для оценки сформированности общепрофессиональной компетенции «способен применять психологические основы изучения познавательных процессов и их развития в процессе образования» можно использовать такое компетентностно-ориентированное интегрированное задание: «Раскрыть психологические основы изучения познавательных процессов и их развития в процессе образования. Выбрать один из познавательных процессов. Привести примеры методик и заданий, с помощью которых можно изучить или развивать его свойства. Показать, как необходимо характеризовать одну из этих методик или заданий во время консультации педагогического работника, которому предстоит ее применение в работе с учащимися». Аналогично для оценки сформированности общепрофессиональной компетенции «способен применять психологические основы изучения личности ребенка и ее развития в процессе образования» поможет компетентностно-ориентированное интегрированное задание: «Раскрыть психологические основы изучения личности ребенка и ее развития в процессе образования. Выбрать одно из свойств личности. Составить перечень методик и заданий, с помощью которых можно изучить или развивать его. Моделировать характеристику одной из этих методик или заданий в беседе с родителем ребенка, которому необходимо заниматься развитием рассматриваемого свойства личности своего ребенка и профилактикой возможной личностной деформации».

При оценке ответа учитывается его соответствие следующим требованиям: отразить основные современные концепции и теории по заданному вопросу, провести их критический анализ и сопоставление, проиллюстрировать практическими примерами психолого-педагогического сопровождения субъектов образования, обосновать собственную точку зрения по сути проблемы. Применяются такие критерии оценки, как: содержательная полнота ответа, доказательность и аргументированность, понимание и осознанность излагаемого материала, самостоятельность суждений, качество использования профессионального языка и системы психолого-педагогических понятий. Используется 100-балльная шкала оценки.

Компетентностно-ориентированные интегрированные задания способствуют реализации

развивающих возможностей образовательного процесса и составляют при этом содержательную основу оценочных средств, применяемых при текущем контроле и промежуточной аттестации (тесты, практические задания, реестры ожиданий и др.), тематическом контроле (рефераты, курсовые работы, проекты, кейсы, заключения, рецензии, статьи, выступления и др.). Конкретизируем их на некоторых примерах.

Так, для развития компетенции ОК-3 «владеть практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных и знаний» и последующей оценки уровня ее промежуточной сформированности в рамках изучения дисциплины «Методология и методы организации научного исследования» применяется такое компетентностно-ориентированное интегрированное задание: «Используя базу данных Научной электронной библиотеки eLIBRARY (<http://www.elibrary.ru>), составить перечень библиографических описаний статей по психолого-педагогическим проблемам творческих способностей, опубликованных за последние 5 лет в журналах, рекомендованных ВАК для публикации результатов научных исследований. Выбрать одну из указанных статей. Выделить из нее 1–2 цитаты, на которые можно сослаться в собственной статье. Составить текст этого фрагмента своей статьи. Составить перечень вопросов для беседы с автором статьи. Воспользоваться электронным адресом автора статьи и вступить с ним в виртуальную переписку и научную полемику. Рассказать группе о процессе и результате научного диалога».

По этой же дисциплине для развития и оценки компетенции ОК-4 «владеть способностью принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре» практикуется такое задание: «Составить в интересующей области одно научное утверждение (положение). Сформулировать его методологическую основу, конкретизируя ее на уровне отражения в формулировках методологического аппарата исследования. Составить план публичного выступления для защиты составленного утверждения (на примере защиты курсовой работы, выступления на научно-практической конференции, сообщения на педагогическом совете и др.). Детализировать один пункт плана в виде развернутого утверждения, аргументации и иллюстраций. Выступить перед однокурсниками с защитой составленного утверждения. Участвовать в анализе результативности моделируемой защиты».

На завершающем этапе обучения компетентностно-ориентированные интегрированные

задания входят в состав средств итоговой государственной аттестации. Они применяются при подготовке и оценке магистерской диссертации, ее автореферата и процедуры «защиты», а также в ходе подготовки и сдачи государственного экзамена «Современные психолого-педагогические проблемы науки и образования». Проиллюстрируем их на примере заданий, содержание которых обеспечивает востребованность элементов «знать», «уметь» и «владеть», а также возможность оценивать их сформированность в составе актуализируемой компетенции. Компетенция ОК-4 «способен принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре»: «Привести пример практической рекомендации, составленной Вами в ходе производственной практики (профессиональной психолого-педагогической или исследовательской). Реконструировать путь создания указанной рекомендации (от теоретической идеи через обоснование ее истинности к практически значимой идее). Смоделировать фрагмент профессиональной дискуссии на научной конференции, в ходе которой Вы рассказываете о достоинствах и ограничениях сформулированной практической рекомендации». Компетенция ОПК-7: «способен анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению»: «Определить понятие «психологическая опасность». Выделить основные источники психологической опасности субъекта образования, обозначить возможные последствия их действия. Разработать план организации мозгового штурма со старшеклассниками по составлению памятки «Как распознавать и преодолевать психологические опасности при поиске учебного материала в Интернете» для младших школьников и подростков. Детализировать направления организации рефлексии мозгового штурма». Выполнение подобных заданий обеспечивает систематизацию знаний, умений, действий магистранта и их интеграцию в составе компетенций, необходимых для подтверждения соответствия его персональных достижений итоговым требованиям основной образовательной магистерской программы психолого-педагогического направления и особенностям предстоящей профессиональной деятельности.

Таким образом, компетентностно-ориентированные интегрированные задания, применяемые с момента поступления в магистратуру в течение всего вузовского образовательного процесса и в период итоговой государственной аттестации, способствуют развитию профессионализма: они обеспечивают востребованность структурных элементов осваиваемой компетенции («знать», «уметь», «владеть») и их интегра-

цию с междисциплинарным профильным психолого-педагогическим материалом, раскрывающим методологические, теоретические и практические аспекты психолого-педагогической диагностики, профилактики, просвещения, коррекции и развития в исторической и современной трактовке.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Проектирование и применение субъектно-развивающих психологических заданий в образовательном процессе педагогического вуза / Ю. В. Варданян, Л. Г. Майдокина // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 3–8.
2. Варданян, Ю. В. Продуктивные тренинговые задания как основа развития психологической безопасности студента / Ю. В. Варданян, А. В. Дергунова // В мире научных открытий. – 2014. – № 11.1 (59). – С. 585–600. – DOI: 10.12731/wsd-2014-11.1-9.
3. Вдовина, С. А. Проектирование фонда оценочных средств в условиях реализации новых образовательных стандартов / С. А. Вдовина, И. М. Кунгурова // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 108–112.
4. Кадакин, В. В. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 60–68.
5. Колегова, Е. Д. О планировании результатов обучения в рамках компетентностно-ориентированных основных образовательных программ / Е. Д. Колегова // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26) : Педагогика. – С. 91–101.
6. Минин, М. Г. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ / М. Г. Минин, Е. А. Муратова, Н. С. Михайлова // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 112–118.
7. Наумова, Т. А. Проектирование фонда оценочных средств в условиях реализации компетентностно-ориентированных основных образовательных программ профессионального педагогического образования / Т. А. Наумова, Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 41–46.
8. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.
9. Шукшина, Т. И. Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистров в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, Т. И. Татьяна // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 52–59.

References

1. Vardanyan Yu.V., Maydokina L.G. The designing and using subject-developing psychological tasks in educational process of pedagogical institution of higher

education, Russian Scientific Journal, 2009, No. 5(12), pp. 3–8. (in Russian)

2. Vardanyan Yu.V., Dergunova A.V. Productive training tasks as the basis for the development of a student's psychological safety, *In the World of Scientific Discoveries*, 2014, No. 11.1(59), pp. 585–600. DOI: 10.12731/wsd-2014-11.1–9. (in Russian)

3. Vdovina S.A., Kungurova I.M. Developing the evaluation tools fund in conditions of implementation of new educational standards, *Man and Education*, 2013, No. 2 (35), pp. 108–112. (in Russian)

4. Kadakin V.V., Shukshina T.I. Development of pedagogical institute as a base teachers' training centre, *Higher Education in Russia*, 2013, No. 4, pp. 60–68. (in Russian)

5. Kolegova E.D. On planning of results of teaching within competence-oriented basic educational programs, *Scientific Dialogue*, 2014, No. 2 (26): Pedagogics, pp. 91–101. (in Russian)

6. Minin M.G., Muratova E.A., Mikhailova N.S. Development of assessment tools bank within education program structure, *Higher Education in Russia*, 2011, No. 5, pp. 112–118. (in Russian)

7. Naumova T.A., Ryabova N.V. Design of fund of estimated means in the conditions of realization of the competence-based focused main educational programs of professional pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3(19), pp. 41–46. (in Russian)

8. 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. 76–79. (in Russian)

9. 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 27.10.2014 г.

УДК 371.134
ББК 74.4

Вашечкина Ольга Викторовна

аспирант

кафедра педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (СПбАППО), г. Санкт-Петербург, Россия
ovash@rambler.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация: В статье представлен историко-педагогический анализ понимания сущности и структуры профессиональной компетентности педагога, описана модель профессиональной компетентности педагога в контексте здоровьесозидающего подхода к образованию.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, здоровьесозидающий подход к образованию, служба здоровья школы.

Vashechkina Olga Viktorovna

Postgraduate

Department of Pedagogy of the environment, safety and health

State Educational Institution of additional professional education (training) of specialists
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (SPbAPPO), St. Petersburg, Russia

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF A CREATING HEALTH APPROACH TO EDUCATION

Abstract: The article presents the historical and pedagogical analysis and understanding of the structure of the professional competence of the teacher. The model of professional competence of the teacher in the context of creating health approach to education is described.

Key words: professional competence of teachers, health creating approach, school health service.

Понимание сущности компетентности как некой интегрированной характеристики индивида, обуславливающей его способность (готовность) к профессиональной деятельности, распространено в отечественной теории и практике (О. В. Акулова, В. И. Байденко, В. В. Журавлева, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, Г. С. Сухобская, Ю. Г. Татур, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.)

За время использования термина «профессиональная компетентность» в педагогической науке его понимание претерпело существенные изменения, использовались и различные наименования: педагогическая компетентность (Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина и др.), профессиональная компетентность учителя (Г. С. Вяликова, Г. М. Коджаспирова, И. В. Просвирнина, Н. Ф. Радионова и др.), профессионально-педагогическая компетентность (Г. С. Вяликова, Л. Л. Стахова, Н. И. Храпченкова), профессиональная компетентность педагога (О. В. Акулова, А. П. Тряпицына, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и др.) Исходя из положений Г. В. Суходольского о профессиональной трудовой деятельности, во всех указанных терминах речь шла о профессии, в контексте которой осуществляется педагогическая деятельность. Следовательно, указанные термины имели одинаковую смысловую нагрузку [8].

В настоящее время понимание термина «профессиональная компетентность» все более связывается со способностью (готовностью) индивида решать профессиональные задачи (С. Ю. Астанина, В. К. Воробьев, М. Б. Есаулова, Г. С. Сухобская, Н. В. Шестак и др.). В разработанных Российской академией образования ключевых терминах федеральных государственных стандартов: профессиональная компетентность – способность и умения эффективно действовать в рамках своей профессии и квалификации.

Рассмотрение сущности и структуры профессиональной компетентности невозможно в отрыве от деятельности, поскольку именно она предъявляет определенные требования к человеку. Суть деятельностного подхода заключается в рассмотрении любого психического явления и процесса в его становлении и функционировании сквозь призму категории деятельности. Основанием подхода выступает общепсихологическая теория (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков и др.), в соответствии с которой в структуре деятельности в качестве основных компонентов выделяются цель, мотив, средства и результат.

Ориентация на деятельностный подход позволила исследователям выявить составляющие, которые образуют ядро компетентности: когни-

тивную (знаниевую) – наличие системы педагогических и специальных предметных знаний; операционально-технологическую (деятельностную) – владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения данному предмету; личностную – ценностные ориентации, этические и социальные позиции и установки, черты личности специалиста (С. Ю. Астанина, И. В. Гришина, В. К. Воробьев, А. В. Кирьякова, Е. Л. Умникова, Н. В. Шестак и др.) [6]. При этом одни авторы дифференцировали компоненты, связанные с личностью специалиста, и выделили, помимо когнитивного и деятельностного, еще и мотивационный, рефлексивный, прогностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, этический, коммуникативный и другие компоненты (Г. С. Вяликова, И. В. Гришина, Г. П. Гагаринская, В. П. Гарькин, Е. Н. Живицкая, О. Ю. Калмыкова, Е. Е. Маринич, Н. В. Соловова, Н. И. Храпченкова). Другие, напротив, интегрировали в личностный или эмотивный компонент всю совокупность проявлений специалиста, характеризующих его как личность: направленность, ценностные ориентации, мотивы, потребности (в т. ч. в саморазвитии), рефлексии, профессиональную позицию, этичность (В. К. Воробьев, А. В. Кирьякова, Л. Л. Стахова).

Многообразие сущностных характеристик компетентности в контексте деятельностного подхода дает нам основания выделить в составе профессиональной компетентности следующие взаимосвязанные компоненты, сформированность которых была изучена в ходе нашего формирующего эксперимента:

- ценностно-мотивационный компонент, определяющий ценностно-мотивационные основания профессиональной деятельности – отношение к содержанию, объекту ее приложения и готовность к его проявлению (профессиональную позицию, ценностные ориентации, этические и социальные позиции, установки).

- когнитивный аспект – владение знанием содержания компетентности, наличие системы общекультурных, педагогических и специальных предметных знаний;

- деятельностный, поведенческий – опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (владение методами, технологиями обучения, способами педагогического взаимодействия).

В процессе моделирования профессиональной компетентности мы опирались также на понимание его сущности, предложенное петербургской школой (О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.). С этой точки зрения профессиональная компетентность педа-

гога представляет собой интегральную характеристику, определяющую способность педагога решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [4; 5].

Такое понимание предполагает выделение в структуре профессиональной компетентности педагога неких внутренних образований, обуславливающих ее актуальное проявление – ключевых, базовых и специальных компетенций: 1) ключевые компетенции – способность решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения в гражданском обществе; 2) базовые компетенции – компетенции, необходимые для построения конкретной (педагогической) профессиональной деятельности, отражающие ее специфику; 3) специальные компетенции – компетенции, отражающие специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной педагогической деятельности; реализующие базовые и ключевые компетенции применительно к специфике профессиональной деятельности педагога.

В то же время, принимая во внимание развитие системы образования в русле гуманистической парадигмы, заявляющей о человеке как о самоценном существе, в моделировании профессиональной компетентности педагога мы учитывали положения здоровьесозидающего подхода (С. В. Алексеев, М. Г. Колесникова, А. Г. Маджуга и др.), подчеркивающего развивающий и формирующий характер влияния образования на здоровье участников образовательного процесса, который исходит из следующих положений в построении здоровьесозидающей образовательной среды: а) холистического понимания индивидуального здоровья человека как многомерной системы, состоящей из взаимозависимых компонентов – соматических, психических, социальных и нравственных; б) определения роли культуры здоровья как ценностно-мотивационной составляющей целенаправленного оздоровления образа жизни и обеспечения здоровья человека; в) признания образовательной среды как совокупности внешних и внутренних факторов, которые оказывают влияние на здоровье человека [1; 2; 7]. Учитывая эти позиции, **профессиональная компетентность педагога в контексте здоровьесозидающего подхода** представляет собой интегральную характеристику, определяющую способность педагога решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях

профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей на основе обеспечения условий для сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, повышения культуры их здоровья.

Таким образом, в модели профессиональной компетентности педагога в контексте здоровьесозидающего подхода нами выделены ключевые, базовые и специальные компетенции в единстве ценностно-мотивационных, когнитивных и деятельностных компонентов.

Рассмотрим **ключевые компетенции**.

Ценностно-мотивационный компонент ключевых компетенций подразумевает осознание и признание педагогом необходимости владения методами обработки информации, в том числе с использованием компьютера; готовность самостоятельно приобретать новые знания и умения на основе принципов здоровьесозидающего подхода. Наличие мотивации к толерантному взаимодействию с участниками образовательного процесса, принятию норм поведения в соответствии с законодательством и локальными актами образовательной организации.

Когнитивный компонент ключевых компетенций означает знание современных технологий обработки информации, базовых приемов работы с программными средствами, основ создания здоровьесберегающих условий для умственного труда; знание способов взаимодействия педагога с различными субъектами образовательного процесса, не оказывающих негативного влияния на здоровье; знание основ самоанализа, правовых норм реализации педагогической деятельности и т. д.

Деятельностный компонент ключевых компетенций включает способность к решению комплексных задач на основе интеграции современных технологий работы с информацией, соблюдения здоровьесберегающих требований к организации умственного труда; владение различными способами вербальной и невербальной коммуникации, не оказывающих негативно влияния на здоровье; владение навыками рефлексии, самоконтроля, самосовершенствования; соблюдение правовых норм, требований профессиональной этики и т. д.

Рассмотрим **базовые компетенции**.

Ценностно-мотивационный компонент базовых компетенций подразумевает признание педагогом необходимости в применении современных методик и технологий реализации образовательного процесса; мотивацию к использованию психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения; мотивацию к обеспечению

охраны жизни и здоровья обучающихся, к привитию культуры здоровья и здорового образа жизни.

Когнитивный компонент базовых компетенций означает знание теории и технологии обучения и воспитания ребенка, закономерностей психического развития и особенностей их проявления в учебном процессе в разные возрастные периоды; знание закономерностей семейных отношений для работы с родительской общественностью; знание основ здорового образа жизни; знание способов психолого-педагогического изучения и сопровождения обучающихся.

Деятельностный компонент базовых компетенций подразумевает обеспечение педагогически целесообразной и психологически безопасной образовательной среды, способствующей формированию общей культуры школьника, в том числе культуры здоровья; владение современными психолого-педагогическими технологиями; умение проектировать и организовывать образовательный процесс на основе достижений в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены.

Рассмотрим **специальные компетенции**.

Ценностно-мотивационный компонент специальных компетенций подразумевает мотивацию педагога к реализации (и разработке) методических моделей, методик, технологий и приемов обучения на основе здоровьесозидающего подхода, к анализу результатов процесса их использования; признание необходимости и наличие мотивации к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области.

Когнитивный компонент специальных компетенций включает знание содержания преподаваемого предмета, его истории и места в мировой культуре и науке, в том числе в контексте влияния на формирование культуры здоровья школьника как компонента общей культуры; знание методики преподавания предмета, форм и методов обучения (в т. ч. специальных).

Деятельностный компонент специальных компетенций предполагает реализацию здоровьесозидающего подхода в выборе форм и методов обучения, их соответствие специфике предметной области; использование информационной среды школы с учетом конкретной образовательной задачи; проектирование и реализацию рабочих программ, индивидуальных образовательных маршрутов; владение способами оценки образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных).

На основании построенной модели нами была разработана модель развития професси-

ональной компетентности педагога в условиях внутришкольного обучения педагогов в деятельности школьной службы здоровья.

Служба здоровья – организационная форма взаимодействия разнопрофильных специалистов образовательной организации по обеспечению условий для сохранения и укрепления здоровья всех субъектов образовательного процесса, развития культуры здоровья и формирования на ее основе здорового образа жизни [3]. Проект создания школьной службы здоровья как городской эксперимент осуществлялся в Санкт-Петербурге с 2006 г. В соответствии с планом мероприятий по сохранению и укреплению здоровья школьников в Санкт-Петербурге на 2011–2015 годы в настоящее время такие службы созданы во всех школах. Их разнопрофильный состав позволяет охватить различные направления развития профессиональной компетентности педагогов.

Экспериментальная апробация разработанной модели в государственном бюджетном общеобразовательном учреждении школе-интернате №49 Петродворцового района Санкт-Петербурга «Школа здоровья» показала, что служба здоровья школы способна эффективно развивать компетентность педагогов в контексте здоровьесозидающего подхода к образованию.

Список использованных источников

1. Алексеев, С. В. К вопросу о решении проблемы здоровья в образовательной системе Санкт-Петербурга / С. В. Алексеев // Академический вестник СПбАПО. – 2010. – Вып. 1 (10). – С. 7–9.
2. Колесникова, М. Г. Моделирование и изучение результативности построения здоровьесозидающей среды школы / М. Г. Колесникова // Академический вестник СПбАПО. – 2010. – Вып. 1 (10). – С. 15–19.
3. Колесникова, М. Г. Служба здоровья образовательного учреждения: от замысла до реализации: монография / М. Г. Колесникова. – СПб : СПбАПО, 2008. – 132 с.
4. Компетентностная модель современного педагога : учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. проф В. А. Козырева и проф Н. Ф. Радионовой. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
6. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – 327 с.
7. Маджуга, А. Г. Здоровьесозидающая педагогика: новая научная парадигма в современном образовании : монография / А. Г. Маджуга, И. А. Сини-

цина ; Стерлитамак : СФ ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» ; СПб : Санкт-Петербургский университет, 2013. – 391 с.

8. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. – 2-е изд. – М. : ЛКИ, 2008. – 168 с.

References

1. Alekseev S.V. On the solution of health problems in the education system of St. Petersburg, *Academic Gazette SPbAPPO*, 2010, No. 1 (10), pp. 7–9. (in Russian)

2. Kolesnikova M.G. Modeling and study of the impact of building a healthy creative environment of the school, *Academic Gazette SPbAPPO*, 2010, No.(10), pp. 15–19. (in Russian)

3. Kolesnikova M.G. Service health educational institutions: from concept to implementation: Monograph. St. Petersburg, SPbAPPO, 2008, 132 p. (in Russian)

4. Competence model of the modern teacher: teaching aid / O.V. Akulova, E.S. Zaire-Beck, S.A. Pisareva, E.V. Piskunova, N.F. Radionova, A.P. Tryapitsyna. St. Petersburg, Publ. Herzen University, 2007, 158 p.(in Russian)

5. Competence approach in teacher education. Collective monograph. Ed. prof. V.A. Kozyrev and prof. N.F. Radionova. St. Petersburg, Publ. Herzen University, 2004, 392 p.(in Russian)

6. Competence in education: experience design: collection of scientific papers. Ed. A.V. Khutorskoy. Moscow, Research and Innovation Enterprise “INEC”, 2007, 327 p.(in Russian)

7. Madzhuga A.G., Sinitsina I.A. Health-creating pedagogy: a new scientific paradigm in modern education: Monograph. Sterlitamak, Saint Petersburg, Bashkir State University, St. Petersburg State University, 2013, 391 p. (in Russian)

8. Sukhodolskiy G.V. Fundamentals of psychological theory of activity. 2nd ed. Moscow, LCI, 2008, 168 p. (in Russian)

Поступила 10.12.2014 г.

УДК 78: 378 (045)
ББК 85.31

Величко Юлия Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра музыкального образования

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
july.veli4ko@yandex.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

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Аннотация: В данной статье информационные технологии обучения рассматриваются как средство интеграции учебно-методического и научно-исследовательского компонентов профессиональной подготовки магистров музыкального образования. Их целесообразность раскрывается с позиции возможности грамотного формирования профессиональных компетенций магистров. Определена значимость реализации в процессе обучения магистрантов музыкального профиля различных видов компьютерных программ и цифровых образовательных ресурсов.

Ключевые слова: информационные технологии обучения, магистерская подготовка, музыкальное образование, цифровые образовательные ресурсы, компьютерные программы.

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

Velichko Yuliya Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of music education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Mironova Marina Petrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,

Prorector on educational work

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

INFORMATION TECHNOLOGY TRAINING IN THE IMPLEMENTATION OF THE MASTER TRAINING STUDENTS-MUSICIANS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: In this article, information technology training is seen as a means of integrating teaching and research components of professional preparation of music education Masters. Their appropriateness is revealed from the perspective of a competent formation of professional competence of Masters. The importance of implementation in the process of teaching undergraduates of musical profile of various types of computer programs and digital educational resources is defined.

Key words: information technology-learning, Master's degree, music education, digital educational resources, computer programs.

Магистерская подготовка студентов-музыкантов, соответствующая современным требованиям многоуровневой системы высшего педагогического образования, ориентирована на становление педагога, обладающего интегрированными социально-личностными качествами, основанными на совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих. Данное направление подготовки основано на реализации компетентностного подхода, «который выступает как определенная направленность мышления и деятельности педагога, предполагающая ориентировать учебный процесс не только на объем получаемой информации, но и на способность обучающихся проблематизировать усвоенное знание с тем, чтобы в дальнейшем решать реальные жизненные, познавательные или профессиональные задачи» [5, с. 46].

В этом контексте необходимо обеспечить содержательный и технологический аспекты подготовки магистрантов, способных самостоятельно вести научный поиск, используя теоретические знания и практические навыки, выявлять и формулировать профессиональные проблемы, знать методы и приемы их решения.

Содержание магистерских дисциплин профессионального цикла направлено на формирование интегративных знаний магистрантов, опирающихся на научные данные различных гуманитарных дисциплин, что способствует ориентации обучающихся на решение профессионально-педагогических задач в сфере непрерывного музыкального образования.

Поэтому одной из актуальных задач подготовки магистров музыкального образования является овладение знаниями современных пара-

дигм концептуальной и технологической области музыкального образования школьников, а также формирование способности методически и технологически моделировать процесс музыкального обучения и воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях общего и дополнительного музыкального образования.

В настоящее время подготовка магистров разрабатывается и внедряется в музыкально-педагогический процесс с опорой на современные образовательные инновации, предполагающие освоение и использование современных информационных технологий обучения как средства реализации процесса интеграции учебно-методического и научно-исследовательского компонентов профессиональной подготовки. Широкое освоение информационных технологий в образовании связано с тем, что «меняется роль учителя в образовательном процессе – он должен стать координатором информационного потока, ... владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями» [2, с. 34].

Информационные технологии обучения представляют совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности (электронные учебники, компьютерные программы: презентативные, тренажерные, справочные, креативные, тестовые и контролирующие программы и др.).

Информационное обеспечение и функционирование любой современной учебной дисциплины в вузе является неотъемлемой технологической составляющей учебно-методической работы с обучающимися, так как «педагогические вузы страны призваны подготовить студентов к

работе в современной школе, в которой начинается процесс формирования ИОС (информационно-образовательной среды) или уже имеется развитая информационная инфраструктура» [1, с. 14].

Рассмотрим некоторые виды информационных технологий обучения, которые в практическом плане способны решить образовательные, развивающие и ценностные задачи в рамках магистерской подготовки студентов музыкального профиля в педвузе.

Так, для осуществления процесса формирования важнейших профессиональных компетенций, касающихся развития у магистрантов способности применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса, а также формирования готовности проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения и других, в практической части учебных дисциплин широко используются цифровые образовательные ресурсы, входящие в структуру современных информационных технологий обучения.

На официальном федеральном сайте «Единая коллекция ЦОР» (режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/collection/>) ресурсы коллекции находятся в свободном доступе для использования в образовательных целях и определены в глоссарии как «предметные и тематические коллекции, объединенные единой системой описания ресурсов и единой поисковой системой» [6].

К цифровым образовательным ресурсам относятся *информационные источники* (оригинальные тексты), статические изображения (например, галереи портретов культуросозидающих персоналий), динамические изображения (изучаемые процессы и явления в пространственно-временном континууме), мультимедиа среды (информационно-справочные источники, электронные учебники, тесты и тренажеры), *информационные инструменты*, информационные средства, обеспечивающие работу с информационными источниками.

Исходя из глобального содержания информационных источников цифровых образовательных ресурсов магистранты имеют возможность широко использовать их при выполнении заданий для самостоятельной работы и подготовке к практическим занятиям. Так, значительный объем заданий для самостоятельной работы нацеливает обучающихся на самостоятельное определение методической продуктивности предложенных в содержании учебных дисциплин магистерской подготовки технологий и методик музыкального образования и развития личности. Кроме того, как пишет С. В. Шишкина, самостоятельная работа «способствует развитию у

будущего учителя заинтересованности в изучаемом материале, инициативности в поиске нужной информации, потребности в систематическом пополнении необходимых знаний и т. д.» [7, с. 137]. Например, при реализации курса «Технологии музыкально-творческого развития личности», ознакомив магистрантов с технологиями музыкально-творческого развития личности на основе ассоциативных связей и технологии реализации комплекса различных видов деятельности, можно предложить смоделировать конспект урока музыки, внеклассного музыкального мероприятия, элективного занятия и др., реализующий определенную технологию или методику. Для этого обучающиеся могут обратиться к информационным источникам и информационным инструментам, которые располагаются как в сети Интернет, так и на оптических носителях, в частности электронных учебных изданиях, а также на комбинированных продуктах (сеть, диск).

Данная область информационных технологий обучения может быть использована магистрантами для разработки нового содержания курсов и факультативов, реализующих творчески-развивающий компонент музыкальной культуры современного школьника, а также для определения собственных концепций уроков музыки.

В содержание магистерской подготовки входит изучение методологических ориентиров, концепций, идей, необходимых для успешного осуществления научно-исследовательской деятельности магистрантов. Различные методологические подходы и концептуальные исследования ученых в области гуманитарных наук, в частности педагогики и психологии искусства (интонационная теория Б. В. Асафьева, новые концепции преподавания искусства Д. Б. Кабалевского, Б. М. Неменского, Б. П. Юсова, опыт новой педагогики искусства В. Г. Ражникова и др.) должны интегрироваться в профессиональную практику. Этот процесс может сопровождаться поддержкой креативных компьютерных программ, например, музыкальных редакторов «Finale» и «Sibelius», благодаря которым магистранты получают возможность разрабатывать авторские компьютерные упражнения и задания, направленные на реализацию основных положений концепций в области преподавания музыкального искусства и на развитие музыкально-компьютерного творчества как «поискового, исследовательского процесса, основанного на использовании и преобразовании звукового материала с помощью компьютерных технологий» [4, с. 35].

Например, в качестве практической реализации идей интонационного подхода (Б. Асафьева) в музыкальном образовании можно пред-

ложить магистрантам разработать ряд упражнений, нацеленных на наблюдение различных взаимосвязей между музыкальными элементами в движении, изменчивости на основе интонаций, характерных для специфики музыкального стиля той или иной эпохи и индивидуального стиля того или иного композитора, и с подбором соответствующего музыкального материала. Приведем пример содержания заданий такого вида, предложенными магистрантами второго года обучения: в процессе обсуждения и диалога с преподавателем обучающийся выбирает звучание инструментов в компьютерном редакторе «Final» или «Sibelius», отражающих мелодии верхнего и нижнего голоса (например, верхний голос – скрипка, нижний – виолончель или звучание женского высокого голоса сопрано и мужского низкого голоса баса и др.). Это упражнение помогает развивать внутренний слух, требовательность к осуществлению определенного звучания и самостоятельности каждого голоса в процессе исполнения. Затем в «ансамбле» с компьютерной программой (обучающийся играет верхнюю партию на фортепиано, нижняя партия исполняется с помощью компьютерной программы и наоборот) с участием преподавателя ведется работа над певучестью, протяжностью, интонационной выразительностью голосов, их самостоятельностью, согласованностью в ансамблевом исполнении, а также работа над различными тембровыми характеристиками каждого голоса.

Таким образом, задействование различных вариантов функций компьютерной программы, в частности «воспроизведение нотного текста в полиинструментальном формате», связывает такие процессы, как музыкальное творчество, исполнительство, слушание-слышание, предоставляя возможность практической реализации интонационного подхода к музыкальному образованию, художественной интерпретации музыки как учебной деятельности, которая «связана с истолкованием, разъяснением смысла, значения чего-либо..., подразумевает самостоятельную поисковую деятельность, включающую в себя категоризацию и оценку воспринимаемого явления в определенной, признанной индивидом системе координат, что делает для него данное явление *ясным*, понятным» [3, с. 4].

В качестве наиболее часто встречающейся формы занятия с магистрантами музыкального профиля, где используются информационные технологии обучения, являются учебные занятия с мультимедийной поддержкой. В практике реализации учебных дисциплин профессионального цикла по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиля «Музыкальное образование» в Мордовском государственном педагогическом институте имени

М. Е. Евсевьева («Технологии музыкально-творческого развития личности», «Актуальные проблемы регионального музыкального образования», «Коммуникативные процессы в музыкальном образовании», «Компетентностный подход к музыкальному образованию», «Психология музыкального образования» и ряда других) используются мультимедийные презентации, структурируемые в соответствии с формой лекционных занятий, например мини-лекции или лекции-учебного диалога. Так, при реализации формы лекционного занятия с магистрантами – мини-лекции вся содержащаяся на слайдах учебная информация, оформленная в виде вербального, аудиовизуального текста, делится на несколько небольших информационных блоков (чаще всего на три или четыре блока), которые предъявляются в строгой последовательности один за другим. После освоения магистрантами того или иного блока информации обучающимся предлагается ответить на ряд контрольных вопросов (заданий-обобщений пройденного информационного блока) по изучаемому материалу. Если результат неудовлетворительный, происходит повторное обращение к данному информационному блоку или даются дополнительные объяснения педагогом, они делаются в устной форме.

В качестве практических заданий в учебных курсах магистрантам предлагается самим разработать мультимедийную презентацию для реализации в образовательном процессе интерактивной формы лекционного занятия, например, лекции-учебного диалога, где материал осваивается не только на технологически-информационном уровне, но и предполагает личностное осознание поставленной проблемы и вариантов ее решения. Поэтому содержание слайдов мультимедийной презентации должно подаваться через серию вопросов, на которые слушатель должен отвечать непосредственно в ходе лекции, что отражает суть данной интерактивной формы. В содержании презентации, отражающей содержание лекции-учебного диалога может быть включен фрагмент видеоурока, который оценивается участниками учебного диалога с точки зрения реализации современной образовательной технологии. Магистранты должны подумать над тем, насколько соответствуют характеристики содержания видеоурока музыки, приемы обучения, использованные учителем, современным образовательным технологиям.

В подготовке магистров музыкального образования активно используются справочные компьютерные программы, обеспечивающие поиск необходимого учебного материала и служащие средством организации их самостоятельной работы. В качестве таковых могут использоваться ресурсы университетской библиотеки он-лайн,

научной электронной библиотеки eLibrary, а также различные электронные информационные источники сложной структуры, например, мультимедиа энциклопедия «Соната. Мировая культура в зеркале музыкального искусства». Это комплекс иллюстрированного путеводителя по коллекции записей музыки VIII–XX вв. В мультимедиа энциклопедии также представлена система творческих заданий: обучающе-развивающая викторина «Сонаты» – «вопрос» и «верный ответ» или обучающе-развивающая викторина «вопрос» и «комментарий на неверный ответ».



Традиционными информационными технологиями обучения в профессиональной подготовке магистров музыкального образования являются тестирующие и тренажерные обучающие программы. В настоящее время ведется работа над созданием электронных учебников, которые включают определенные разделы, созданные с помощью современных цифровых образовательных ресурсов.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что именно информационные технологии обучения способствуют реализации компетентностного подхода в практике реализации учебных дисциплин магистратуры, обеспечивают быстрое и грамотное решение профессиональных задач в процессе магистерской подготовки студентов-музыкантов.

Список использованных источников

1. Вознесенская, Н. В. Информационно-образовательная среда учебного заведения: порталные решения или облачные сервисы? / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. № 4 (12). – С. 14–17.
2. Костина, Е. В. Использование электронного учебника по английскому языку в период педагогической практики студентов факультета иностранных языков МордГПИ / Е. В. Костина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 34–36.
3. Молостова, И. Е. Художественная интерпретация как интерактивная форма взаимодействия

субъектов музыкально-образовательного процесса / И. Е. Молостцова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 3. – С. 27–33.

4. Паршина, Л. Г. Компьютер как средство музыкально-творческой деятельности студентов педагогического вуза / Л. Г. Паршина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 34–37.
5. Татьянанина, Т. В. Курсы повышения квалификации как средство развития профессиональной компетентности педагога высшей школы / Т. В. Татьянанина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 45–48.
6. Цифровые образовательные ресурсы [Электронный ресурс] // Интернет-сайт Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. – Режим доступа : <http://school-collection.edu.ru/>.
7. Шишкина, С. В. Организация самостоятельной работы студента-музыканта в педагогическом вузе / С. В. Шишкина // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 4. – С. 137–138.

References

1. Voznesenskaya N.V., Safonov V.I. Information educational environment of educational institution: portal decisions or cloudy services?, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 14–17. (in Russian)
2. Kostina E.V. The use of electronic English textbook during the pedagogical practice of students of the faculty of foreign languages of MORDSPI, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 34–36. (in Russian)
3. Molostvova I.E. Artistic interpretation as an interactive form of interaction of subjects of the music education process, *Bulletin of the UNESCO chair «The art of Music and education»*, 2013, No. 3, pp. 27–33. (in Russian)
4. Parshina L.G. Computer as means of musical and creative activity of students of teacher training university, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 34–37. (in Russian)
5. Tatyana T.V. Extension courses as a means of high school teacher's professional competence, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 45–48. (in Russian)
6. Digital educational resources [Electronic resource]. URL: <http://school-collection.edu.ru/> (date of treatment: 14.08.2013) (in Russian)
7. 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 30.09.2014 г.

УДК 37.016: 811.161.1 (045)
ББК 81.411.2р

Вершинина Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
versok3@mail.ru

ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА*

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования творческой самостоятельности в становлении младшего школьника как языковой личности, внимание автора акцентируется на возможностях формирования коммуникативных умений средствами решения творческих задач.

Ключевые слова: творческая самостоятельность, творческие задания, коммуникативные умения, речевые умения, младший школьник, языковая личность.

Vershinina Nataliya Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

CREATIVE INDEPENDENCE AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN LINGUISTIC IDENTITY

Abstract: The article is devoted to the problem of formation of creative independence in the development of primary school children as a linguistic identity, the author's attention is focused on the possibilities of formation of communicative skills means for solving creative problems.

Key words: creative independence, creative tasks, communication skills, speech skills, younger students, linguistic identity.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит перед современным учителем четкие требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, прописанные в одноименном разделе. Отметим, что практически каждый пункт, отражающий «портрет выпускника начальной школы», так или иначе соотносится с понятием «языковая личность» в широком понимании, поскольку развитие личности представлено как процесс социализации; овладение языком – это средство, обеспечивающее вхождение ребенка в социум.

В системе коммуникации личность рассматривается с точки зрения ее роли в процессах формирования речи, механизмов экспрессивности, особенностей индивидуальной речи. Личность, способную создавать и воспринимать речевые тексты, принято называть «языковой личностью».

Активная вербальная коммуникация (процесс двустороннего речевого обмена информацией, ведущей к взаимопониманию), построенная на определенном индивидуальном опыте и систематизированном наборе данных о конкретной области знаний, является основой языковой личности. Языковая личность, по мнению Ю. Н. Караулова, – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [6, с. 671]. Это определение дополняет точка зрения Г. И. Богина, который рассматривает языковую личность как субъект речевой деятельности. По мнению ученого, языковая личность – это полноправный участник коммуникации, имеющий определенную систему базовых филологических знаний, позволяющих ему кодировать и декодировать тексты различной степени информационной насыщенности и ее языкового воплощения [2]. Процесс эффективного общения возможен в том случае, если языковая

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

личность получает интеллектуальное развитие, связанное с творческим проявлением индивидуальности и самостоятельности. Языковая личность реализуется в устной и письменной речи. Ясно, что развитие речи учащихся начальной школы может происходить на всех уроках. Без сомнения, базой для достижения этой задачи служат уроки русского языка, чтения, риторики. Особое значение в младшем школьном возрасте приобретает развитие речевого творчества. С одной стороны, детское речевое творчество необходимо в первую очередь самому ребенку для развития воображения, эмоционально-эстетической сферы, для овладения речью как средством выражения мыслей, чувств, внутреннего мира. С другой стороны, существует «...социальный заказ – подготовка творчески мыслящих людей, обладающих высоким уровнем культуры, способных обогащать ее, создавая новые материальные, духовные и художественные ценности» [1, с. 34].

Таким образом, нельзя говорить о формировании языковой личности младшего школьника без формирования у него творческой самостоятельности в процессе создания любого высказывания.

Понятие «творческая самостоятельность», несмотря на достаточное внимание современных ученых, методистов, учителей-практиков, до сих пор не имеет однозначной трактовки. В данном вопросе мы придерживаемся определения А. П. Тряпицыной, по мнению которой «... творческая самостоятельность означает способ бытия человека в качестве самостоятельного субъекта деятельности, проявляющего творческую активность» [9, с. 25]. Творческая самостоятельность – это свойство личности, которое можно и нужно развивать уже в начальной школе. По мнению В. В. Давыдова, в начальном образовании «необходимо обеспечить единство учения и творчества детей (такое единство влияет на развитие их учебной мотивации и эмоциональной сферы, на становление их самодеятельности)» [5, с. 4].

Любой интерес рождает мотив, появление которого в свою очередь является основой для формирования коммуникативных умений, способствующих развитию творческой самостоятельности младших школьников в процессе создания устных и письменных высказываний.

В младшей школе работа по формированию коммуникативных умений проводится в основном на аналитических упражнениях и заданиях. Однако для успешного речевого развития необходимы условия для самостоятельного творческого подхода к созданию текста. Для этого должны присутствовать задания, основанные на синтезе умений.

Психологами доказана зависимость активизации мотивационной сферы личности ребенка от эмоционального, эстетического переживания, в результате чего появляется внутренняя потребность в выражении мыслей, чувств. Поэтому нельзя недооценивать возрастные психологические особенности младших школьников в процессе формирования коммуникативных умений. Коммуникативные умения – это умения личности осуществлять речевую деятельность в различных ситуациях общения. С точки зрения нашего исследования понятия «коммуникативные» и «коммуникативно-речевые» можно использовать как синонимы. При обучении данным умениям необходим эмоциональный стимул, который стал бы мотивом для речевой деятельности. Коммуникативные умения являются важными для развития детей личностными характеристиками, которые проявляются в процессе их коммуникативной деятельности; это речевые умения, направленные на восприятие чужого и создание собственного текста, именно они становятся основой для формирования ребенка как языковой личности. Обучающей основой при этом могут стать разнообразные творческие задания коммуникативного характера.

Выполнение творческого задания базируется на синтезе умений, поскольку это всегда вид поручения, где содержится предложение самостоятельно выполнить учебную речевую задачу необычного для младших школьников содержания. Особенно это касается заданий, направленных на создание текста, позволяющего школьникам проявить фантазию, воображение, индивидуальность в личностном подходе к теме, основной мысли, композиции, подборе образительно-выразительных средств и передаче эмоционального отношения к материалу. Восприятие, интерпретация, создание текстов различного характера способствует пополнению словарного запаса, активизации познавательной сферы, осознанию специфики речевой ситуации.

В процессе опытно-экспериментального исследования учителям начальных классов было предложено использовать на уроках русского языка, литературного чтения, внеурочных занятиях такие творческие задания, как буриме, создание текста, в котором неодушевленный предмет наделяется характеристиками одушевленности (о чем думает тетрадь, похвала школьной доске и т. п.), описание изготовления куклы-закрутки или соломенной куклы, с использованием элементов официально-делового стиля (жанр – инструкция), описание сказочного образа (по мотивам русских или мордовских народных сказок), создание малых фольклорных жанров – загадок, закличек и т. д. с опорой на

готовые тексты, описание чувств, эмоций художников Гжели, Палеха, Жостова, Хохломы и т. п.

Приведем примеры некоторых заданий. Так, для создания буриме детям предлагаются последние слова каждой строки (лужок, снежок, сапожок, бережок), наполнить строки содержанием следует самостоятельно, и вот что у них получается: Как на маленький лужок / Выпал беленький снежок / Надел Ваня сапожок / Побежал на бережок. Подобную работу можно разнообразить, предложив детям только начало стихотворения: В зоопарке бегемот / Проглотил ежа ... Дети сами придумывают сюжет, развивают его, стараясь при этом соблюдать законы построения стихотворного текста (Плачет бедный бегемотик / У него болит животик / Мы его к врачу отправим / И, быть может, все исправим). Отметим, что буриме является одним из любимых заданий младших школьников, интерес вызывает не только процесс создания текста, но и прослушивание с элементами анализа текстов одноклассников.

Важным средством создания эмоционально-эстетического импульса, побуждающего к творчеству, могут быть произведения народного творчества. Так, например, младшим школьникам можно предложить создание текста по выбранной поговорке или пословице: «Придумай историю, где будет раскрываться смысл выбранной пословицы». Ребенок выбирает пословицу «У страха глаза велики», вокруг которой строит собственное высказывание. В скобках приводим текст учащегося 3 класса, который ребенок назвал «Светящиеся глаза». (Один мальчик всегда хвастался, что он самый смелый: ничего на свете не боится. Однажды вечером он шел домой и увидел два страшных светящихся глаза. Мальчик громко закричал от страха и без оглядки побежал домой. Друзья потом долго вспоминали, как храбрец убежал от кошки! Правду говорят: «У страха глаза велики».)

Интересен также выбор одним из учеников пословицы «На Бога надейся, а сам не плошай». Ребенок находит синонимичную мордовскую пословицу «Бог тогда поможет, когда на руках мозоли появятся» и строит собственное высказывание о труде с опорой на данные тексты.

Обобщив методический опыт, мы пришли к выводу, что необходима связь родного языка с реалиями национальной жизни. Поэтому обращение в урочной и внеурочной работе с младшими школьниками к фактам народной культуры (устное народное творчество, песни, наигрыши, частушки, декоративно-прикладное искусство и т. д.) дает возможность учителю использовать задания, выполняя которые, младший школьник может творчески осмыслить, интерпретировать авторский замысел, создать собственное речевое

произведение. Факты национальной культуры, с которыми знакомятся учащиеся на различных уроках и внеклассных занятиях, всегда находят эмоциональный отклик у детей и могут стать средствами, побуждающими к самостоятельному поиску, созданию нового продукта в индивидуальном опыте ученика, неизвестного для него научного знания, текста, высказывания. Все это способствует обогащению и активизации словаря учащихся начальных классов, ознакомлению с языковыми явлениями в историческом аспекте, воспитанию нравственности, патриотизма, толерантности, повышению познавательной активности учащихся начальной школы, активизации речевой деятельности. Знакомство с героями, сюжетами и образами, их осмысление дает своеобразный толчок, служит поводом для создания собственного высказывания, побуждает к творчеству сначала по заданному плану или образцу, а затем к продуктивной деятельности, становлению творческой самостоятельности ребенка, которая является фундаментом языковой личности.

Интересны также различные формы работы с известными сказками. Творческое задание «перевери сказку» заключается в том, что детям даются опорные слова из разных сказок: Иван-царевич, волк и семеро козлят, Вирява, серый волк, Жар-птица, кот Матроскин, Чебурашка. Сначала вспоминаем: Какую сказку (или сказки) напоминают слова? Какие слова лишние? На основе лишних слов нужно придумать новые интересные действия в известной сказке. Как правило, в первый раз учащиеся затрудняются сразу сочинить сказку. Поэтому учителю необходимо задавать ученикам наводящие вопросы. В данном виде работы лучше выслушивать все варианты ответов, выбрать более подходящие и пересказать в новой обработке.

Задание «сказка наизнанку» предполагает составить и рассказать сказку в виде пародии на знакомое произведение, дает возможность развивать его в любом направлении, например, о злом разбойнике Колобке, который истязает лесных жителей своими выходками. Особенно интересно младшим школьникам сочинение сказочных историй. Например, детям предлагается составить историю о неживых предметах. Когда дети пытаются их «оживить», рождаются художественные образы, что и является одной из основных задач обучения связной речи.

Творческая самостоятельность активно формируется в процессе продуцирования и анализа коммуникативно-речевых (учебно-речевых) ситуаций, поскольку дети могут моделировать структуру речевого высказывания, выбирать нужные языковые средства в зависимости от заданных параметров (социальная роль со-

беседников, место общения, мотив, цель и т. д.). По мнению ряда ученых, приобретение коммуникативного опыта происходит не только на основе непосредственного участия в актах коммуникативного взаимодействия с другими людьми. Существует множество путей получения сведений о характере коммуникативных ситуаций, проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения [7, с. 16; 10, с. 22; 11, с. 25]. Социальная коммуникация определяет неисчислимость речевых ситуаций. Это не только отбор готовых ситуаций, но и построение моделей типовых ситуаций с учетом задач и условий школьного обучения, поэтому «важно создавать ученику такие учебно-речевые ситуации, которые будут способствовать проявлению у него как внутренних, так и внешних речемышлительных процессов» [3, с. 16]. Для эффективной организации речевой деятельности от каждого учителя требуется учет ее особенностей, знание ее функций в обучении, умения целенаправленно создавать учебно-речевые ситуации для максимального использования всех ее возможностей. Учебно-речевые ситуации, формирующие творческую самостоятельность, рожают у детей желание передать свое видение окружающего, свое восприятие мира.

Итак, «одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования является разработка программ сохранения и восполнения интеллектуального и творческого потенциала нации...» [4, с. 110]. Данный социальный заказ находит свою реализацию в ФГОС НОО, где выпускник начальной школы предстает как языковая личность. Возможности для ее формирования дает творческая самостоятельность младшего школьника. Последняя в этом случае обогащается с помощью различных средств, среди которых приоритетным является использование творческих заданий коммуникативного характера. Именно они влияют на становление таких характерных признаков языковой личности младшего школьника, как способность создавать и воспринимать тексты определенной целевой направленности, различной структурно-языковой сложности, высказывания, отличающиеся глубиной и точностью отражения действительности.

Список использованных источников

1. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 33–36.
2. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Г. И. Богин. – Л., 1984. – 31 с.

3. Вершинина, Н. В. Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математической речи младших школьников / Н. В. Вершинина, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 14–19.

4. Голикова, Е. М. Технология формирования готовности студента к развитию познавательных способностей дошкольника / Е. М. Голикова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 110–112.

5. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

6. Караулов, Ю. Н. Языковая личность / Ю. Н. Караулов // Русский язык : энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – С. 671–672.

7. Кутняк, С. В. Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как фактора успешного карьерного развития / С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 15–18.

8. Нерушева, Т. В. Интерпретационный компонент языкового содержания / Т. В. Нерушева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 82–85.

9. Тряпицына, А. П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников : учеб. пособие / А. П. Тряпицына. – Л. : Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1989. – 91 с.

10. Царева, М. И. Роль информационных технологий в образовательном процессе / М. И. Царева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 22–25.

11. Якунчев, М. А. Этноэкологические традиции в педагогической культуре народа / М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 25–29.

References

1. Bobkova O.V. Cultural development of students as a pedagogical problem, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 33–36. (in Russian)
2. Bogin G.I. Model of linguistic identity in its relation to the types of texts: abstract of the thesis... Doctor of Philology. Leningrad, 1984, 31 p. (in Russian)
3. Vershinina N.V., Chiranova O.I. Communicative competence as the basis for the development of mathematical speech of younger pupils, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 14–19. (in Russian)
4. Golikova E.M. Technology of formation of readiness of students to the cognitive development of pre-school children, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 110–112. (in Russian)
5. Davydov V.V. Theory of developmental education. Moscow, INTOR, 1996, 544 p. (in Russian)
6. Karaulov Yu.N. Linguistic personality, Russian language. Encyclopedia. Moscow, Scientific publishing

house "Great Russian encyclopedia", 2003, pp. 671–672. (in Russian)

7. Kutnyak S.V. Teaching Students the Communicative Competence via Training as a Factor of Successful Career Making, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 15–18. (in Russian)

8. Nerusheva T.V. An interpretative component of linguistic content, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3, pp. 82–85. (in Russian)

9. Trapezina A.P. Organization of creative, educa-

tional and cognitive activity of students. Leningrad. Leningrad. State Ped. Inst. them. A.I. Herzen, 1989, 91 p. (in Russian)

10. Tsareva M.I. The Role of Information Technologies in the Educational Process, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 22–25. (in Russian)

11. Yakunchev M.A., Gorshenina S.N. Ethnoecological tradition in pedagogical folk culture, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 25–29. (in Russian)

Поступила 27.07.2014 г.

УДК37.016: 811.11 (470.345) (045)
ББК 81.43р (2р-6Мо)

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

Янкина Оксана Евгеньевна

старший преподаватель
кафедра немецкого языка

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

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

(из опыта работы кафедры немецкого языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева)*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием иноязычной профессиональной компетентности студентов языковых факультетов педагогических вузов. По мнению авторов, подготовка будущих учителей иностранного языка должна осуществляться в контексте компетентностного подхода. При этом формированию иноязычной профессиональной компетентности способствуют использование адекватных приемов обучения, форм и видов контроля; переосмысление технологии организации учебного процесса на всех ступенях и уровнях; определение новых подходов к отбору содержания и организации учебных материалов.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетентность, компетентностный подход, технологии проблемно-модульного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технология интерактивного обучения, кредитно-модульная система обучения, электронный учебник, учебные дидактические материалы.

Vishlenkova Svetlana Gennadyevna

Candidate of Philological Sciences, Docent
German Language Department

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

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

Yankina Oksana Evgenyevna

Senior Lecturer

German Language Department

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MODERN TECHNOLOGIES OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION AT LINGUISTIC PROFILES OF PREPARATION**(basing on the experience of the German language Department of Mordovian State Pedagogical Institute)**

Abstract: The article discusses the issues associated with the formation of students' foreign language professional competence at language faculties of pedagogical universities. In the authors' opinion, preparation of future teachers of foreign languages should be conducted in the context of competence approach. At the same time, the use of appropriate teaching techniques, forms and types of control; rethinking of educational process organization technology at all stages and levels; identifying of new approaches to content selection and learning material organization contribute to the formation of foreign language professional competence.

Key words: foreign language professional competence, competence approach, technology of problem-modular training, information and communication technologies, technology, online learning, credit-modular system of training, electronic textbook, teaching materials.

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 современного информационного общества, когда знания и квалификация приобретают первоочередное значение, одной из целей профессиональной подготовки студентов языковых профилей обучения является формирование такой интегральной характеристики специалиста, как профессиональная компетентность. При этом важным является вопрос, касающийся не только формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих учителей, но и поиска новых методов, приемов, средств и форм обучения иностранному языку, способствующих повышению эффективности процесса ее формирования и развития в системе вузовской подготовки с позиций современной образовательной парадигмы.

Изменения требований к профессиональным умениям современных специалистов повлекли за собой необходимость вооружить их современными технологиями и профессиональным инструментарием, соответствующим их квалификациям [1, с. 10]. Таким образом, в условиях повышения роли иностранного языка как средства профессионального общения выпускники языковых факультетов педвузов должны не только профессионально знать иностранный язык, но и владеть современными приемами обучения этому языку.

Существуют разнообразные трактовки понятия иноязычная профессиональная компетентность. Мы же остановимся на определении Л. А. Лощиной, которая под *иноязычной профессиональной компетентностью* понимает «интегральное качество, вбирающее в себя профес-

сиональные знания и практические умения в области иностранного языка, при условии сформированности мотивации, профессионально-значимых качеств личности и поведенческих характеристик, обеспечивающих успешную иноязычную профессиональную деятельность» [3, с. 10].

На основании данного определения иноязычной профессиональной компетентности учителя можно определить ее структуру и содержательное наполнение. Структурными компонентами иноязычной профессиональной компетентности выступают психолого-педагогическая, предметная и коммуникативная компетенции, что предполагает овладение студентами определенными знаниями, а также развитие специфических умений и способностей по каждой из вышеназванных компетенций.

Формирование знаний, умений и способностей в составе компетенций происходит с использованием компетентного подхода, предусматривающего организацию учебного процесса на основе субъект-субъектного взаимодействия, предполагающего свободное и творческое мышление непосредственных участников процесса обучения; взаимообогащающий обмен профессионально значимой информацией на иностранном языке; приобретение умений профессионально-ориентированного общения; самостоятельное добывание информации, формирование лидерских качеств.

В этом контексте считаем, что одной из главных задач преподавателя иностранного языка является переосмысление технологии организации учебного процесса на всех ступенях и уровнях, определение новых подходов к отбору содержания и организации материалов, использование адекватных методов и приемов обучения, форм и видов контроля.

При реализации компетентного подхода в методиках и технологиях обучения делается акцент на развивающие технологии, основанные на активных, рефлексивно-деятельностных формах и методах обучения, к которым относятся:

- технологии проблемно-модульного обучения, которые реализуются на основе учебных программ по дисциплинам языковой подготовки, составленных в виде модулей, что предполагает самостоятельное или частично самостоятельное освоение студентом учебного материала с организацией закрепления и применения знаний при выполнении заданий, для самоконтроля и контроля полученных результатов, самооценки и коррекции учебно-познавательной деятельности студентов;

- информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), позволяющие вовлечь обучающихся в иноязычную профессиональную деятельность, развивать языковые навыки и речевые умения, пользоваться электронными справочными материалами, словарями [5]. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий на сегодняшний день достаточно широки – участие в международных интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода, создание и размещение в сети сайтов и презентаций, работа в тандеме с иностранным студентом посредством электронной почты и скайпа. Работа над языковым материалом с использованием ИКТ вызывает интерес студентов, повышает их мотивацию, развивает языковую интуицию, активизирует мышление, стимулирует изучение языка и познавательную деятельность студентов [4, с. 33]. Однако нельзя забывать о том, что Интернет лишь вспомогательное средство обучения иностранным языкам. Для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его в процесс обучения иноязычной речевой компетенции [2]. В связи с этим заслуживает внимания и распространения опыт кафедры немецкого языка по использованию в учебном процессе компьютерных программ. С использованием пакета программ SunRayBook-Office смоделированы электронные учебники, которые успешно внедряются в учебный процесс, и, кроме того, были апробированы студентами в период производственно-педагогической практики в общеобразовательных учреждениях;

- технология интерактивного обучения, понимаемая как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития. В большей степени преподавателями кафедры внедряются такие интерактивные технологии, как генерирование раз-

личных вариантов ответа на вопрос, групповое обсуждение проблемы с алгоритмом выработки общего мнения, учебные дебаты, дискуссия группы экспертов, пресс-конференция, спор-диалог, мозговой штурм, интерактивная лекция, интерактивная экскурсия, кейс-технологии, круглый стол, ролевые, имитационные и деловые игры, выполнение творческих заданий, работа в проблемных группах, разработка проекта, сократический диалог [6, с. 19].

Успешному формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов языковых профилей подготовки способствует, на наш взгляд, внедрение в институте кредитно-модульной системы обучения, поскольку данная система обучения нацелена на стимулирование систематической работы обучающихся, активизацию и мотивацию их самостоятельной работы по усвоению учебного материала и позволяет оперативно получать информацию о ходе обучения в институте.

Большое внимание преподаватели кафедры немецкого языка уделяют разработке заданий для самостоятельной работы студентов. Работа в локальной сети МордГПИ ИНФО-вуз открывает широкие возможности для развития самостоятельной работы, которая в этой среде становится управляемой и контролируемой.

Содержательным наполнением приемов и методов формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов являются дидактические материалы учебно-методических изданий, подготовленных преподавателями кафедры немецкого языка [8; 9]. Примечательно то, что представленные в пособиях приемы и упражнения не только обеспечивают решение коммуникативных или проблемно-поисковых задач для осуществления познавательной деятельности на иностранном языке, но и в них акцентируется внимание на содержании педагогической деятельности студентов. При этом студенты самостоятельно разрабатывают уроки или фрагменты уроков по предлагаемым темам, анализируют в методическом аспекте свои и уроки однокурсников.

Стимулирующее воздействие на процесс формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов языковых профилей подготовки оказывают различные творческие мероприятия. В связи с этим кафедрой немецкого языка ежегодно проводится внутрифакультетская студенческая олимпиада по немецкому языку, которая представляет собой комплекс очных соревнований студентов 1–5 курсов в применении полученных знаний и умений в ходе изучения немецкого языка, в демонстрации профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере преподавания иностранного языка.

Целью внутрифакультетской студенческой олимпиады по немецкому языку является прежде всего контроль обученности и систематизация знаний по немецкому языку для подготовки к тестам уровня DaF, Zertifikat Deutsch.

Программа студенческой олимпиады по немецкому языку состоит из ряда конкурсов, имеющих форму индивидуальных состязаний. Конкурсы проводятся в форме устных и письменных заданий с применением современных информационно-коммуникационных технологий. Студенческая олимпиада по немецкому языку проходит в два этапа. Первый тур включает в себя:

1) *лексико-грамматический и страноведческий тесты в системе Инфо-вуз*, который выявляет уровень теоретической подготовки студентов по данным аспектам в изучении немецкого языка, поскольку развитие иноязычной компетентности означает процесс и результат интеграции знаний, умений, ценностных отношений в рамках развития учебной, познавательной и профессионально значимой креативной деятельности;

2) *конкурс сочинений на немецком языке «МордГПИ – лучший вуз Мордовии»* предлагает студентам в форме сочинения любого жанра рассказать об истории вуза, своего факультета, отразить особенный дух студенческой жизни на протяжении всего периода обучения в МордГПИ. Совершенствование профессиональной иноязычной компетентности в этом случае ориентировано на область личностного самоопределения студентов в процессе системноценностного познания объектов реальной иноязычной действительности;

3) *конкурс «Учитель школы будущего»* дает возможность студентам высказать собственное мнение по предложенной тематике, определить точку зрения по поводу услышанного, описав свое представление учителя школы будущего. Подобные задания являются важным компонентом формирования иноязычной компетентности, так как «познание объектов иноязычной действительности сопряжено с ценностными ориентациями, интересами, желаниями, мотивами, с идентификацией «образа Я» в мире иноязычных ценностей, с личностной трансформацией» [7];

4) *конкурс «Lerne Deutsch!»* предлагает участникам олимпиады продолжить законченную по смыслу историю, используя указанные в ее задании начало и конец, выразить свои мысли относительно данных социологического опроса, представить законченное логическое высказывание на основе фотографий, графиков, диаграмм, написать газетную статью по определенной проблематике. Данный конкурс способствует тем самым развитию речемыслительной деятельности студентов и сочетанию ранее накопленного опыта с творчеством.

Второй этап представляет собой спонтанный комментарий каждого участника по предложенному афоризму, высказыванию или просмотренному видеофрагменту. В процессе выполнения задания каждый участник должен ответить на поставленный вопрос, высказав обозначенную в полученной им карточке позицию, поскольку в процессе формирования профессиональной иноязычной компетентности особую ценность имеют именно проблемные речевые ситуации, продиктованные реальными жизненными условиями.

Таким образом, внутрифакультетская олимпиада позволяет преподавателям кафедры немецкого языка выявить уровень сформированности иноязычной профессиональной компетентности будущих учителей, определить качество знаний, полученных студентами на занятиях и в ходе самостоятельной работы по важнейшим аспектам иностранного языка, а также увидеть проблемные стороны языковой подготовки студентов. По результатам олимпиады победители принимают дальнейшее участие в межрегиональной олимпиаде по немецкому языку в Нижегородском государственном лингвистическом университете имени Н. А. Добролюбова, что позволяет им в современных условиях осуществлять дальнейшее более успешное совершенствование своей профессиональной иноязычной компетентности.

Кроме того, кафедра немецкого языка ежегодно организует в вузе мероприятия, посвященные Неделе немецкого языка и культуры. Традиционно эта обширная программа связана с празднованием Рождества в Германии, что также повышает эффективность формирования профессиональной иноязычной компетентности студентов. Организация данного мероприятия способствует расширению общего кругозора студентов, углублению их знаний по предмету, повышению интереса к немецкому языку, великим деятелям Германии и её культурной жизни.

В соответствии с программой и планом мероприятия каждая группа демонстрирует свое выступление, представляя инсценировки фрагментов произведений классиков немецкой литературы, сказок знаменитых немецких писателей, презентует самостоятельно снятые видеоролики о данном празднике. На факультете открывает свою работу Венское кафе, куда студенты старших курсов приглашают всех желающих, предлагая погрузиться в быт и культуру стран изучаемого языка. Также ими организуется большая праздничная Рождественская ярмарка, когда все студенты вуза, изучающие немецкий язык, самостоятельно готовят традиционные блюда немецкой кухни, делятся рецептами приготовления рождественской выпечки, проводят рождествен-

ские гадания, исполняют рождественские песни, танцуют, рассказывают об истории возникновения праздника.

Праздничная атмосфера мероприятия, ее интересная и разнообразная программа позволяет говорить о готовности использовать иностранный язык в целях профессионального самообразования в ходе обучения в вузе, что способствует не только углублению практико-ориентированных языковых знаний, иноязычных коммуникативных умений, формированию профессионально-личностных качеств, приобретению опыта иноязычного общения, но и становлению профессионально-компетентного специалиста.

Обобщая сказанное выше, можно сделать следующие выводы. Подготовка выпускника языковых факультетов педагогических вузов должна осуществляться в контексте компетентного подхода. При этом становление иноязычной профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка рассматривается как одна из целей их профессиональной подготовки. Формированию иноязычной профессиональной компетентности способствуют: 1) использование адекватных приемов обучения, форм и видов контроля; 2) переосмысление технологии организации учебного процесса на всех ступенях и уровнях; 3) определение новых подходов к отбору содержания и организации учебных материалов.

Список использованных источников

1. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные работы и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.
2. Лазутова, Л. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования иноязычной речевой компетенции [Электронный ресурс] / Л. А. Лазутова, Е. А. Левина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – Режим доступа : <http://teoria-practica.ru/-1-2013/pedagogics/lazutova-levina.pdf>. – Загл. с экрана.
3. Лощинина, Л. А. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетентности студентов-филологов на основе интерактивного подхода (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Л. А. Лощинина. – СПб, 2011. – 24 с. – Режим доступа : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02>. – Загл. с экрана.
4. 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.

5. Панфилова, В. М. Педагогические технологии формирования иноязычной компетентности у студентов с признаками лингвистической одаренности [Электронный ресурс] / В. М. Панфилова. – Режим доступа : <chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbdmfmadadm/http://www.science-education.ru/pdf/20>. – Загл. с экрана.

6. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 32–34.

7. Сахарова, Н. С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета [Электронный ресурс] / Н. С. Сахарова. – Режим доступа : <http://www.orenport.ru/images/img/kiryakova/aksiologiya/pdf/saharova.pdf>. – Загл. с экрана.

8. Вишленкова, С. Г. Praktisches Deutsch = Практический курс немецкого языка : учебно-метод. пособие для студентов языковых факультетов / С. Г. Вишленкова, О. Е. Янкина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 174 с.

9. Радин, А. М. Sprechen wir zu aktuellen Themen! = Поговорим на актуальные темы / А. М. Радин, Е. И. Чепанова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 111 с.

References

1. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (basing on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12 (in Russian).
2. Lazutova L.A., Levina E.N. Information and communication technologies as a means of foreign language speech competence formation, *Theory and Practice of social Development*, 2013, No. 1. [Electronic resource]. URL: <http://teoria-practica.ru/-1-2013/pedagogics/lazutova-levina.pdf>. (in Russian).
3. Loschinina L.A. The formation of foreign language professionally oriented competence of students-philologists on basis of interactive approach (on the material of the English language): abstract of dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences [Electronic resource]. St. Petersburg, 2011, 24 p. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02>. (in Russian).
4. 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).
5. Panfilova V.M. Pedagogical technologies of foreign language competence formation of students with indication of linguistic gifts [Electronic resource]. An access mode: <chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbdmfmadadm/http://www.scienceeducation.ru/pdf/20>. (in Russian).

6. Sukharev L.A., Maslova S.V., Naumova T.A. The use of innovative educational technologies in the professional training of teaching staff, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 18–23. (in Russian).

7. Saharova N.S. The development of students' foreign language competence at universities [Electronic resource]. URL: <http://www.orenport.ru/images/img/kiryakova/aksiologiya/pdf/saharova.pdf>. (in Russian).

8. Vishlenkova S.G., Yankina O.E. Praktisches Deutsch = Practical course of German: educational and methodological textbook for students of linguistic faculties, Mordovian State Pedagogical institute. Saransk, 2014, 174 p. (in German).

9. Radin A.M., Chepanova E.I. Sprechen wir zu aktuellen Themen! = Let's discuss actual themes, Mordovian State Pedagogical institute. Saransk, 2012, 111 p. (in German).

Поступила 11.11.2014 г.

УДК 616.8/617.7+616-053.2 (045)
ББК 57.3

Власова Валентина Павловна

доктор медицинских наук, профессор
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
vvp1991@yandex.ru

Куянова Марина Владимировна

магистрант 2-го года обучения направления подготовки
44.04.03.68 Специальное (дефектологическое) образование
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
vvp1991@yandex.ru

ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА*

Аннотация: Состояние здоровья детей, воспитывающихся в домах ребенка, до настоящего времени остается малоизученным. В статье проанализировано состояние здоровья воспитанников интернатных учреждений школьного возраста, отображены перспективы успешного решения проблем, связанных со здоровьем детей-сирот в контексте гуманизации российского общества.

Ключевые слова: здоровье детей, дети-сироты, дети с ограниченными возможностями здоровья, заболеваемость, инклюзивное образование.

Vlasova Valentina Pavlovna

Doctor of Medical Sciences, Professor
Department of special pedagogics and medical base of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Kuyanova Marina Vladimirovna

undergraduate of the 2nd year of training
44.04.03.68 Special (defectological) education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

HEALTH OF ORPHAN CHILDREN IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIETY HUMANIZATION

Abstract: The state of health of the children who are brought up in children's homes remains low-studied so far. In the article the state of pupils' health of boarding schools is analysed, prospects of the successful solution

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

of the problems connected with health of orphan children in the context of the Russian society humanization are displayed.

Key words: health of children, orphan children, children with limited opportunities of health, incidence, inclusive education.

Изучение проблем детского здоровья в наше время приобретает особую актуальность в связи негативной ситуацией, сложившейся в нашей стране. К такому выводу пришли ведущие эксперты на заседании координационного совета Президиума Российской академии медицинских наук (РАМН) и Президиума Российской академии образования (РАО) «Здоровье и образование детей, подростков и молодежи» в мае 2012 г. Так, в результате диспансеризации подростков в возрасте 14 лет только 5,23 % были признаны здоровыми, 59,59 % имели функциональные отклонения, 35,18 % – хронические заболевания.

Кризисные явления в российском обществе вызвали повышение уровня преступности, наркомании, алкоголизма, психических заболеваний, расширив истоки детского неблагополучия. В числе причин и факторов, его обуславливающих, выделяют: нарушение структуры и функции семьи, увеличение числа разводов и количества неполных семей, асоциальный образ жизни ряда семей; падение жизненного уровня, ухудшение условий содержания детей, нарастание психоэмоциональных перегрузок у взрослого населения, непосредственно отражающихся на детях; распространение жестокого обращения с детьми в семьях [2].

Особую категорию в этом аспекте составляют дети-сироты и дети, лишенные попечения родителей. Следует отметить, что среди них практически отсутствуют здоровые дети и подростки с нормальным уровнем развития и функционирования организма.

Необходимо подчеркнуть, что спецификой детского дома-школы является то, что в нем находятся дети школьного возраста (7–18 лет). В период поступления детей в интернатное учреждение, с одной стороны, можно комплексными мероприятиями нивелировать генетически детерминированные, врожденные и интранатально приобретенные состояния, а с другой – пренебрежением ранними симптомами спровоцировать хронизацию заболеваний.

Полученные данные свидетельствуют, что за последние годы создалась тенденция ухудшения уровня здоровья детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. В результате комплексной оценки здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, было установлено, что среди них практически нет детей первой группы здоровья, включающей

детей и подростков с нормальным развитием и уровнем функционирования организма. Наличие функциональных отклонений имеют 10 % детей 1–3 классов и 30 % детей 5–9 классов, входящих во вторую группу здоровья. Хронические заболевания в стадии компенсации имеют 70 % детей-сирот, пополняя третью группу здоровья. Воспитанников с хроническими заболеваниями в состоянии субкомпенсации, составляющих четвертую группу здоровья, около 10 %. Ухудшение состояния здоровья воспитанников детских домов проявляется также в появлении детей со сложными, комплексными видами отклонений, разными формами задержек психического развития, с проблемами в поведении со склонностью к бродяжничеству, табакокурению, наркомании и токсикомании [3].

В настоящее время в проблеме изучения особенностей состояния здоровья и физического развития детей, воспитывающихся вне семьи, наблюдаются две крайности, которые можно описать следующим образом. С одной стороны, существует представление, что дети из детских домов и школ-интернатов совершенно обычные, ничем не отличающиеся от растущих в семьях, и все проблемы, связанные с ними, можно решить улучшением материального положения, созданием нормальных условий обучения и воспитания. С другой стороны, распространена точка зрения, что сейчас в детских домах и школах-интернатах практически нет здоровых детей, все воспитанники имеют соматические и психические заболевания, обусловленные тяжелой наследственностью.

Действительно, многочисленные исследования свидетельствуют, что дети, воспитывающиеся в государственных интернатных учреждениях, отличаются по уровню физического развития и состояния здоровья от сверстников, воспитывающихся в семьях, при этом с возрастом различия в физическом развитии становятся более существенными.

Несмотря на хорошее питание, медицинское обслуживание, дети, растущие в условиях депривации, резко отстают в своем физическом, а также психическом развитии от сверстников. Принимая во внимание отягощенную наследственность таких детей, неблагоприятное протекание пренатального развития, тяжелые условия жизни в раннем возрасте, можно причислить детей-сирот и социальных сирот к группе риска. Факторы риска, определяющие

частоту заболеваний, имеют различную природу, и их прогностический характер влияния зависит от возраста детей, сроков их пребывания в интернатном учреждении, прогнозируемой группы заболеваний [6; 8].

Основными причинами высокой заболеваемости среди детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания; взаимодействие внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов.

Углубленные медицинские осмотры воспитанников интернатных учреждений Республики Мордовия показали, что в структуре заболеваемости лидирует патология пищеварительной системы (15,6 %), на втором ранговом месте – патология нервной системы (7,4 %), на третьем – болезни органа зрения (6,4 %). Комплексной оценкой состояния здоровья установлено, что I группу здоровья имеют только 3,2 % воспитанников государственных учреждений Республики Мордовия, II группу – 69,0 %, III группу здоровья – 27 % детей-сирот [9]. Согласно данным Всероссийской диспансеризации 2012 г., у воспитанников детских домов, школ-интернатов школьного возраста в структуре заболеваемости преобладают болезни органов пищеварения, дыхания, нервной системы и психической сферы. Около 11 % детей страдают умственной отсталостью.

Исследования особенностей психического развития воспитанников детских домов традиционно основываются на феномене психической депривации, являющейся следствием отрыва ребенка от матери. Депривация рассматривается как основной фактор, препятствующий полноценному психическому и физическому развитию. И этот фактор показывает, что состояние здоровья воспитанников в детских домах характеризуется как удовлетворительное. Ранимая и неустойчивая психика ребенка оказывается перегруженной, что проявляется либо в агрессивности его поведения, либо в апатии и равнодушии к жизни. Лишение детей материнской заботы с последующей психической депривацией в сиротских учреждениях сказывается на их социальном, психическом, физическом здоровье [1].

По данным Министерства здравоохранения и социального развития, в России растет количество детей-инвалидов, на начало 2013 г. оно составляет 576 тысяч человек, 5,2 % из них (29 000 детей) проживают в учреждениях-интернатах.

В структуре заболеваний, обуславливающих инвалидность воспитанников государ-

ственных учреждений, на первом месте стоят врожденные аномалии развития (34,04 %), на втором – болезни нервной системы (26,65 %), на третьем – психические расстройства и расстройства поведения (7,2 %). При этом отмечается, что на протяжении трех последних лет в структуре врожденных аномалий 25 % составляют аномалии системы кровообращения, 12 % – аномалии развития нервной системы, 11–12 % – хромосомные нарушения. Среди болезней нервной системы 62 % составляют церебральные параличи [5].

Уровень смертности в интернатных учреждениях превышает таковую среди детей по стране в целом. На первом месте среди причин смерти стоят врожденные пороки развития, на втором – болезни центральной нервной системы, на третьем – болезни органов дыхания. Причиной смерти детей довольно часто являются инфекционные заболевания.

В целях формирования государственной политики по улучшению здоровья и положения детей в Российской Федерации, руководствуясь Конвенцией о правах ребенка, 1 июня 2012 г. вступил в силу Указ Президента РФ № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», который рекомендует органам государственной власти субъектов Российской Федерации утвердить региональные стратегии (программы) действий в интересах детей. В Указе Президента изложен анализ ситуации и четко поставлены задачи органов государственной власти всех уровней в отношении семейной политики детствосбережения; доступности качественного обучения и воспитания, культурного развития и информационной безопасности детей; определены ориентиры здорового образа жизни и действия здравоохранения, дружественного к детям.

Особое внимание в документе уделено решению задач по созданию равных возможностей для детей, нуждающихся в особой заботе государства – мер, направленных на защиту прав и интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия регламентирует меры, направленные на реформирование законодательства Российской Федерации в части, касающейся защиты прав и интересов детей, направленные на создание дружественного к ребенку правосудия.

Для успешной реализации Национальной стратегии в современных экономических

условиях создается система индикаторов по каждому направлению и организован постоянный мониторинг эффективности проводимых мероприятий. Функции по сбору и анализу данных о выполнении программных мероприятий и полученных результатах, а также по выработке необходимых рекомендаций возлагаются на Правительство Российской Федерации и Росстат.

Механизмом контроля за ходом реализации Национальной стратегии являются ежегодные аналитические доклады образуемого при Президенте Российской Федерации координационного совета и альтернативные доклады, подготавливаемые представителями общественности и экспертного сообщества при активном участии детей [7].

Неоспорим факт взаимосвязанности и взаимообусловленности здоровья детей и их обучения. Являясь целостным социально-психологическим явлением, здоровьеобучающихся представляется комплексным критерием качества современного образования. Анализ показателей здоровья воспитанников показывает, что многие трудности обучения, нравственного совершенствования, духовного развития порождены дефектами физического и психического состояния детей. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», принятый 29 декабря 2012 г., впервые подчеркивает важность инклюзивного образования, которое должно обеспечить равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, в том числе и в условиях детских-домов-школ и интернатов. Стремление к исключению изоляции детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из проявлений гуманитаризации процесса обучения и воспитания [4].

Инклюзия актуальна для государства – количество детей, нуждающихся в особом к себе отношении (детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов, сирот), возрастает. Плохо обученные, невоспитанные, не социализированные, они могут представлять реальную опасность для здоровья общества, для экономики государства.

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей-сирот и детей с ограниченными возможностями здоровья обуславливает необходимость создания для них адекватного гуманитарно-образовательного пространства в общеобразовательном учреждении, которому отводится центральное место в обеспечении «инклюзивного» (включенного) образования. Ранняя социализа-

ция благотворно сказывается на формировании личности воспитанников интернатных учреждений и их адаптации в реальной жизни.

Организация инклюзивного обучения, воспитания детей-сирот – процесс сложный, ставящий множество вопросов как теоретического, так и практического характера. Совершенно очевидно, что инклюзия требует объединения усилий медиков, педагогов, психологов, дефектологов, социальных работников и самих детей.

Таким образом, создаваемые равные возможности для получения как медицинских, так и образовательных услуг совместно с работой интернатного учреждения по сохранению и укреплению здоровья, формированию у воспитанников здорового образа жизни, должны привести к успешному решению проблем, связанных со здоровьем детей-сирот.

Список использованных источников

1. Агарков, А. А. Особенности адаптации детей-сирот с психическими нарушениями / А. А. Агарков, П. К. Полежаев, А. В. Елисеев, Л. Д. Рахматова, Т. Ф. Скороходова, Т. В. Погорелова // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2012. – № 2 (71). – С. 41–45.
2. Альбицкий, В. Ю. Медико-социальные проблемы современного сиротства / В. Ю. Альбицкий, А. А. Баранов, Т. А. Гасиловская. – М. : Литтерра, 2007. – С. 9–14.
3. Байер, Е. А. Физическое развитие как фактор оздоровления / Е. А. Байер // Детский дом. – 2008. – № 27. – С. 38–42.
4. Куянова, М. В. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: законодательная основа гуманизации образования / М. В. Куянова // Образование в современном мире: новое время – новые решения : материалы междунар. науч.-практич. конф. (28–29 нояб. 2013, г. Саранск) [Электронный ресурс] / ред. Т. И. Шукшина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – URL : <http://www.mordgpi.ru/docs/opch2013/index.html> (дата обращения: 01.10.14).
5. Лещенко, М. В. Состояние здоровья и развития воспитанников домов ребенка / М. В. Лещенко, Р. В. Тонкова-Ямпольская, Э. Л. Фрухт // Российский педиатрический журнал. – 2000. – № 1. – С. 48–49.
6. Прихожан, А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых – 3-е изд. – СПб : Питер, 2007. – 416 с.
7. «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» : Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 [Электронный ресурс] // URL : <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 17.09.14).
8. Lindblad, F. Intercountry adopted children as young adults – a Swedish study / F. Lindblad,

A. Hjern // *Am J Orthopsychiatry*. – 2003. – V. 73 (2). – P. 190–202.

9. Vlasova, V. P. Physical State of Foster Homes and Orphanages Children In the Republic of Mordovia / V. P. Vlasova, E. V. Pligina // *Middle East Journal of Scientific Re-search*. – 2014. – V. 20 (9). – Pp. 1046–1050.

References

1. Agarkov A.A., Polezhayev P. K., Yelisseyev A.V., Rakhmazova L.D., Skorokhodova T.F., Pogorelova T.V. Features of adaptation of orphan children with mental violations, *Siberian messenger of psychiatry and narcology*, 2012, No. 2 (71), pp. 41–45. (in Russian)

2. Albitsky V.Yu., Baranov A.A., Gasilovskaya T.A. Medico-social problems of a modern orphanhood. Moscow, Litterra, 2007, pp. 9–14. (in Russian)

3. Bayer E. A. Physical development as improvement factor, *Orphanage*, 2008, No. 27, pp. 38–42. (in Russian)

4. Kuyanova M.V. The federal law «About education in the Russian Federation»: a legislative basis of a humanization of education, Education in the modern world: modern times – new decisions: materials of

the internat.scien. and practice. conf. (on November 28–29, 2013, Saransk) [Electronic resource], edition of T.I. Shukshina; Mordov. state. пед. in-t. Saransk, 2013. URL: <http://www.mordgpi.ru/docs/opch2013/index.html> (date of treatment: 01.10.14). (in Russian)

5. Leshchenko M.V., Tonkova-Yampolskaya R.V., Frukht E.L. State of health and development of pupils of children's homes, *Russian pediatric magazine*, 2000, No.1, pp. 48–49. (in Russian)

6. Prihozhan A.M., Tolstykh N.N. Psychology of an orphanhood the 3rd prod. St. Petersburg, 2007, 416 p. (in Russian)

7. «About National strategy of actions in interests of children for 2012–2017»: Decree of the Russian President of June 1, 2012, No. 761 [Electronic resource]. URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (date of the address: 17.09.14). (in Russian)

8. Lindblad F., Hjern A. Inter-country adopted children as young adults – a Swedish study, *Am J Orthopsychiatry*, 2003, V. 73 (2), pp. 190–202. (in Russian)

9. Vlasova V.P., Pligina E.V. Physical State of Foster Homes and Orphanages Children In the Republic of Mordovia, *Middle East Journal of Scientific Research*, 2014, V. 20 (9), pp. 1046–1050. (in Russian)

Поступила 29.10.2014 г.

УДК 378.147.31
ББК 74.480.271

Горбунова Татьяна Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра психологии и социальной педагогики

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева»,

г. Чебоксары, Россия

mishinatatyana@mail.ru

Ярусова Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра психологии и социальной педагогики

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева»,

г. Чебоксары, Россия

romashechca77@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКЦИЙ В УСЛОВИЯХ ПЕДВУЗА

Аннотация: Ведущей формой учебного процесса в вузе на сегодняшний день остается лекция. В статье раскрыты структура, функции и виды лекций. Рассмотрены вербальные и невербальные компоненты общения с аудиторией. Приведены приемы, используемые во время лекций для стимулирования развития познавательного интереса у студентов.

Ключевые слова: форма, лекция, вузовская лекция, структура лекции, функции лекций, вербальные и невербальные компоненты общения.

Gorbunova Tatyana Valeryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of psychology and social education
Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Yarusova Tatyana Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of psychology and social education
Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF LECTURE IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL INSTITUTION

Abstract: The leading form of educational process at the university today is a lecture. The article reveals the structure, functions and types of lectures. The verbal and nonverbal components of communication with the audience are considered. In the article the techniques used during lectures to promote the development of cognitive interest of the students are given.

Key words: educational form, lecture, university lecture, lecture structure, functions, lectures, verbal and non-verbal components of communication.

Форма (от лат. *forma*) – внешнее очертание, наружный вид. В науке форма рассматривается как внешнее выражение какого-либо содержания. В педагогике под формой обучения принято понимать то или иное построение, организацию учебного процесса, деятельности учителя и учащегося. Все методы, формы и средства преподавания избираются в соответствии со спецификой учебного предмета и отдельной темы.

В современной практике преподавания в вузе лекция остается традиционной формой обучения, которая дает в основном знания, но не формирует у студентов умения и навыки. Это источник адаптированной научной информации. Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель – формирование ориентировочной основы для дальнейшего усвоения студентами учебного материала.

Слово «лекция» имеет латинский корень, от латинского «*lectio*» – чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме в средние века. Яркие страницы в историю развития лекционной формы обучения вписал основатель первого в России университета М. В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателей. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел «искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению». И поэтому он советовал лекторам «разум свой острить через беспрестанное упражнение в сочинении и произношении слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов».

В действительности лекция оказывает эмоциональное воздействие на студента через живое слово преподавателя, и это не может быть заменено никакой книгой.

В настоящее время наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала. Их доводы следующие:

- лекция приучает к пассивному восприятию чужого мнения, тормозит развитие самостоятельного мышления у слушателей;

- лекция, если к тому же она полностью раскрывает тему и не оставляет проблемных вопросов, отбивает интерес к самостоятельным занятиям;

- лекции нужны лишь тогда, когда нет учебников или их мало;

- одни студенты успевают осмыслить, другие – только механически записать слова лектора.

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные выше недостатки в значительной мере могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением изложения лекционного материала. К тому же в учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой:

- при отсутствии учебников по новым курсам, когда лекция является основным источником информации;

- новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;

- отдельные темы особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;

– существуют разноречивые концепции, взгляды на один и тот же предмет изучения, и лекция необходима для их объективного освещения.

Лекция ничем не заменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями.

Структура лекции определяется ее целью, задачами, содержанием и избранной методикой изложения. Она должна быть целостной, логически стройной и завершенной. В структуре лекции можно выделить три части: вступительную, или вводную, когда знакомят студентов с темой, целью, задачами и планом лекции; основную (для удобства ее можно разделить на несколько вопросов, чаще всего на 3–6) и заключительную, во время которой делают выводы, обобщения, подводят итоги. Всегда должен быть определен список литературы, где выделяется основная и дополнительная литература. Литература, которой пользуется лектор и в последующем будут пользоваться студенты, должна быть в научном отношении надежной.

Темы лекций и их содержание определены рабочей программой дисциплины, однако при подготовке к каждой лекции необходимо определить минимум обязательной информации, которая должна быть освоена слушателями. Студент не должен утонуть в море интересной, занимательной, но не обязательной информации. Основными принципами отбора материала лекции являются целесообразность, учет уровня подготовки студентов, ориентация на последующие практические занятия и самостоятельную работу студентов. Необходимо отметить, что с лекции только начинается знакомство с научными идеями, а их настоящее усвоение может быть достигнуто только благодаря самостоятельной работе с научной литературой и во время практических занятий.

Излагая лекционный материал, преподаватель должен ориентироваться на то, что студенты пишут конспект. Надо тщательно продумать, что следует записать студентам дословно (как правило, это категории и понятия по данной теме), а что-то можно зафиксировать в виде схем. Конспект помогает внимательно слушать, лучше запоминать в процессе записи, обеспечивает наличие опорных материалов при подготовке к семинару, экзамену.

Уровень внимания студентов изменяется в течение лекции, периодически (каждые 20–30 минут), у них возникают кризисы внимания, которые проявляются в снижении его уровня. Поэтому преподаватель должен строить план заня-

тия таким образом, чтобы давать студентам возможность переключения внимания (интересный пример, вопросы и т. д.). С этой же целью можно использовать прием чтения различных видов лекций: вводная, используемая в начале курса или нового раздела дисциплины; изложение нового материала; лекция с элементами диалога или дискуссии; проблемная; телелекция, диалоговая; обобщающая. Обобщающая лекция позволяет привести в систему знания по тому или иному разделу или всей области изучаемой науки. На обобщающей лекции еще раз выделяют основные понятия, теории, закономерности. Трудность в методическом плане при проведении такой лекции в том, чтобы не повторять одно и то же в одних и тех же выражениях. При этом лекции должны выполнять следующие основные функции:

– информационную. Информирование студентов о достижениях науки, об основных положениях учебной дисциплины, раскрытие особенностей каждой темы и т. д. Эта функция настраивает студентов на самостоятельное изучение литературы;

– ориентирующую. Ориентация в научной литературе, показ генезиса теорий, идей;

– разъясняющую (объясняющую). Эта функция делает сложные для студента научные положения понятными и доходчивыми;

– убеждающую. Эта функция превращает знания в собственные убеждения студента;

– увлекающую. Делает любую лекцию интересной и увлекательной, чтобы вызванный интерес к психологии воодушевил студента на дальнейшее ее изучение [3, с. 46].

В процессе преподавания социально-педагогических дисциплин чаще всего приходится использовать проблемную лекцию, когда материал излагается в порядке ответа на поставленную проблему. Лектор строит свою речь в стиле рассуждения или, другими словами, в форме озвученного мышления. Рассуждая, лектор публично демонстрирует процесс решения мыслительной задачи, проводит мысленный анализ поставленной перед аудиторией проблемы на глазах самой аудиторией.

Практика использования данного вида лекции показала, что она активизирует и интенсифицирует процесс обучения, в достаточной степени стимулирует мотивы учебной деятельности студентов, устраняет пропасть между обучением и реальными жизненными ситуациями, позволяет развивать творческий потенциал личности будущих социальных педагогов [2, с. 13]. Однако на каждом занятии должны создаваться условия для развития познавательного интереса, стимуляции процесса самосовершенствования личности. С этой целью на лекции можно использовать такие приемы, как: 1) включение в лекцию про-

блемных вопросов; 2) анализ конкретных проблемных ситуаций из педагогической практики; 3) применение наглядного материала, аудиовизуальных средств; 4) использование опорных сигналов, опорных тезисов лекции; 5) использование суждений самих студентов по какой-либо теме непосредственно в содержании читаемой лекции; 6) актуализация прежних знаний и опыта студентов посредством вопросов или анализа конкретных ситуаций; 7) допущение специальных ошибок в формулировке некоторых выводов или обобщений, которые должны быть обнаружены студентами; 8) введение в содержание лекции научного, профессионального и личного опыта преподавателя; 9) организация обратной связи на лекции.

Не менее важное значение в лекционном процессе имеет чувство аудитории. Видеть всю аудиторию и постоянно заботиться о ее познавательной активности – специфическая способность, которую нужно развивать лектору. Необходимо научиться постоянно следить за содержанием и формой изложения материала, лимитом времени. Многое зависит и от личностных качеств лектора. В общении лектора с аудиторией существенную роль играет и весь его облик, манеры, позы, жесты, речь.

Подчеркнем еще раз, что устная речь лектора имеет важное значение в процессе чтения лекции. Ее внятность, точность, эмоциональность, образность во многом определяют понимание и усвоение учебного материала студентами. Образность речи с использованием таких методических приемов, как сравнение, риторические вопросы, персонификации, метафоры, аллегории, гиперболы, афоризмы, пословицы и поговорки, является своеобразной словесной наглядностью [3, с. 48].

Важным признаком мастерства лектора является темп речи. Многие, особенно начинающие преподаватели, говорят быстро, и студенты не успевают осмыслить то, что только что услышали и приходится повторяться. Но повторение не может быть чрезмерным, так как студенты легко приучаются записывать текст лекции под диктовку и даже требуют очередного повторения.

Существенной особенностью речи является ее громкость. Слишком громкая речь утомляет нервную систему слушателей, ведет к ее истощению и даже к временной потере работоспособности. Напротив, тихая речь действует убаюкивающе, вызывая сон. Устная речь, помимо самого произнесения звуков, включает в себя интонацию, логические ударения и паузы. Этими средствами преподаватель выражает свое

эмоциональное отношение к учебному материалу, его значимости для студентов и самого себя. Лучшие черты облика преподавателя, подчеркивает в своей работе М. В. Попова – корректность, воодушевление, уверенность и дружеский тон [3].

Невербальные компоненты (мимика, жесты, пантомимика и др.) также широко используются в общении с аудиторией. Так, выражение лица преподавателя должно быть серьезным, но никак не хмурым или равнодушным. Надо постоянно следить за собой, а при необходимости и тренироваться перед лекцией. Зрительный контакт со студентами устанавливается как в целом, так и с каждым слушателем отдельно. Правильная жестикуляция во время лекции – задача нелегкая, так как в сочетании со словами она усиливает эмоциональное звучание. Жестикуляция не должна быть также постоянной, ею нужно управлять, но при этом жесты должны смотреться непринужденными.

Мы прекрасно понимаем, что, слушая лекцию, студенты присматриваются к лектору, наблюдают, как он стоит, какое у него выражение лица, какая походка, что он делает руками, и решают, иногда даже бессознательно, будут ли их симпатии на стороне лектора, воспримут ли они то, что он им скажет, понравится ли преподаваемый им предмет.

Список использованных источников

1. Андреев, В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Горбунова, Т. В. Подготовка будущих социальных педагогов к саморазвитию посредством активных методов обучения / Т. В. Горбунова // Образование и саморазвитие. – Казань : Центр инновационных технологий, 2010. – № 3 (19). – С. 9–14.
3. Попова, М. В. Психология как учебный предмет в школе / М. В. Попова. – М. : Владос, 2000. – 287 с.

References

1. Andreev V.I. Pedagogics: The Course for Creative Self-Development. 3rd ed. Kazan, Centre for Innovative Technologies, 2003, 608 p. (in Russian)
2. Gorbunova T.V. Future Social Educators' Training for Self-Development through Active Learning Methods, *Education and Self-Development*. Kazan, Centre for Innovative Technologies, 2010, No. 3 (19), pp. 9–14. (in Russian)
3. Popova M.C. Psychology as an Academic Subject at School. Moscow, Vlados, 2000, 287 p. (in Russian)

Поступила 19.10.2014 г.

УДК 37.017.925

ББК 74.03

Гусев Дмитрий Александрович

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра методики дошкольного и начального образования

ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет

имени Н. И. Лобачевского», Арзамасский филиал, г. Арзамас, Россия;

докторант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

dimigus@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА СЕЛЕ

Аннотация: В статье раскрывается педагогический потенциал народного прикладного творчества. В контексте историко-педагогического анализа развития образовательных учреждений на селе осмысливается понимание предназначения народного прикладного творчества на различных этапах становления культурно-исторических традиций.

Ключевые слова: педагогический потенциал, народное прикладное творчество, этапы, сельская школа, предназначение, исторический анализ.

Gusev Dmitriy Aleksandrovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of methods of pre-school and primary education

Arzamas branch of the NNGU, Arzamas, Russia;

Doctoral candidate

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FOLK ART IN THE CONTEXT OF HISTORICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RURAL AREAS

Abstract: The article reveals pedagogical potential of folk crafts. In the context of the historical-pedagogical analysis of development of educational institutions in rural areas understanding of the mission of folk crafts at different stages of development of cultural-historical traditions is interpreted.

Key words: pedagogical potential, folk applied art, stages, rural school, purpose, historical analysis.

Сопоставляя тысячелетнюю историю государства российского с трехвековым развитием образования на селе, нельзя не заметить, что у современной сельской школы России еще совсем юный возраст. Тем не менее и в этом достаточно коротком историческом периоде можно выделить отдельные этапы, которым свойственна специфика образовательной деятельности и которые по-своему повлияли как на динамику формирования и становления сельского социума, так и на развитие и сохранение в нем русских народных традиций и обычаев.

Прикладное творчество в его самых разнообразных формах издревле свойственно любому народу, на всех стадиях становления человеческой цивилизации. Наскальные рисунки в пещерах юга Франции насчитывают свыше пятидесяти веков, и сегодня они считаются

бесценной культурной реликвией человечества. Хохломская роспись на матрешках и свистульках, дымковская игрушка, жестовские подносы, казаковская филигрань, поражающие воображение «заморских» гостей, приезжающих в Россию, зарождались в недрах крестьянского искусства, в сельской глубинке, на лоне природы, среди бескрайних полей, лесов и рек [4].

Рассматривая предназначение народного прикладного творчества в жизни крестьян в исторической ретроспективе, следует прежде всего исходить из главных жизненных потребностей человека.

Исторически, параллельно с формированием и укреплением сельского уклада жизни, а точнее говоря, непосредственно в самом этом процессе, закладывались и развивались культурно-исторические традиции, свойственные рос-

сийскому народу, происходило развитие прикладного творчества, которое по своему предназначению в разные исторические периоды играло для людей различную роль.

Изначально народное творчество для отдельных групп сельских жителей, проживающих на достаточно скудных для сельскохозяйственной деятельности территориях, являлось одним из средств к существованию, или, по сути говоря, ремеслом. Местным жителям было выгодно овладевать тем или иным рукоделием и качественно выполнять продукцию, чтобы успешно продать товар на рынке и получить необходимые средства к существованию. Каждый мастер делал изделия по-своему, вкладывая в них частичку своей души. Многие из работ отличались особым клеймом с инициалами или фамилией автора. Продукция многих авторов пользовалась славой далеко за пределами и села, и региона, и даже за рубежом. К таким мастерам поступали заказы со всех концов. Со временем повышался их общественный статус, улучшалось материальное положение, многие становились зажиточными [1]. Все это является свидетельством того, что народное творчество для рассматриваемого периода имеет материальное предназначение.

Другой потребностью в народном прикладном творчестве на ранних исторических периодах развития сельских поселений в центральной России можно считать эстетическое предназначение, предопределенное необходимостью украшать свой быт, свое жилище, одежду и всевозможные украшения. Расписывались вазы, кувшины, предметы домашнего обихода, особыми узорами украшались циновки. Женщинам всегда было свойственно украшать свой наряд и внешний облик различными бусами, сережками, колье, кольцами, кулонами, перстнями и т. д. Все эти предметы доставляли радость. Особым изяществом отличались ансамбли царских домов. Выполнялись эти работы людьми с особыми художественными способностями.

Чем культурнее и образованнее становилось сельское общество, тем утонченнее и разнообразнее выглядели их эстетико-потребительские запросы. У людей возникла потребность получать от ручного творчества духовное удовлетворение, тем самым подчеркивая духовное предназначение прикладного искусства. Человек уже не изнурял себя тяжелым трудом по массовому изготовлению многочисленных творений на продажу или по велению господина, а делал это только исходя из своих собственных духовных побуждений, по велению души, для внутреннего удовлетворения.

С момента зарождения первых образовательных учреждений на селе, в крестьянских семьях появилась потребность в получении эле-

ментарной грамотности [6]. На тот момент в российских селах в народе было популярным рукоделие, имеющее прикладное и эстетическое предназначение. Разделочные доски украшались резьбой по дереву, деревенские прялки расписывались неповторимым для конкретных регионов орнаментом, искусные мастерицы вышивали кошники, кружевные салфетки и платки, многое выставлялось на ярмарки и давало средства к безбедному существованию. Уже в эту пору первые крестьянские учителя, а впоследствии и классики педагогической мысли заметили в народном прикладном творчестве такие его грани, которые помогают воспитывать и образовывать подрастающее поколение, а стало быть, обладают большими воспитательными и развивающими возможностями [2], имея тем самым образовательное предназначение.

Проведя осмысление понимания предназначения народного прикладного творчества в жизни сельского социума в исторической ретроспективе, исходя из главных жизненных потребностей человека, четко определились такие предназначения, как материальное, эстетическое, духовное и образовательное, каждое из которых наделено дополнительными функциональными составляющими.

Следует сказать, что вышеизложенное понимание предназначения народного прикладного творчества для культурно-исторического развития села имеет место быть во всех исторических периодах, при этом конкретная составляющая может иметь как доминирующее, так и номинальное предназначение на отдельном временном этапе.

Опираясь на ретроспективный анализ развития системы сельских образовательных учреждений в России, проведенный современными учеными [3; 5; 6] и, имея при этом свое видение, попытаемся определить доминантное или номинальное предназначение составляющих народного прикладного творчества сквозь призму развития образовательных учреждений на селе в разные исторические периоды.

Объединив условно всю историю развития отечественных образовательных учреждений на селе в три этапа, отождествив их с основными этапами формирования государства российского, получили следующее:

- этап зарождения элементарного народного образования в сельской местности Российской империи с древнейших времен до 1916 г.;
- этап становления и совершенствования всеобщего среднего образования в сельской местности Советской России с 1917 г. по 1990 г.;
- этап реформирования и оптимизации сельских школ в Российской Федерации с 1991 года по настоящее время.

Итак, попытаемся определить доминантное или номинальное предназначение каждой из выделенных составляющих народного прикладного творчества на конкретном историческом этапе.

На этапе зарождения элементарного народного образования в сельской местности Российской империи до 1916 г. народное прикладное творчество по объективным причинам не могло нести ярко выраженное образовательное предназначение, оно, безусловно, присутствовало, но еще только в формальной форме, стихийно реализуемое сельскими жителями посредством обращения ребенка с народными изделиями в игровой форме.

Обращаясь к исторической и педагогической литературе, следует отметить, что бурное развитие древнерусского прикладного искусства началось со второй половины XV века, наивысший расцвет его различных видов и техник пришелся в период с XVII по XIX вв. Наиболее поэтичными, живыми и истинно народными были работы, созданные в глубинах России, в деревнях и селах. Примечателен декор деревенских изб, отличающийся богатством пластического языка, совершенством техники, оригинальностью изобразительных мотивов и орнаментов. В нем сочетается прорезная и накладная резьба с рельефными изображениями на гладком фоне. Все это свидетельствует о том, что на первом историческом этапе материальное предназначение народного прикладного творчества принимает доминирующее состояние.

Среди доминирующих составляющих народного творчества, как в городах, так и в селах Российской империи было и эстетическое предназначение. Так, например, в барских домах, дворцах, храмах, царских палатах внутреннее и внешнее убранство отделывалось изначально изысканным декоративно-прикладным творчеством мастеров из простого народа, выходцев из глубинки. Многие изделия делались на продажу, что-то выполнялось под заказ. С середины XVIII в., как только в России стали возникать фабрики и заводы по отдельным видам декоративно-прикладного искусства, в украшении и отделке значимых объектов государства наряду с произведениями художественного ремесла, стали занимать достойное место и декоры художественной промышленности.

Поскольку в рассматриваемый выше исторический период сельский житель был в большинстве своем беден и безграмотен, духовное удовлетворение от ручного труда он почти не получал. Крестьянину практически некогда было наслаждаться и восхищаться своим мастерством, круглые сутки ему приходилось изо дня в день создавать изделия на продажу и работать оформителем, чтобы обеспечить свою семью самым необходимым.

Проанализировав этап зарождения элементарного народного образования в сельской местности Российской империи, следует отметить, что материальное и эстетическое предназначение на этом этапе доминировали по сравнению с другими предназначениями народного прикладного творчества.

На этапе становления и совершенствования всеобщего среднего образования в сельской местности Советской России с 1917 г. по 1990 г. образовательное предназначение народного прикладного творчества стало ощущаться, поскольку именно в этот исторический период произошли кардинальные изменения в отечественной системе образования. Вторую и третью четверть XX в. в истории нашего Отечества следует по праву считать временем начального, основного и среднего всеобщего образования. В эти годы народное прикладное творчество стало частично изучаться, как в городских, так и в сельских школах, в рамках предмета «Рисование», переименованное в «Изобразительное искусство» в 70-е гг. XX в., а также в кружках.

Сельчане этой эпохи отличаются от предшествующего исторического периода наличием образования, многие из которых стали мигрировать в крупные населенные пункты в целях профессионального совершенствования и поиске перспектив личного материального благополучия. В связи с повсеместным развитием промышленности, у прикладного творчества материальное предназначение перестало быть определяющей составляющей в жизнедеятельности села, многие виды промыслов за эти годы успели навсегда утратить свое былое предназначение.

Утрата позиций материального предназначения в прикладном искусстве естественным образом сказалось и на эстетическом предназначении. Дизайн и жизнедеятельность села постепенно стали осовремениваться. Изделия народных мастеров, имеющие когда-то широкое практическое назначение, стали постепенно заменяться новыми технологиями.

Всеобщая грамотность сельского социума повлияла на их моральное сознание. Люди захотели получать от ручного творчества духовное удовлетворение, наслаждаясь процессом изготовления изделия, тем самым особо подчеркивая именно духовное его предназначение. Еще одним проявлением духовных запросов села стало сохранение народных культурных традиций. В сельских школах и домах творчества стали создаваться музеи народной культуры, организовываться выставки, конкурсы и фестивали по декоративно-прикладному творчеству. Село морально созрело и стало осознавать, что за утраченными видами народного искусства последуют и оставшиеся.

Проведя исторический экскурс во время становления и совершенствования всеобщего среднего образования в сельской местности Советской России, следует сказать, что доминирующей составляющей прикладного творчества на данном этапе было духовное предназначение.

На этапе реформирования и оптимизации сельских школ в Российской Федерации с 1991 г. по настоящее время продолжилась тенденция по снижению эстетического предназначения народного прикладного творчества.

В связи с социально-экономическими преобразованиями в России, открытием рынка для зарубежных стран увеличился спрос на изделия русского народного прикладного искусства, что свидетельствует о придании промыслам на этом этапе доминирующего материального предназначения.

В эти годы с ростом национального самосознания и развитием интереса к народной культуре в структуре основного общего образования разрабатывался новый раздел в рамках программы «Изобразительное искусство», а именно раздел, посвященный народному декоративно-прикладному творчеству и национальным традициям. Основной задачей программы является приобщение детей к культурному национальному наследию.

Различные виды декоративно-прикладного творчества относят сегодня к числу действенных средств обучения и воспитания детей школьного возраста, о чем свидетельствуют новые образовательные стандарты [1]. Все это в очередной раз является свидетельством того, что образовательное предназначение народного искусства является одной из доминирующих составляющих в развитии современной сельской школы России. Поскольку с середины 90-х гг. XX в. в сельских школах проводится комплексная работа по возрождению и сохранению русских народных традиций, еще одной доминирующей составляющей этого этапа следует считать духовное предназначение.

Проведенное осмысление понимания предназначения народного прикладного творчества в жизни сельского социума в исторической ретроспективе, исходя из главных жизненных потребностей человека, позволило выделить следующие четыре предназначения: материальное, эстетическое, духовное и образовательное, состояние которых на конкретных исторических этапах менялось, принимая то доминирующее, то номинальное значение.

Исторический анализ развития отечественного образования на селе свидетельствует

о наличии в народном прикладном творчестве педагогического потенциала, использование которого начинает проследиваться еще в Российской империи, а расцвет приходится в Российской Федерации. Тем самым подтверждая, правильность выбранного вектора в культурном развитии нашего общества, с каждым проживаемым годом, с очередным столетием, уходящим в прошлое, постепенно приходит то истинное понимание для чего необходимо знать, чтить и сохранять русские народные традиции и обычаи.

Список использованных источников

1. Гусев, Д. А. Особенности подготовки учителей сельских школ / Д. А. Гусев // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 144–145.
2. Гусев, Д. А. От народных ремесел – к духовным идеалам культурного наследия / Д. А. Гусев, М. И. Зайкин // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 1. – С. 80–83.
3. Зайкин, М. И. Интеграционная стратегия инновационного развития образования на селе / М. И. Зайкин // Сибирский учитель. – 2009. – № 62. – С. 23–25.
4. Зайкин, М. И. Педагогический вуз – сельской школе / М. И. Зайкин, М. И. Фокеев // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 149–151.
5. Фролов, И. В. Профильное обучение в сельской школе : монография / И. В. Фролов. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2006. – 297 с.
6. Шукшина, Т. И. Развитие системы общего образования Мордовии в контексте российских образовательных реформ / Т. И. Шукшина // Интеграция образования. – 2004. – № 3 (36). – С. 88–96.

References

1. Gusev D.A. Peculiarities of training teachers of rural schools, *Higher education in Russia*, 2007, No. 3, pp. 144–145. (in Russian)
2. Gusev D.A., Zaikin M.I. From folk crafts – for the spiritual values of cultural heritage, *Higher education today*, 2014, No. 1, pp. 80–83. (in Russian)
3. Zaikin M.I. Integration strategy of innovative development of rural education, *Siberian teacher*, 2009, No. 62, pp. 23–25. (in Russian)
4. Zaikin M.I., Fokeev M.I. Pedagogical University – to rural school, *Higher education in Russia*, 2009, No. 8, pp. 149–151. (in Russian)
5. Frolov I.V. Specialized education in a rural school. Nizhny Novgorod, NNGU, 2006, 297 p. (in Russian)
6. Shukshina T.I. Development of the system of General education of Mordovia in the context of the Russian educational reform, *Integration of education*, 2004, No. 3 (36), pp. 88–96. (in Russian)

Поступила 09.09.2014 г.

УДК 37.011.31

ББК 74.58

Дубив Надежда Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации
гуманитарных направлений

ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия

nadjamich@mail.ru

**КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ – УЧАСТНИКОВ ПРОГРАММ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРИ ТРУДОУСТРОЙСТВЕ**

Аннотация: В статье автор показывает конкурентные преимущества выпускников, принявших участие в программах академической мобильности во время обучения в вузе.

Ключевые слова: академическая мобильность, конкурентоспособность, трудоустройство, интернационализация, выпускник.

Dubiv Nadezhda Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Foreign Languages and Cross-Cultural Professional Communication for humanities majors
Tyumen State University, Tyumen, Russia**ACADEMIC MOBILITY PROGRAMS ENHANCING
GRADUATES' EMPLOYMENT COMPETITIVENESS**

Abstract: The article considers competitive advantages that graduates acquire participating in academic mobility programs during their university studies.

Key words: academic mobility, competitiveness, employment, internationalization, graduates.

Трудоустройство выпускников – одна из самых актуальных проблем вуза. Это объясняется наличием высокой конкуренции на рынке труда и недостаточным уровнем знаний и опыта профессиональной деятельности молодых специалистов.

В своих исследованиях Е. Л. Холодцева дает определение конкурентоспособности как способности предвидеть, обновляться и использовать возможности для профессионального развития и успеха [6, с. 88]. На сегодняшний день большие возможности открывает перед студентами академическая мобильность, тесно связанная с понятиями конкурентоспособности и профессиональной компетентности специалиста по сущностным признакам и характеристикам [2, с. 160].

С подписания Россией в 2003 г. Болонской декларации студенты Тюменского государственного университета (ТюмГУ) включились в процесс обучения по программам академической мобильности. В настоящее время имеется 64 договора с зарубежными университетами и организациями. В их рамках ведется совместная деятельность по развитию академических и научных обменов, участию в семинарах, конференциях и культурных мероприятиях, обмен опытом по разработке проектов и привлечению финансовых средств различных фондов под-

держки образования и науки. В период с 2008 по 2012 гг. в 6 раз увеличилось число студентов университета, прошедших обучение (стажировки) за рубежом. Всего было направлено 369 чел. Увеличилось и число иностранных студентов, принятых на учебу в ТюмГУ в рамках договоров о сотрудничестве, проектов и направлений Министерства образования и науки РФ до 211 чел.

Студенты, аспиранты Института истории и политических наук активно включились в процесс интернационализации. В 2014–2015 учебном году в рамках международных программ академической мобильности 7 студентов обучаются в зарубежных университетах-партнерах (2 – Университет Пассау (ФРГ), 1 – Университет г. Страсбурга (Франция), 1 – Университет Тулуза II – Ле Мирай, 3 – Цюйфуский государственный педагогический университет (КНР), 1 – гуманитарный институт Северо-Восточного педагогического университета (КНР).

Опрос студентов Института истории и политических наук в 2013 г. показал, что 90 % опрошенных интересуются программами по образованию за рубежом. Как показывает практика, наиболее популярны программы языковых курсов или Летние школы ведущих европейских университетов. Вторыми по популярности являются программы высшего образования

за рубежом, чаще всего магистерские программы в Европе [3, 39]. И это понятно. Это идеальная возможность освоить язык, познакомиться с другой культурой, проявить себя. Но, к сожалению, только небольшой процент от всех студентов реализует свои мечты, не у каждого хватает средств, так как расходы по пребыванию в зарубежном вузе-партнере студент должен брать на себя. При этом, чтобы выиграть грант для прохождения стажировки или обучения в зарубежном вузе, требуются особые знания, умения, качества. Ключевыми фигурами в привлечении студентов к программам академической мобильности являются преподаватели, так как на начальном этапе все зависит от их инициативы. Именно преподаватели помогают студентам сформировать индивидуальную образовательную траекторию, дать информацию об актуальных зарубежных стипендиальных программах, собрать и правильно оформить документы на соответствующем иностранном языке, активизируют участие обучающихся в научных конференциях [4, с. 74].

Студенты, имеющие сформированные личностные и профессиональные планы, разрабатывают индивидуальные образовательные планы совместно с преподавателями, включая курсы, программы, практики сверх образовательного минимума; выбирают вузы, определяют сроки обучения. Академическая мобильность и есть средство реализации образовательных маршрутов и планов. Но академическая мобильность – это возможность для студента, а ее использование зависит от стараний последнего.

Студент-участник программ академической мобильности имеет:

- основательную подготовку по предметам изучаемой области;
- коммуникативные компетентности;
- хорошую языковую подготовку (имеется в виду знание иностранных языков);
- знания о программах академической мобильности;
- представления об истории, культуре, традициях обучающей страны.

Он умеет:

- ставить цели, выбирать пути их реализации;
- строить диалог;
- работать в команде;
- принимать решения и др.

Формирование образовательных и личностных компетентностей требует дополнительных усилий, поэтому студенты Института истории и политических наук получают второе высшее образование (например, в Центре лингвистического образования ТюмГУ), изучают дополнительно

курсы дистанционно, участвуют в научно-исследовательской деятельности, конкурсах, конференциях, в том числе и международных, целью которых, помимо получения дополнительного образования, является интеграция в другую культурную среду, сравнение национальных особенностей образования других стран с культурно-образовательной средой своей страны («Дни Германии в Тюмени» (2011, 2013, 2014); международная междисциплинарная школа «Россия и Германия в пространстве европейских коммуникаций»; международная летняя школа «Siberian Western-2014»). Студенты принимают активное участие в грантах Немецкой службой академических обменов (летние языковые курсы, магистратура), сдают международные экзамены (напр., TestDaF, TOEFL) и участвуют в программах академической мобильности (чаще всего это семестровое или годовое обучение в вузе-партнере).

После семестра в зарубежном вузе студенты (в основном это студенты 4 курса или магистранты 1 курса), сдав испытания, защищают успешно диплом в родном вузе и в большинстве случаев устраиваются на престижную работу.

Анализ трудоустройства выпускников – участников программ академической мобильности – показал, что все участники программ академической мобильности трудоустроены в международных компаниях (КСА Deutag Drilling GmbH, Технологическая компания Шлюмберже), либо обучаются в магистратуре или аспирантуре. При анкетировании на вопрос, что дала учеба в иностранном вузе, студенты (помимо дополнительных знаний по многим изучаемым дисциплинам и дисциплинам смежных областей) отмечали изменения личностного характера:

- стал(а) организованней, уверенней;
- стал(а) лучше понимать других;
- научил(а)сь анализировать сложившуюся ситуацию и решать проблемы.

Ответы на вопрос «Как Вы выбрали эту работу?» – свелись к следующему высказыванию: тщательно изучались предложения, как можно больше и подробнее узнавалось об организации, компании, изучались требования к предложенной квалификации, содержанию работы, условиях и т. д., чтобы понять, «моя» ли это работа.

Практически все выпускники, участвовавшие в семестровом обучении за рубежом, отметили, что данный опыт облегчил возможность трудоустройства, так как академическая мобильность – это залог успешной конкурентоспособности выпускника.

Хочу привести ответы выпускниц 2013 г. программы «Мировая политика» на последний

вопрос анкеты «Что стало решающим аргументом при Вашем трудоустройстве?».

Шестакова К. С., секретарь-переводчик международной компании KCA Deutag Drilling GmbH: «Дело в том, что после участия в программе международного обмена студентов (университет Пассау) поиск рассматриваемых компаний для работы очень сузился, приоритетными стали международные компании, так как после пяти месяцев обучения в Германии я пришла к выводу, что хочу не просто работать, но и развивать дальше свои языковые навыки, участвовать в международном сотрудничестве. После того как училась бок о бок с людьми из разных стран и приобрела этот бесценный опыт общения, захотелось не останавливаться на достигнутом, а развивать полученные знания и умения дальше».

Юрченко В. А., персональный ассистент менеджера финансового центра России, Технологическая компания Шлюмберже: «Целеустремленность (образ сегодняшней я нарисовала еще школьницей, конечно, приблизительно), я много училась в России, за рубежом; изучала языки и многое другое, меняла свои привычки, пристрастия. В этом отношении многое дает обучение в другой стране: через призму «другого» лучше познаешь свое, себя и начинаешь ценить родное вдвойне. Все это делает человека хорошим специалистом, – это ценит тот, кто берет тебя на работу. Работодателю нужны квалифицированные работники, профессионалы».

Спрос на выпускников вузов, подготовленных к деятельности в мультикультурной среде и транснациональных корпорациях, расширяется, так как именно они, участники программ академической мобильности, могут наиболее успешно работать на таких предприятиях [3, с. 41; 5, с. 15].

Список использованных источников

1. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. – М. : Университетская книга, 2009. – 460 с.
2. Болонский процесс-2020. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование Левен [Электронный ресурс] / Лувен ла Нев, 28–29 апреля 2009 года. – URL: [http://](http://agiki.ru/docs/BP/Communique%20Leven%20Apr%202009.pdf)

agiki.ru/docs/BP/Communique%20Leven%20Apr%202009.pdf (дата обращения: 17.04.14).

3. Дубив, Н. В. Академическая мобильность на практике: стипендии немецких фондов / Н. В. Дубив // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 7. – С. 39–41.

4. Дубив, Н. В. Роль преподавателя иностранного языка в привлечении студентов первых курсов к программам академической мобильности. / Н. В. Дубив. – М. : Преподаватель XXI век, 2012. – № 2. – С. 73–75.

5. Кутняк, С. В. Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как фактора успешного карьерного развития / С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 15–18.

6. Холодцева, Е. Л. Особенности подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда / Е. Л. Холодцева // Сб. тр. студентов и молодых ученых Кемеровского гос. ун-та, к 50-летию КемГУ. – Вып. 5. Т. 1. – Кемерово : Полиграф, 2004. – С. 88–90.

References

1. Academic Mobility in Internationalizing Education. Moscow, Universitetskaya kniga, 2009, 460 p. (in Russian)
2. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain la Neuve, 28–29 April 2009) [Electronic resource]. URL: <http://agiki.ru/docs/BP/Communique%20Leven%20Apr%202009.pdf> (date of treatment: 17.04.14). (in Russian)
3. Dubiv N.V. Academic Mobility in Practice: German Funds Scholarships, *Vyscsheye obrazovanye segodnya*, 2011, No. 7, pp. 39–41. (in Russian)
4. Dubiv N.V. A Foreign Language Professor's Role in Engaging Freshmen into Academic Mobility Programs. Moscow, Prepodavatel XXI vek, 2012, No. 2, pp. 73–75. (in Russian)
5. Kutnyak S.V. Teaching Students the Communicative Competence via Training as a Factor of Successful Career Making, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 15–18. (in Russian)
6. Holodtseva E.L. Features training, competitiveness in the labor market, Proceedings of the students and young scientists of the Kemerovo State University, the 50th anniversary of the Kemerovo State University, Issue 5, Vol. 1. Kemerovo, Polygraph, 2004, pp. 88–90. (in Russian)

Поступила 27.10.2014 г.

УДК 821.161.1.09»1992/...»(045)
ББК 83.3(2Рос=Рус)6р

Жиндеева Елена Александровна
доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
jindeeva@mail.ru

Сердобинцева Елена Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ea3108@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ КРИТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ «СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»*

Аннотация: В статье предложена реализация стратегии критического обучения, апробированная в педвузе Мордовии при изучении курса «Современная русская литература».

Ключевые слова: стратегии обучения, технологии преподавания, современная русская литература.

Zhindeeva Elena Aleksandrovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of literature and teaching of literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Serdobintceva Elena Aleksandrovna
Candidate of Pedagogical Science, Docent
Department of literature and teaching of literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TECHNOLOGY IMPLEMENTATION STRATEGY FOR CRITICAL EDUCATION IN THE TEACHING OF THE «CONTEMPORARY RUSSIAN LITERATURE»

Abstract: In the article the implementation strategies of critical learning, tested in pedagogical Institute of Mordovia is offered teaching the course «Modern Russian literature».

Key words: learning strategies, teaching techniques, modern Russian literature.

Одна из задач уроков литературы – воспитание талантливого читателя, читателя-собеседника, соавтора. Перед учителем, формирующим такого читателя, возникает ряд проблем, требующих активизации творческого, методического, научного потенциала, ведь ему предстоит научить ученика размышлять над прочитанным, задавать вопросы и находить ответы, совершать открытия и радоваться процессу поиска.

К настоящему времени в отечественной науке накоплен значительный опыт методики реализации специальных технологий изучения образцов современной русской литературы. Об этом писали и мы [5; 6; 7; 9], и наши коллеги [2; 10 и др.]. Учитывая, что стратегии обучения

ориентированы на получение конкретного результата, определим возможные приемы изучения современной русской литературы в рамках реализации технологии развития критического мышления.

Одним из наиболее интересных, на наш взгляд, методических приемов актуализации данной стратегии метод «составления пазлов», предложенный А. В. Гурьевой [3]. Он основан на технике обобщения информации на заданную тему и представляет собой восстановление целого из отрывков. Наиболее эффективен такой вид работы при анализе характера главного героя. Приведем конкретный пример работы с фрагментами рассказа В. Г. Распутина «В ту же землю». В предложенных карточках содержатся элементы характеристики героини с указанием намека, фразы, важных для поиска другой черты характера Пашуты. Например, карточка № 1 со-

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

стоит из двух частей: отрывка из рассказа и вопросов для анализа с последующим ответом на них при помощи текста. «Выходя на улицу, Пашута вела себя, направляя – куда, по какой дороге идти, как обойти прохожего, куда поставить ногу, чтобы войти в автобус, но как только необходимость наблюдать за собой отпала, глаза обращались внутрь, в темноту и боль» [8]. Чем обусловлено специфическое поведение Пашуты? Что означает выражение «глаза обращались внутрь»?

В результате анализа отрывков из текста должна сложиться портретная характеристика героини. Применение метода «Пазл» способствует глубокому, осмысленному прочтению текста произведения, формированию целостного и максимально полного представления о героине и рассказе в целом.

В рамках применения технологии развития критического мышления на уроках литературы Н. П. Даньшина [4] предлагает обратиться к использованию различных форм прогнозирования. При изучении образцов современной русской литературы целесообразнее, на наш взгляд, использовать для прогнозирования темы наработки кинематографа. Например, после первичного прочтения романа А. Сегеня «Поп» предлагаем студентам выбрать из нескольких предложенных кадров одноименного фильма «Поп» тот фрагмент, который соответствует основной проблематике, теме, идее художественного произведения, аргументировать свою позицию. На стадии рефлексии, в процессе анализа романа, преподаватель вновь обращается к этому приему и задает следующие вопросы: *Изменил ли кто-нибудь свое мнение? Почему?* Такое прогнозирование позволит внимательнее отнестись к авторским герменевтическим меткам, а, следовательно, глубже и правильнее понять замысел писателя.

Этап восприятия произведения начинается с осмысления названия. И здесь метод прогнозов весьма перспективен при изучении романа В. Пелевина «Чапаев и Пустота». Поиск скрытого и явного смыслов при рефлексии от предполагаемого с последующей интерпретацией прочитанного позволяет обучающимся размышлять, аргументировать свое мнение, дискутировать, используя текст. Полученные результаты иллюстрируют разнообразие читательских рецепций, указывают на понимание идейно-художественного пафоса данного конкретного произведения.

И все же наиболее применим, на наш взгляд, прием «Продвинутая лекция» – это активное слушание, партнерские отношения, развитие социальной компетенции. Во время лекции уместнее использовать работу в паре: на стадии вызова каждая пара заполняет первую графу

таблицы (что я знаю?), затем во время чтения лекции один из пары ищет соответствия и несоответствия первоначальной информации с материалом лекции, другой кратко записывает новую информацию, на стадии рефлексии идет обсуждение полученных результатов сначала в паре, затем – всеми на практическом занятии. Использование этого приема позволяет превратить занятия по «Современной русской литературе» в интереснейший диалог преподавателя и обучающихся.

В своей работе М. А. Бондаренко [1] рассматривает метод ситуационного обучения (кейс-метод), который предполагает не просто овладение знанием, а его выработку с одновременным получением определенных навыков. Разрабатываемая для реализации в учебном процессе модель конкретной ситуации призвана актуализировать комплекс знаний, который необходимо применить для ее успешного разрешения. Это активизирует заинтересованность обучающихся в накоплении соответствующих знаний, поскольку отражает их востребованность. Кроме того, в процессе разрешения предлагаемой ситуации выявляются различные точки зрения на нее, что отражает многоплановость проблемы, в свою очередь соответствующую многомерности действительности. Плюралистичность высказываемых мнений способствует выработке критического взгляда на собственные представления, на позицию других участников, формирует культуру взаимодействия, признания правоты, превосходства или паритетности предлагаемых решений, одновременно развивает умение отстаивать свою точку зрения.

В процессе осуществления такой формы обучения реализуется сразу несколько важнейших функций, в том числе *коммуникативная*, расширяющая ограниченные рамки личного опыта за счет усвоения исторически многообразного опыта человечества; *креативная*, позволяющая самостоятельно интерпретировать этот опыт, выработать собственные установки и ценностные реакции по отношению к тем типологическим жизненным ситуациям, которые нашли отражение в художественном произведении; *стимулирующая*, которая определяет побуждение к самосовершенствованию: переживание в процессе изучения отечественной литературы опыта жизненных ошибок и удач, отразившихся в художественных текстах и судьбах их создателей, способствует развитию нравственной самооценки и выработке потребности корректировать свое «Я». Кроме того, в процессе использования такой технологии создаются условия для проявления всех составляющих «самости» – самовыражения, самоутверждения, саморегуляции, самореализации.

При создании моделей конкретных ситуаций на основе прочитанного текста художественного произведения (например, «Что бы Вы предприняли на месте Егорова героя повести В. Г. Распутина «Пожар»?») задействуются разнообразные, порой взаимоисключающие точки зрения на личность автора, на значимость его творений, на оценку идейно-художественного своеобразия произведения, широко используются, помимо художественных текстов, и критические статьи, личный опыт обучающихся и пр., что вносит в содержание занятия необходимую проблемность, стимулирующую активную познавательную, мыслительную деятельность обучающихся. В разработке подобных проблемных ситуаций используется возможность воссоздать контекст собственной деятельности через такую форму взаимодействия, как диалог. Организовать диалог можно в самых разнообразных вариантах, в том числе в форме круглого стола, брифинга, пресс-конференции, интервью, рекламной кампании, мониторинга общественного мнения, PR-проектов, прогноза, диагноза, аукциона идей, публичной речи, теледебатов и др. При этом важнейшим руководящим принципом становится принцип деятельностного подхода, предусматривающий проектирование в учебном процессе таких ситуаций, в которых обучающиеся выступают субъектом деятельности в реальных жизненных обстоятельствах, описанных в отечественной литературе или связанных с жизнью и творческим путем создателей художественных произведений.

Таким образом, становится очевидным наличие больших педагогических возможностей и методических приемов использования технологических возможностей стратегии критического обучения в процессе преподавания «Современной русской литературы». Однако использование каждого из указанных приемов должно быть непосредственно связано с темой занятий и быть методически уместным и обоснованным.

Список использованных источников

1. Бондаренко, М. А. Применение метода анализа ситуаций (кейс-метода) в преподавании русской литературы / М. А. Бондаренко // Современные образовательные технологии в изучении и преподавании русской литературы : сб. ст. – М. : Изд-во МГУ, 2010. – С. 121–124.
2. Водясова, Л. П. Художественный текст как объект анализа в мордовской филологии / Л. П. Водясова, В. К. Катаинен, С. И. Пискунова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 159–160.
3. Гурьева, А. В. Использование технологических приемов развития критического мышления на

уроках литературы (методика «Пазл») / А. В. Гурьева // Директор школы. – 2010. – № 4. – С. 111–114.

4. Даньшина, Н. П. Развитие критического мышления через чтение и письмо / Н. П. Даньшина // Воспитание школьников. – 2009. – № 10. – С. 52–55.

5. Жиндеева, Е. А. Авторский комментарий как «путеводитель» читателя в системе организации художественного текста / Е. А. Жиндеева, В. В. Шигуров // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 127–130.

6. Жиндеева, Е. А. Компетентностный подход к изучению образцов современной русской поэзии с точки зрения подготовки студентов филологического факультета / Е. А. Жиндеева, Е. А. Николаева, Е. А. Сердобинцева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6. – С. 65–73.

7. Жиндеева, Е. А. Проектные технологии в современном литературном образовании / Е. А. Жиндеева, Н. В. Карабанова, М. И. Фирстова // Вестник угроведения. – 2013. – № 4 (15). – С. 72–75.

8. Распутин, В. Г. Избранное / В. Г. Распутин. – М. : СВМО, 2019. – 285 с.

9. Сердобинцева, Е. А. Обучение методом кейса как нетрадиционная форма контроля качества обучения литературе / Е. А. Сердобинцева // «Социокультурные традиции Поволжья и Приуралья в контексте интегративных связей», международная научно-практическая конференция «Социокультурные традиции Поволжья и Приуралья в контексте интегративных связей» – Надькинские чтения, 22–24 марта 2012 г. : [материалы]. – Саранск, 2012. – С. 124–127.

10. 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. Bondarenko M.A. Application of the method of analysis of situations (case-method) in teaching Russian literature, Modern educational technology in learning and teaching Russian literature: sat. art. Moscow, MGU, 2010, pp. 121–124. (in Russian)
2. Vodyasova L.P., Katainen V.K., Piskunova S.I. Artistic text as an object of analysis in the Mordovia Philology, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 159–160. (in Russian)
3. Guryeva A.C. Using technological methods of developing critical thinking in literature classes (methods of the «puzzle»), *School Director*, 2010, No. 4, pp. 111–114. (in Russian)
4. Danshina N.P. Development of reading and writing for critical thinking, *Education of schoolchildren*, 2009, No. 10, pp. 52–55. (in Russian)
5. Zhindeeva E.A. Comment as «reader's Guide» within the artistic text, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3, pp. 127–130. (in Russian)

6. Zhindeeva E.A. Competence approach to the study of Samples of modern Russian poetry from the perspective of the training of the students of the Faculty of Philology, *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013, No. 6, pp. 65–73. (in Russian)

7. Zhindeeva E.A. Design technology in modern literary education, *Bulletin of studies*, 2013, No. 4 (15), pp. 72–75. (in Russian)

8. Rasputin V.G. Works. Moscow, SMOM, 2010, 285 p. (in Russian)

9. Serdobintceva E.A. Teaching method of case

study as an alternative form of quality control of teaching literature, «Socio-cultural tradition of the Volga and the Urals in the context of integrative links», International scientific and practical Conference «Social and cultural traditions of the Volga and the Urals in the context of the integrative links – Nadkinskie reading», 22–24 March 2012, 2005: [materials]. Saransk, 2012, pp. 124–127. (in Russian)

10. Schankina Yu.I. General regularities of the development of socially significant themes in contemporary Russian literature, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 57–59. (in Russian)

Поступила 17.10.2014 г.

УДК 371.3 (049)
ББК 74.202

Иванова Елена Николаевна

преподаватель

кафедра спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

ivanovalenka88@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация: В статье рассматриваются методологические подходы (системный, профессионально-личностный, деятельностный, акмеологический) и диалектический метод, определяющие механизм разработки и функционирования педагогической системы подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная деятельность, система подготовки учителей, профессионально-личностный подход, системный подход, деятельностный и акмеологический подходы.

Ivanova Elena Nikolaevna

Senior Teacher

Department of Sports Disciplines and Life Safety

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FUTURE TEACHER'S SYSTEM OF TRAINING TO SPORTS AND RECREATIONAL ACTIVITIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: This article discusses the methodological approaches (systematic, professional and personal, active, acmeological), dialectical method, determining the mechanism of development and function-conditioning system of pedagogical training of the future teacher to sports and recreational activities in educational institutions.

Key words: Physical well-being activities, the system of teacher training, professional and personal approach, system approach, active and acmeological approaches.

Жизнедеятельность современного человека предъявляет особые требования к его интеллектуальной и физической подготовке. Проблемой

большинства является, в силу несформированной психофизиологической готовности к взаимодействию с быстроменяющейся природной и

социальной средой, небезболезненное приспособление к новым жизненным условиям. Общая недооценка роли физической культуры населения, как детского, так и взрослого, приводит к низкой физической дееспособности, что влечет возникновение многих заболеваний. Забота о здоровье граждан выдвигается в качестве главного приоритета внутренней политики государства РФ, о чем свидетельствует Федеральный Закон об образовании, реализуемый Правительством РФ национальный проект «Здоровье», Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016–2020 годы».

В настоящее время существует противоречие между потребностью общества в воспитании здорового образованного молодого поколения, с одной стороны, и, с другой стороны, системой педагогического образования, которая не обеспечивает в полной мере подготовку учителей, умеющих гармонично сочетать образовательные и физкультурно-оздоровительные задачи. В связи с этим возникают новые требования к будущему учителю-предметнику, который должен овладеть не только своей узкой специальностью, но и навыком организации физкультурно-оздоровительной работы.

В сфере физической культуры и спорта давно и активно занимаются разработкой проблемы подготовки квалифицированных кадров в области физкультурного образования, повышения спортивного мастерства, улучшения материально-технического обеспечения физического воспитания. Однако несмотря на большую теоретическую и практическую значимость полученных в этой сфере результатов, следует отметить, что в деле укрепления здоровья учащихся школ требуются еще дополнительные исследования, специальные разработки теоретических и методических основ обучения студентов педагогических вузов навыку организации физкультурно-оздоровительных занятий. Следует определить роль и место в этом процессе таких факторов, как привитие студентам педагогического вуза интереса к здоровому образу жизни; использование форм и методов проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий среди учащихся школ; механизм повышения активности студентов педагогического вуза в физкультурно-спортивной деятельности. Важно доказать, что ориентация студентов педагогического вуза на активное овладение физкультурно-спортивным мастерством, их здоровый образ жизни – важный критерий качественной подготовки учительских кадров для учебно-воспитательных заведений среднего образования.

Для разработки системы подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной

деятельности в учреждениях общего образования необходимо критически пересмотреть теоретическое наследие, проверить реалистичность существующих организационных форм практической деятельности, научно обосновать необходимые изменения. Система подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности в учреждениях общего образования должна стать предпосылкой качественно новой системой физического воспитания, адекватной современному уровню научно-технического и социального прогресса, максимально использующей современные средства физической культуры. Методологию данной системы составляют системный, профессионально-личностный подход, деятельностный, акмеологический подходы, диалектический метод и метод абстрагирования.

В качестве основополагающего методологического подхода выступает **системный подход**. Он широко используется в педагогических исследованиях. Его разработке посвящены работы Б. С. Гершунского, Т. А. Ильиной, Ф. Ф. Королева, Ю. М. Николаева, В. Д. Семенова, Ю. П. Сокольникова и др. [1, с. 2; 3, с. 50].

Выступая единым общенаучным подходом для обслуживания, развития научной и практической педагогической деятельности, системный подход предполагает проведение анализа системы, ее подсистем и установление элементов, их связей, отношений, структуры в процессе функционирования и развития системы, что дает возможность представить процесс подготовки в структурно-функциональном аспекте. Системный подход позволил исследовать систему подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности в учреждениях общего образования как сложный, многомерный и полисистемный объект; создать элементы системы, такие как образовательно-оздоровительная и научно-исследовательская среда, варианты многопрофильной подготовки, методику диагностики системы. Данный подход позволил выделить четыре компонента физкультурно-оздоровительной подготовленности: когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный и рефлексивно-деятельностный. Применение системного подхода позволило не только усовершенствовать структуру, но и обосновать и реализовать новые функции системы подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности в учреждениях общего образования, а также определиться с выбором новых методов и средств. На основании системного подхода нами выделены социальные, педагогические, профессиональные, научные, дидактические аспекты концептуального моделирования системы подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной

вительной деятельности в учреждениях общего образования.

Развитие системы подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности в учреждениях общего образования, направлениях и путях ее модернизации раскрывается **диалектическим методом**. Развитие предусматривается им как разворачивающееся внутреннее противоречие системы, разделение единого на взаимодействующие противоположности; самодвижение.

Диалектичность прослеживается практически на протяжении всей подготовки будущего учителя физической культуры: учебная и спортивная деятельности вызывают каждая в отдельности определенную утомляемость, когнитивную, психоэмоциональную, а также физическую. Одна деятельность может «поработить» другую и наоборот. Так же диалектичность прослеживается и в субъект-объектных отношениях между педагогом и студентом, тренером и спортсменом, студентом и учащимся общеобразовательного учреждения, учителя и учащимся общеобразовательного учреждения. Диалектический метод в конкретном исследовании выступает своеобразным рычагом противоречий, способствующих разрешить проблемы разработки системы подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях: учебная деятельность студентов мотивируются на спортивную, и наоборот, а субъект-объектные отношения выстраиваются на диалогичной основе. Например, В. Ф. Пешковым с позиции диалектического подхода доказывается зависимость методики профессиональной подготовки от типа взаимодействия педагога со студентами и необходимость управлять их состоянием с помощью определенных методик и технологий [7, с. 108].

В работах, посвященных проблеме профессионально-педагогической подготовки студентов педвуза, активно разрабатывается **профессионально-личностный подход**, который предполагает осуществление подготовки будущего учителя как профессионала на основе интеграции личностной позиции студента и его профессиональных знаний и умений [2; 4; 6; 8]. Это единство представляет собой качественно новое образование, целостность и внутренняя структура которого определяет цели профессиональной подготовки и развития личности учителя. В основе данного подхода лежит выявление свойств личности учителя как гражданина, воспитателя и учителя-профессионала и опора на эти свойства при моделировании основных направлений и содержания его подготовки в процессе обучения в вузе. На основе этого подхода моделиру-

ется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста. В нашем исследовании данный подход позволяет рассматривать процесс подготовки к осуществлению к физкультурно-оздоровительной деятельности будущих учителей как неотъемлемую составную часть становления личности педагога в процессе профессиональной подготовки, а также выявить педагогические возможности различных дисциплин подготовки студентов в решении задач исследуемого процесса.

Особое значение в исследовании имеет **интегративно-деятельностный подход**, основные положения которого разработаны в трудах В. С. Безруковой, Н. В. Ипполитовой, В. Д. Чепова, И. П. Яковлева и др. Данный подход рассматривает явления и процессы как сложные системы, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика деятельности и подготовки к ней с позиций этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второй. При этом подготовка к физкультурно-оздоровительной деятельности рассматривается как система с определенной структурой и наличием взаимосвязей между компонентами [5, с. 5].

Организация процесса развития профессиональных навыков в области физкультурно-оздоровительной работы будущих учителей на основе интегративно-деятельностного подхода обеспечивает взаимопроникновение различных составляющих элементов профессионального интереса посредством включения студентов в физкультурную деятельность, максимально приближенную к профессиональной. Кроме того, применение данного подхода способствует обеспечению преемственности в осуществлении исследуемого процесса на вузовском этапе подготовки к педагогической деятельности, а также интеграции дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки.

Реализация **акмеологического подхода** в системе подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях позволяет определить прогностические профессиональные характеристики будущего учителя физической культуры, ориентированного на физкультурно-оздоровительную деятельность, отрасли физической культуры, профессионального вузовского и общего физкультурно-спортивного образования.

Неспециальное (общее) физкультурное образование, осуществляемое в системе физиче-

ского воспитания студентов педагогического вуза, следует понимать, прежде всего, как необходимый компонент профессиональной подготовки, а не только как средство обеспечения двигательной активности и здоровья. Исходя из этого, можно констатировать тот факт, что учитель-предметник становится субъектом физкультурно-педагогической деятельности, носителем социальных интересов в этой сфере.

Отрадно, что по отношению к физической культуре в практике образовательной деятельности происходит смена социальных ориентиров: от предметной отчужденности учителя предметника (осуществление физкультурно-педагогической деятельности – дело только специалиста в сфере физической культуры) к социальному взаимодействию на основе интеграции педагогических воздействий (осуществление физкультурно-педагогической деятельности в рамках функциональных возможностей – общее дело всего педагогического коллектива).

Все вышеизложенное дает возможность рассматривать совокупность системного, профессионально-личностного, интегративно-деятельностного, акмеологического подходов диалектического метода как методологическую основу системы подготовки будущего учителя к физкультурно-оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, доказать ее необходимость в общей системе физической культуры населения. Существенный вклад, на наш взгляд, в данном направлении может внести внедренная в 2014 г. Программа «Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО – в жизнь МордГПИ» среди студентов, преподавателей и сотрудников вуза.

Список использованных источников

1. Виленский, М. Я. Студент как субъект физической культуры / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – С. 2–5.
2. Волков, Ю. Г. Интегральная природа человека : естественнонаучный и гуманитарный аспекты : учеб. пособие / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. – Ростов н/Д : Феникс, 1994. – 283 с.
3. Ильина, Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – 51 с.
4. Косихин, В. П. К проблеме подготовки дополнительных физкультурных кадров из числа буду-

щих учителей-предметников / В. П. Косихин // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 7. – С. 38–42.

5. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

6. Лубышева, Л. И. Социальные аспекты обновления содержания физического воспитания в XXI веке / Л. И. Лубышева // Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий : материалы всерос. научно-практ. конф. – СПб : СПбГУ, 2001. – С. 78–79.

7. Пешков, В. Ф. Методологические основы профессиональной восстановительно-профилактической подготовки педагогов по физической культуре / В. Ф. Пешков // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2 (117). – С. 107–110.

8. Федулina, И. Р. Подготовка будущих учителей к руководству физкультурно-оздоровительной деятельностью школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Инна Рифадовна Федулina. – Уфа, 2001. – 221 с.

References

1. Vilensky M.Ya. Student as the subject of physical culture, *Theory and Practice of Physical Culture*, 1999, No. 10, pp. 2–5. (in Russian)
2. Volkov Yu. G. Integral human nature, scientific and humanitarian aspects. Rostov-on-Don, Phoenix, 1994, 283 p. (in Russian)
3. Ilyina T.A. Structural and systematic approach to the study of pedagogical phenomena, results of new research in pedagogy. Moscow, 1977, 51 p. (in Russian)
4. Kosikhin V.P. On the problem of the training of additional sports staff from the number of future subject teachers, *Theory and Practice of Physical Culture*, 1995, No. 7, pp. 38–42. (in Russian)
5. Lebedev O.E. Competence approach in education, *School technology*, 2004, No. 5, pp. 3–12. (in Russian)
6. Lubysheva L.I. Social aspects of updating the content of physical education in the twenty-first century, *Physical Culture and Sports of the Millennium*, Mater. All-Russia. Scientific-practical conference. conf. St. Petersburg, St. Petersburg State University, 2001, pp. 78–79. (in Russian)
7. Peshkov V.F. Methodological bases of professional restorative and preventive training teachers of physical culture, *Herald TSPU*, 2012, No. 2 (117), pp. 107–110. (in Russian)
8. Fedulina I.R. Future teachers training to the leadership of sports and recreational activities of the students. PhD dissertation. Ufa, 2001, 221 p. (in Russian)

Поступила 23.10.2014 г.

УДК 37.016: 811.11 (045)

ББК 81.43р

Кизрина Наталья Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра немецкого языка

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

kizrinan@mail.ru

**МЕТОДИКА ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ
НАВЫКОВ И УМЕНИЙ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА
ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ***

Аннотация: В настоящей статье представлена методика обучения студентов креативному письму на иностранном языке. В статье рассматриваются задачи и содержание каждого этапа обучения, предлагаются специальные упражнения.

Ключевые слова: креативность, письменная речь, креативное письмо, иностранный язык.

Kizrina Natalia Gennadievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of the German Languages

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**METHODS OF PHASED FORMING
OF CREATIVE WRITING SKILLS DURING TEACHING
OF THE GERMAN LANGUAGE IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

Abstract: This article presents the methodology of teaching students the creative writing on the foreign language. Teaching the creative writing is offered to realize in three steps. The article considers the objectives and content of each stage of training, offers special exercises in creative writing.

Key words: creativity, writing, creative writing, foreign language.

В условиях модернизации Российского высшего образования организация преподавания иностранного языка в вузе предполагает «изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, определения новых подходов к отбору содержания и организации материалов, использования адекватных методов и приемов обучения, форм и видов контроля» [3, с. 32]. Выпускник вуза сегодня должен свободно владеть иностранным языком, как в устной, так и в письменной формах его функционирования. Однако если обучению устной иноязычной речи придавалось большое значение, то вопросы обучения иноязычной письменной речи представляются в отечественной методике наименее исследованными: «Проблеме обучения иноязычной письменной речи долгое время не придавали большого значения ни в педагогической, ни в научной среде. Чаще всего она выступала как вспомогательное средство обучения другим видам речевой деятельности: говорению, чтению,

аудированию» [1, с. 182]. Между тем в современном поликультурном и информационно-компьютерном мире письменная речь приобретает все большее значение.

В учебных целях традиционно выделяют *репродуктивную и продуктивную письменную речь*. При этом репродуктивная письменная речь характеризуется тем, что «формирование письменного высказывания происходит на основе звучащего или печатного текста-источника», т. е. содержание письменного высказывания задается извне, а продуктивная письменная речь представляет собой «деятельность по построению семантически самостоятельных высказываний, в основе которых лежат речевые действия порождения содержания и его выражения адекватными речевыми средствами» [2]. Часто термин «продуктивная письменная речь» рассматривается как синоним термину «творческая письменная речь».

В качестве традиционных упражнений в репродуктивной письменной речи выступают изложение, реферирование, аннотирование. В продуктивной или в творческой письменной речи – сочинения в трех композиционно-речевых формах (описание, повествование, рассужде-

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

ние) и написание личных писем и шаблонных писем делового характера на продвинутом этапе обучения.

На сегодняшний день существует достаточно большой ряд работ, посвященных проблеме обучения творческой письменной речи. Кроме того, в последнее время внимание отечественных исследователей стало привлекать креативное письмо, которое активно развивается с 80-х годов XX столетия в зарубежной методике. Термин «креативное письмо» не вполне соотносится с термином «творческое письмо». В зарубежной методике часто «креативное письмо» определяется через понятие «креативность» и рассматривается как «способ самовыражения, выражения скрытого внутреннего мира, проект новой, субъективно-определенной действительности» [7], «свободное письмо» [6], «персональное письмо, поиск пути к собственной индивидуальности» [5].

Техники креативного письма направлены на преодоление прежнего негативного опыта и снятия психологических барьеров при выполнении письменных заданий, на раскрытие творческого потенциала личности.

Несмотря на большой интерес педагогов, исследователей к креативному письму в современной отечественной методике не представлена система обучения креативному письму. В настоящей статье предлагается инновационная методика поэтапного формирования навыков и умений креативного письма, разработанная на основе анализа зарубежных и отечественных исследований в области обучения данному виду речевой деятельности. Основными принципами, на которые опирается данная методика, являются *принцип личностной направленности обучения, принцип деятельностного характера обучения, принцип проблемного характера обучения, принцип эвристичности обучения, принцип системности и последовательности обучения, принцип рефлексивности обучения.*

Процесс обучения креативному письму, согласно разработанной методике, осуществляется в три этапа: подготовительный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный.

Цель **подготовительного этапа** заключается в *формировании навыков осуществления письменной речевой деятельности как креативной.* На данном этапе решаются две важные задачи обучения креативному письму: *актуализация и развитие общетворческих способностей студентов и формирование навыков использования эвристических приемов для продуцирования собственного иноязычного текста.*

В процессе создания письменного высказывания общетворческие способности автора, с

одной стороны, актуализируются и развиваются, а с другой – от уровня развития этих способностей зависят творческие характеристики продуцируемого высказывания.

Использование эвристических приемов при порождении текста способствует формированию интересного нетривиального его замысла. Приемы учат актуализировать ассоциативное мышление на стадии программирования и реализации высказывания. Используются эвристические приемы познания объекта, выявления его основных признаков («Исследование», «Прогнозирование», «Личная эмпатия») и приемы преобразования признаков объекта и создания нового объекта («Мозговой штурм», «Смена ролевых функций», «Символическая аналогия», «Ассоциирование», «Агглютинация»).

Решение указанных выше задач осуществляется в процессе выполнения специальных подготовительных упражнений.

Упражнения, развивающие способность к анализу и синтезу, заключаются в нахождении причин какого-либо явления, произошедшего как следствие этих причин, с последующим описанием хода событий. Так, следует назвать как можно больше причин, например, почему дерево во дворе облеплено обезьянами, или найти связь между событиями: «Она сказала «Да», и он рухнул с большой высоты» (Nennen Sie möglichst mehr Uhrsachen, warum der Baum von Affen umringt. Oder wie glauben Sie, was geschehen ist ? „Sie sagte „Ja“ und er fiel von großer Höhe). Подобные упражнения учат не только анализировать ситуацию, но и стимулируют творческое воображение, развивают гибкость мышления.

Данный вид упражнений включает также упражнения в написании *античных стихов: липограммы, анаграммы, тавтограммы, палиндрома, акростиха, а также визуального стиха.* Эти занимательные упражнения с *графической формой слова не только стимулируют развитие способности к анализу и синтезу, но и формируют умения экспериментировать с иноязычным словом, вызывают большой интерес и мотивируют к осуществлению креативной письменноречевой деятельности.*

Упражнения, развивающие способность к постановке и обнаружению проблем, предполагают задания на выявление и формулирование проблем касательно предложенного объекта, на вскрытие новых, ранее неизвестных его характеристик. В качестве объектов могут выступать тексты и иллюстрации. Также могут быть предложены проблемные ситуации (Was würden Sie machen, um Ihre Beziehungen mit den Eltern zu verbessern?).

Упражнения, развивающие способность мыслить ассоциациями, заключаются в нахождении ассоциаций к отдельным словам, к произведениям живописи, музыки, литературы. При выполнении данных упражнений студенты учатся правильно отбирать и использовать свои ассоциации в тексте, согласно его замыслу, приобретают умения создавать письменные высказывания не только на основе разума, но и на основе чувств. Например: Schreiben Sie das Kernwort „Angst“, machen Sie einen Kreis um das Wort und sammeln Sie etwa fünf Minuten lang, was Ihnen einfällt, nicht nur einzelne Wörter, sondern auch ganze Sätze, Liedzeilen, Sprichwörter, Buchtitel usw. Versuchen Sie die Einstellung eines Kindes einzunehmen, für das alles neu ist, das sich über alles wundert.

Основная задача **упражнений, направленных на развитие способности генерировать большое количество идей**, заключается в обучении продуцировать идеи путем освобождения от инерции мышления и стереотипов. С этой целью следует специально обучать таким эвристическим приемам, как «мозговой штурм», «личная эмпатия», «прогнозирование». Упражнения, созданные на основе этих приемов, развивают умения мыслить и понимать явления с различных точек зрения, творчески подходить к решению поставленной задачи. Так, используя эвристический прием «личная эмпатия», студентам предлагается вжиться, например, в роль воздушного шара, парящего в небе (Schreiben Sie den inneren Monolog eines Luftballons, der im Himmel schwebt).

Целью **второго (репродуктивно-продуктивного) этапа** обучения является развитие **умений структурно-семантической и лингвистической реорганизации иноязычного текста**. Рассмотрим задачи данного этапа.

Развитие умений анализа иноязычного текста. В рамках указанной задачи создается основа для последующей самостоятельной деятельности студентов по порождению иноязычного текста. В процессе анализа текста на иностранном языке студенты изучают основные его лингвистические характеристики, жанрово-стилистические признаки различных его видов.

Следующей задачей репродуктивно-продуктивного этапа является **развитие умений структурно-содержательной и лингвистической реорганизации иноязычного текста**. В процессе реорганизации иноязычный текст изучается эмпирическим путем, создается новый оригинальный продукт на основе старого, при этом старый выступает в качестве образца. Реорганизация текста требует знаний о видах связи в тексте и языковых средствах, орга-

низирующих его, о композиционно-речевых формах, типичных для определенного жанра текста, о выразительно-изобразительных средствах, используемых в тексте, поскольку реорганизованный текст должен отвечать всем характеристикам текста определенного жанра.

Второй этап обучения реализуется с помощью следующих репродуктивно-продуктивных упражнений.

Упражнения в анализе текста направлены на изучение лингвистических характеристик художественного текста на конкретных примерах. Например, следует определить смысл заголовка текста, проследить связь «заголовок – текст», установить функции заголовка в тексте.

Упражнения в реконструкции текста включают в себя упражнения на восстановление стихотворного или повествовательного текста из отдельных его частей, на выделение двух текстов из одного, на реконструкцию определенной части текста, на его дополнение или изменение отдельных слов, фраз, которые либо намеренно опущены, либо изменены. В процессе реконструкции текста студенты изучают его основные характеристики. Обязательным условием выполнения этого вида упражнений является сравнение полученного студентами текста с оригиналом. Например: Hier sind zwei Gedichte mit einander verwoben. Die Zeilen sind in sich völlig richtig wiedergegeben. Versuchen Sie soviel Zeilen wie möglich zu rekonstruieren und den beiden Gedichten zu zuordnen. Vergleichen Sie die von Ihnen rekonstruierten Texte mit dem Originaltext.

Упражнения в конкретизации текста позволяют студентам связать себя с текстом на эмоциональном уровне и выразить свое субъективное восприятие последнего, поскольку ни один текст не может вызвать у всех читателей одинаковый эмоциональный резонанс. Так, при конкретизации места и времени действий в тексте студенты могут описать важные политические и культурные события, которые могли бы иметь отношение к описанным в тексте событиям. Конкретизируя главных персонажей текста, они могут изобразить внутренний мир героев с помощью написания субтекстов к их речам. Конкретизировать текст студенты должны таким образом, чтобы не нарушить его целостность. Например: Lesen Sie den folgenden Text und ergänzen Sie ihn durch Innere Rede der Hauptpersonen des Textes).

К **упражнениям в трансформации текста** относятся упражнения в изменении жанра текста и его содержания. Например: Folgendes Gedicht enthält Elemente einer Nachricht. Schreiben Sie es in eine möglichst sachlich informieren-

de Zeitungsnachricht um, dabei müssen Sie einige Angaben hinzuerfinden. Также, преобразовывая содержание текста, студенты могут изменять важные характерные черты главных героев, создавать новых героев, менять место и время событий, составлять противоположные тексты, при этом следует внимательно следить за тем, чтобы при трансформации текста не была нарушена его структурно-семантическая и синтаксическая организация, чтобы текст не потерял своей выразительности и оригинальности.

Целью **третьего (продуктивного) этапа** обучения креативному письму является *развитие умений продуцирования креативного иноязычного текста*. На этом этапе осуществляется обучение продуцированию иноязычных текстов различных жанров по заданной теме, коммуникативной задаче, с опорой на изобразительную наглядность и по внутренней интенции. Необходимо специально обучать студентов поэтапному продуцированию текста, учить правильно организовывать свою креативную письменную деятельность на каждой стадии порождения высказывания.

1. *Формирование замысла*. Здесь осуществляется принятие поставленной проблемы, сбор информации по проблеме, производится анализ и отбор собранной информации.

2. *Продуцирование первого варианта текста*.

3. *Анализ и редактирование первого варианта текста*. Текст анализируется и редактируется в соответствии с его содержательной стороной и структурой.

4. *Продуцирование второго варианта текста*.

5. *Редактирование второго варианта текста*. Текст редактируется с точки зрения языковой грамотности.

6. *Обсуждение и оценка конечного варианта текста*. При анализе и оценке конечного варианта текста учитываются следующие критерии: содержательность, композиционно-смысловая корректность, связность и цельность, выразительность, оригинальность, языковая корректность.

Реализация третьего этапа обучения креативному письму осуществляется на основе продуктивных упражнений.

Продуктивные упражнения с опорой на изобразительную наглядность. В традиционной практике обучения иноязычной письменной речи изобразительная наглядность широко используется для обучения написанию сочинений в композиционно-речевой форме «описание», когда требуется точно описать изображенные предметы и лица. Безусловно, данный вид уме-

ний является очень важным для формирования письменной речевой компетенции студентов, однако при выполнении традиционных упражнений в описании студенты опираются часто только на свое вербальное мышление, а их творческое образное мышление остается пассивным, так как задача студентов в большинстве случаев сводится к тому, чтобы описать как можно точнее все то, что изображено. С целью активизации творческого образного мышления студентов следует предлагать им упражнения в описании предметов, сюжетов, которые они должны самостоятельно «дофантазировать». Изобразительные сюжеты могут быть расплывчатыми, неясными, нечеткими. При описании портрета человека студенты могут «дофантазировать» его судьбу и описать его внутренний мир. Форма описания может быть различной: стихотворение, запись в дневнике, письмо, автобиографическая справка и т. д. При описании батальных сцен можно предложить описать то, что могло предшествовать изображенным событиям, или то, что может произойти после. В процессе описания студенты должны не только научиться описывать события глазами зрителя, но и должны научиться видеть ситуацию глазами ее участников. С этой целью может быть успешно использован эвристический прием «вживание», который поможет студентам на чувственном уровне воспринять и понять ситуацию, рождающиеся при этом мысли, чувства, ощущения они должны передать в письменной форме. Например: Sehen Sie sich das Bild von Franz Marc „Kampf der Formen“ an. Schildern Sie den Kampf der Formen im Stil der Radioreportage).

Продуктивные упражнения без опоры на изобразительную наглядность представляют собой своего рода проблемные ситуации, сформулированные как темы для написания различного рода креативных письменных работ: сказка, короткий рассказ, стихотворение, басня и др. Кроме того наряду с реализацией коммуникативного и развивающего потенциала письменной речи проблемные задания на данном этапе позволяют решить и воспитательные задачи, «проблемная формулировка тем позволяет раскрыть сущность таких нравственных категорий, как патриотизм, гуманизм, общественная активность ответственность, совесть, честь и др. В процессе создания и обсуждения работ происходит внутренняя переработка нравственных понятий, активная работа самосознания» [4, с. 19]. Наряду с индивидуальными упражнениями этот вид продуктивных упражнений включает групповые упражнения. Например: In den Urwäldern Afrikas entdeckte der Forscher N.E. Anderthal 1862 eine neue Tierart. Nach den ersten Beobach-

tungen schrieb er an seine Frau einen Bericht, dem er auch eine Zeichnung beilegte. Das Tier nannte er „Löwenstrauß“, denn es scheint eine Kreuzung aus einem Löwen, Elefanten und Vogel Strauß zu sein. Verfassen Sie den Brief des Forschers an seine geliebte Klothilde!

Навыки и умения осуществления креативной письменной речевой деятельности, формируемые в процессе обучения по предложенной методике, могут быть перенесены на осуществление иноязычной речевой деятельности не только в письменной, но и в устной формах.

В заключение хотелось бы отметить, что включение креативного письма в содержание обучения иноязычной письменной речи должно стать одним из приоритетных направлений в системе обучения иностранному языку в вузе. Овладение креативным письмом повышает уровень сознания и культуры студентов и их мотивацию, стимулирует развитие основных видов речевой деятельности, оказывая тем самым положительное влияние на весь процесс обучения иностранному языку в вузе.

Список использованных источников

1. Вишленкова, С. Г. Развитие иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей (из опыта работы кафедры иностранных языков мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева) / С. Г. Вишленкова, Н. И. Еремкина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2 (10). – С. 180–183.
2. Гужова, Н. В. Методика обучения иностранных граждан продуктивной письменной речи на начальном этапе обучения (На материале сочинения с элементами рассуждения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Наталья Владимировна Гужова. – Н. Новгород, 2002. – 23 с.
3. 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.
4. Осипов, П. Н. Использование воспитательного потенциала дисциплины «русский язык и

культура речи» в стимулировании самовоспитания студентов / П. Н. Осипов, И. Н. Богданова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 19–22.

5. Boueke, D. Personales Schreiben, Bemerkungen zur neuen Entwicklung der Aufsatzdidaktik / D. Boueke // Schreiben – Schreiben lernen. – Tübingen, 1985. – S. 277–301.

6. Sennlaub, G. Spass beim Schreiben oder Aufsatzerziehung / G. Sennlaub. – Verlag : Kohlhammer, 1980. – 160 S.

7. Spinner, K. Kreatives Schreiben / K. Spinner // Praxis Deutsch. – 1993. – H. 119. – S. 17–23.

References

1. Vishlenkova S.G., Yermkina N.I. The development of the foreign written speech of the students of the non-linguistic specialties (from the experience of the work of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev), *Theory and practice of the social development*, 2013, No. 2 (10), pp. 180–183. (in Russian)
2. Guzhova N.V. Methods of teaching foreign nationals productive written speech at the initial stage of training (On a material compositions with elements of reasoning): Author. Dis. Cand. Ped. Sciences. N. Novgorod, 2002, 23 p. (in Russian)
3. Mitina S.I. Traditions and innovations in teaching the foreign languages (the experience of the faculty of foreign languages of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 32–34. (in Russian)
4. Osipov P.N., Bogdanova I. N. Use of the educational potential of the discipline “Russian language and culture of speech” in the promotion of self-students, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 19–22. (in Russian)
5. Boueke D. Personal writing, comments on the new development of the didactic essay, *Writing – Learn to Write*, Tübingen, 1985, pp. 277–301. (In German)
6. Sennlaub G. Make fun while writing or making annotations. Verlag, Kohlhammerstraße, 1980, 160 p. (In German)
7. Spinner K. Creative Writing. Practice German, 1993, H. 119, pp. 17–23. (In German)

Поступила 19.11.2014 г.

УДК 78 (045)
ББК 85.31р

Паршина Лариса Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра музыкального образования

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

olleg71@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация: В статье обозначены возможности мультимедийных средств обучения. Особое внимание уделено контролю сформированности компетенций на основе мультимедийных средств обучения и раскрытию опыта его организации в педагогическом вузе.

Ключевые слова: мультимедийные средства обучения, компетенции, студент, компьютер, музыка.

Parshina Larisa Gennadievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of music education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE FORMATION OF PEDAGOGICAL STUDENTS COMPETENCES BY USING MULTIMEDIA MEANS

Abstract: The article is devoted to the possibilities of multimedia teaching AIDS in the competence formation of pedagogical students. Special attention is paid to the control of the competence-based multimedia learning tools and the disclosure of its organization at the pedagogical University.

Key words: multimedia learning, competence, student, computer, music.

Направленность образовательного процесса в вузах на формирование компетенций студентов ведет к поиску современных средств обучения на основе новых педагогических подходов, позволяющих использовать информационные технологии для повышения индивидуализации и интерактивности обучения. Особое место занимают мультимедийные средства, которые благодаря возможности яркого, выразительного и информационно насыщенного представления информации, достоверного научного изложения фактов, событий, явлений, а также интерактивным и интегрированным возможностям оказывают наибольшее воздействие на зрительно-слуховое восприятие информации и способствуют формированию компетенций студентов [6].

Компетенции – это результат образования, ожидаемый со стороны заказчиков высшего профессионального образования (государства, работодателей и самих студентов), а также измеряемые и вместе с тем прозрачные достижения студентов, которые определяют, чем именно будет владеть выпускник вуза по завершении всей образовательной программы или ее части.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее – ФГОС) по направлению подготовки 050100 – «Педагогическое образование», введенный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46, предусматривает, что выпускник должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями.

Выдвигая конкретизированные требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата и предоставляя перечень необходимых компетенций, ФГОС предоставляет вузам свободу в выборе дисциплин для формирования заданных компетенций и возможность введения компетенций по дисциплинам вариативной части ООП. Так, например, процесс изучения курса «Музыкально-теоретическая подготовка», который относится к вариативной части профессионального учебного цикла основных образовательных программ бакалавриата по направлениям подготовки 050100 – «Педагогическое образование» (профиль «Музыка», совмещенный профиль «Дошкольное образование. Музыка»), 440305 – «Педагогическое образование» (профиль «Музыка. Дошкольное образование»), направлен на формирование у студентов следующих специальных компетенций:

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

– владение системой знаний по теории музыки (СК-1);

– готовность анализировать музыкальные произведения различных форм, жанров и стилей (СК-2).

Компетенции содержат характеристики и четкое описание показателей, показывающих меру соответствия результатов обучения ожиданиям работодателей. Отдельно взятая компетенция – это «сложная, целостная система, охватывающая достаточно большой сегмент из содержания образования» [3, с. 18].

Формирование компетенций представляет собой сложный и поэтапный процесс профессиональной подготовки, который осуществляется на протяжении всего периода обучения в вузе и требует четкого определения конечного результата обучения. Конечным результатом образовательного процесса в вузе является готовность студента использовать усвоенные знания, умения и навыки для решения практических и теоретических задач в будущей профессиональной деятельности.

Для более четкого видения результата сформированности компетенций студентов в рамках изучения курса «Музыкально-теоретическая подготовка» нами были выделены составляющие их компоненты:

– *мотивационно-ценностный*, заключающийся в потребности накопления опыта в области музыкальной культуры; осознание творческого характера музыкально-педагогической деятельности, ее социальной значимости, ответственности; установлении связи между целью, результатом учебной деятельности и мотивом учения, того, ради чего она осуществляется;

– *познавательно-интеллектуальный*, опирающийся на расширение информационных знаний, умений, навыков и возможности их использования в профессионально-педагогической деятельности;

– *информационно-деятельностный*, основанный на готовности к ориентации в профессиональных источниках информации (журналах, сайтах, образовательных порталах) и профессиональному самопознанию и саморазвитию с использованием мультимедийных технологий.

Для определения сформированности компетенций и их соответствия ожидаемым результатам обучения необходима система оценки качества подготовки студентов.

Правильно разработанные контрольно-оценочные средства с использованием мультимедийных средств обучения предоставляют возможность преподавателю не только объективно оценить уровень усвоения студентами системы знаний по теории музыки, уровень развития музыкального мышления и готовно-

сти анализировать музыкальные произведения различных форм, жанров и стилей, но и увидеть необходимость выработки коррекции учебного процесса, направленного на формирование компетенций.

В последние годы в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева апробируется современная контрольно-оценочная система, обладающая целостным функционально-структурным строением, сочетающим традиционные и инновационные методы контроля. Одна из организационных форм педагогического контроля осуществляется через корпоративную информационную систему ИНФО-вуз [7]. Данная система представляет собой управление академическими знаниями и организацию электронного обучения посредством координации самостоятельной работы студентов с проведением самоконтроля с использованием прикладного программного обеспечения, электронных учебно-методических комплексов и дополнительных материалов (тестовых заданий, учебных тренажеров, тренировочных заданий; материалов практических и семинарских занятий; заданий для самостоятельной работы и др.).

Информационная система позволяет работать с различного рода информацией, вести электронный журнал, осуществлять назначение на прохождение студентами тестирования и выполнения заданий с разграниченным доступом, а также отслеживать выполнение контролируемых заданий. Данная форма работы экономит время лекционных и практических занятий на проведение контрольного среза. Электронный контроль позволяет осуществлять индивидуализированный и дифференцированный подход, что особо важно в рамках курса «Музыкально-теоретическая подготовка», так как студенты-музыканты имеют в основном разноуровневую довузовскую подготовку (обучение в системе дополнительного и профессионального музыкального образования на различных отделениях детской музыкальной школы, колледжа культуры, музыкального училища).

Структура организации педагогического контроля является целостной системой в обеспечении обратной связи процесса обучения, в выявлении уровня его результатов на соответствие образовательному стандарту, процедурой проверки работы преподавателя и вуза, средством управления для принятия корректирующих мер. Структура организации контрольно-оценочной системы включает в себя: цель, содержание, функции, принципы контроля, средства и методы контроля. Выбор видов, форм, методов и средств контроля обеспечивает систематическое, полное, точное и оперативное получение инфор-

мации об учебном процессе и соответствии поставленным целям, которые могут быть общими и частными.

Виды контроля в вузе многогранны. Их можно разделить по следующим категориям:

- контролирующий орган (институт мониторинга качества образования, учебное управление, преподаватель, студент (самоконтроль, взаимоконтроль));
- время проведения контроля (входной, текущий, промежуточный, итоговый);
- формы контроля (устный, письменный, теоретический, практический, экзамен, зачет, контрольные работы, курсовые работы, контрольный срез, тестирование);
- средства проведения контроля (использование технических средств обучения, использование компьютера);
- количество проверяемых студентов (индивидуальный, фронтальный, групповой, индивидуально-групповой);
- использование дидактического материала (раздаточный материал, тесты, билеты, мультимедийные средства обучения и т. п.) [5].

Контрольно-оценочная система в курсе «Музыкально-теоретическая подготовка», наряду с экзаменами, зачетами, устным опросом, письменными контрольными, рефератами, курсовыми, проектными работами, включает электронное тестирование и текущий контроль с использованием мультимедийных средств обучения.

Мультимедийные средства обучения – это «перспективный и высокоэффективный инструмент, позволяющий предоставить преподавателю в большем объеме информацию, чем традиционные источники информации; наглядно в интегрированном виде включать не только текст, графики, схемы, но и звук, анимацию, видео и т. п.; отбирать виды информации в той последовательности, которая соответствует логике познания и уровню восприятия конкретного контингента обучающихся» [6, с. 8].

При изучении курса «Музыкально-теоретическая подготовка» проводить текущий контроль знаний и контрольные срезы помогают следующие мультимедийные средства обучения:

- нотные редакторы,
- программы-тренажеры;
- презентации, подготовленные в программе PowerPoint;
- тестовые тренажеры;
- звуковые редакторы.

Нотные редакторы Cakewalk Sonar, ACID-Music Studio, Cubase, Sibelius, Finale и др. являются распространенным программным обеспечением среди музыкантов. Так, например, программные продукты Sibelius и Finale исполь-

зуются в курсе «Музыкально-теоретическая подготовка» при текущем контроле в качестве «нотных тетрадей» при изучении модулей «Элементы музыкальной речи», «Теоретические основы классической гармонии», «Практическая гармония», «Подголосочная и контрастная полифония», «Имитационная полифония».

Преимущество использования нотных редакторов заключается в возможности создания музыкальных построений, редактирования и воспроизведения цифрового звука, в гибких изменениях и коррекции аудиоматериала. Возможности данных программ позволяют:

- строить интервалы, аккорды, лады от звука и в тональностях;
- решать и анализировать гармонические задачи;
- подбирать аккомпанемент;
- сочинять подголоски или вариации к заданной мелодии;
- оформлять основные приемы контрапунктической техники от различных видов имитации до сложного контрапункта;
- сочинять произведения в заданной форме;
- выполнять творческие задания.

Нотные редакторы наделены функцией воспроизведения звучания элементов музыкальной речи и музыкальных построений, что позволяет проводить слуховой анализ сделанной практической работы. Данный вид контроля полезен не только для оперативного обсуждения и проведения коллективной проверки подготовленности студентов, но и способствует развитию логики музыкального мышления, накоплению музыкальных впечатлений и проведению самоконтроля.

Интересны в качестве контролирующего средства программы-тренажеры. Они позволяют осуществлять контроль внеаудиторной самостоятельной работы студентов по усвоению теоретических основ музыки, проводить слуховой контроль интервалов, аккордов, ладов. Так, программы-тренажеры EarMaster, School, Musical Examiner, Note Trainer, направленные на тренировку и контроль слуха, эффективны при самоконтроле студентов. Программы-тренажеры создают файл, содержащий сведения о количестве правильных ответов и времени, потраченного на занятия, что дает возможность проследить процесс работы студента. Роль преподавателя при проведении такого контроля заключается в «управлении на стороне».

Программу PowerPoint, функционально направленную на разработку и подготовку презентаций, также можно использовать для проведения контроля в курсе «Музыкально-теоретическая подготовка». Потенциал программы,

заклученный в представлении различного рода информации и интерактивности, позволяет разрабатывать по собственному сценарию презентацию со слайдами, включающими контролирующие задания. Данный вид контроля целесообразен для закрепления пройденного материала в конце или в начале лекционного занятия, в качестве повторения пройденного ранее. Использование гиперссылок при подготовке презентаций позволяет провести контроль по любому модулю курса.

Из множества программ для создания тестов и организации компьютерного тестирования нами используется программа SunRay Test OfficePro, позволяющая проводить удаленное тестирование. Возможности программы включают использование изображений, формул, схем, таблиц, аудио- и видеофайлов.

Использование мультимедийных средств обучения при изучении курса «Музыкально-теоретическая подготовка» позволяет проверить не только уровень профессиональных знаний, но и сформированность компонентов компетенций.

Оценка качества подготовки студентов на основе использования мультимедийных средств обучения в курсе «Музыкально-теоретическая подготовка» имеет ряд преимуществ и позволяет:

- проводить индивидуально-групповую проверку мотивационно-ценностного, познавательно-интеллектуального, информационно-деятельностного компонентов компетенций;
- оценивать успешность обучения при минимальных затратах времени и средств;
- проводить контроль при распределении учебного материала по диагностическим модулям и в их взаимодействии;
- использовать звуковой и нотный музыкальный материал в интерактивном режиме при проведении контроля;
- управлять самоконтролем студентов при проведении слухового контроля;
- обеспечивать сохранность итогов педагогического контроля в портфолио студентов и наблюдать динамику процесса обучения.

Предложенная система оценки качества подготовки студентов имеет свои характерные и специфические особенности использования в рамках курса «Музыкально-теоретическая подготовка», которые можно проецировать при изучении других курсов.

Таким образом, использование мультимедийных средств обучения позволяет осуществлять контроль формирования компетенций студентов. Специально разработанные контрольно-оценочные средства позволят провести своевременную коррекцию учебного процесса.

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. – Саранск. – 2013. – № 4. – С. 16–20.
2. Варданян, Ю. В. Строеение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Юлия Владимировна Варданян. – Москва, 1998. – 353 с.
3. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – Саранск. – 2011. – № 2. – С. 17–23.
4. Нео, М. Применение подлинных стратегий обучения в мультимедийной среде обучения и сети (MWLE): перспектива малайзийских студентов / М. Нео, Т. К. Нео, Н. Тан // Турецкий Сетевой журнал Образования (TOJET). – 2012. – № 11 (3). – С. 50–60.
5. Паршина, Л. Г. Мультимедийные технологии как средство педагогического контроля компетенций студентов (в рамках курса «Музыкально-теоретическая подготовка») [Электронный ресурс] / Л. Паршина // Науки о жизни. – 2014. – № 6 (41). – Режим доступа : <http://www.lifesciencesite.com/> – С. 547–551.
6. Паршина, Л. Г. Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Паршина. – Саранск, 2008. – 212 с.
7. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 76–86.

References

1. Asatryan O.F. Formation of readiness of future music teachers for innovative activity in the conditions of the scientific and practical center of art education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, pp. 16–20. (in Russian)
2. Vardanyan Yu.V. Framework and development of professional competence of the expert with the higher education (on material of training of the teacher and psychologist): Drs. of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01, 19.00.07. Moscow, 1998, 353 p. (in Russian)
3. Dubova M.V. Competence and competences as pedagogical categories: definition, structure, classification, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2, pp. 17–23. (in Russian)
4. Neo M., Neo T.K. & Tan H.Y.J. Applying Authentic Learning Strategies in a Multimedia and Web Learning Environment (MWLE): Malaysian students'

perspective, *The Turkish Online Journal of Education (TOJET)*, 2012, Vol. 11 (3), pp. 50–60.

5. Parshina L.G. Pedagogical conditions of formation of competences of students of teacher training University in the course of development of multimedia: Drs. of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Saransk, 2008, 212 p. (in Russian)

6. Parshina L. Multimedia Technologies as a Tool for

Teaching Supervision over the Students' Skills (within the Course on «Music Theory Training»), *Life Science Journal*, 2014, No. 6 (41), pp. 547–551. [Electronic resource]. URL: <http://www.lifesciencesite.com/>. (in Russian)

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

Поступила 28.11.2014 г.

УДК 37.01
ББК 74.200

Саратовцева Надежда Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза, Россия
Saratovtseva.nv@mail.ru

К ВОПРОСУ О ТОЛКОВАНИИ ПОНЯТИЯ «ПАТРИОТИЗМ»

Аннотация: Статья посвящена толкованию понятия «патриотизм». Автор, указывая на частые подмены и злоупотребления в раскрытии смыслового содержания этого понятия, пытается выявить его истинную сущность, обращаясь к традициям прошлого и настоящего. В статье даны определения понятия «патриотизм» ведущих педагогов и ученых, предпринята авторская попытка его толкования.

Ключевые слова: патриотизм, патриот, патриотическое воспитание, категория, понятие.

Saratovtseva Nadezhda Valentinovna

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

TO QUESTION ABOUT INTERPRETATION OF THE NOTION «PATRIOTISM»

Abstract: The article is dedicated to interpretation of the notion «patriotism». The author, pointing to substitutions and abuses in opening the semantic contents of the notion «patriotism», tries to reveal its true essence, turning to traditions of the past and the present. In the article the definitions of the notion «patriotism» by leading teachers and scientists are given as well as author's attempt to define it is undertaken.

Key words: patriotism, patriot, patriotic education, category, notion.

Для любых общественных знаний крайне важна точность определения их смысловой нагрузки. Человек, принимая решения в жизни, опирается на свой личный опыт и багаж знаний, поэтому ему нужно знать и понимать смысл произносимых им слов. Искажение смысла многих слов и понятий ведет к непониманию среди людей, а иногда может привести и к непоправимым плачевным последствиям.

Сейчас много говорят о патриотизме, о возрождении патриотического воспитания. Крайне важным для восприятия представляется правильное понимание смысла и значения категории «патриотизм».

Что же такое патриотизм?

Одно из первых упоминаний понятия «патриот» применительно к русским людям, по мнению А. А. Преображенского, относится к эпохе Петра I (XVIII в.). Государственный деятель и ученый XVIII в. Ф. И. Соймопов в составленном им экстракте русской истории написал следующую фразу: «Благосклонного читателя всеподданнейший слуга, Всероссийского Отечества всеижежайший патриот» [6, с. 5].

В XVIII в. к проблеме патриотизма обращались такие русские просветители, как М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков и др. Так, «первый наш университет» – М. В. Ломоносов – характе-

ризовал понятие «патриот» как высокое нравственное качество, бескорыстное служение на благо Отечества. По мнению Михаила Васильевича, потребность жить «для пользы Отечества» должна быть мерилom жизненного смысла [4, с. 95]. Идея воспитания добрых граждан, счастливых и полезных Отечеству, патриотов была стержневой в воспитательной системе Н. И. Новикова. Он полагал, что процветание государства, благополучие народа зависят от нравственности, дающейся воспитанием и образованием («Причина всех заблуждений человеческих есть невежество, а совершенства – знание») [2, с. 163].

В середине XIX в. к проблемам патриотического воспитания обращался К. Д. Ушинский. В своей статье «О нравственном элементе в русском воспитании» он выделил одну из главных черт народности – патриотизм. Константин Дмитриевич считал, что патриотизм – это есть важная воспитательная задача и в то же время мощное педагогическое средство («Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями») [10, с. 160].

Во второй половине XIX в. рядом ученых-педагогов была отмечена весомая роль изучения гуманитарного знания и родного языка в деле формирования патриотических чувств человека (В. И. Водовозов, С. А. Рачинский, В. Д. Сиповский, В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой и др.).

В дооктябрьский период проблемы патриотического воспитания изучали Н. Ф. Бунаков, К. В. Ельницкий, В. Н. Сорока-Росинский и др.

Так, по мнению К. Н. Ельницкого, «более полезны такие граждане, которые проникнуты патриотическим чувством и готовы посвятить отечеству свои силы и даже жизнь, чем такие, которые равнодушно относятся к его судьбе и славе» [1, с. 12]. При этом педагог видел четкую и прямую зависимость благоденствия страны от силы патриотического чувства ее граждан и их умения беззаветно служить Отечеству.

Свой взгляд на патриотизм В. А. Сухомлинский изложил в книге «Родина в сердце». По его мнению, «чувство любви к Родине – одно из самых глубоких и сложных чувств человека, в котором органически сочетаются, сливаются любовь к своему народу, к родной природе, к родному селу и городу с горячим стремлением отдать свои силы во имя великих идеалов коммунистического преобразования общества» [8, с. 32].

В исследованиях советского периода не было общепринятого определения понятия «патриотизм». Оно трактовалось и как нравственное чувство, и как моральный принцип, и как нравственное качество [9].

Наши современники трактуют патриотизм как социальное чувство, любовь к отечеству и готовность служить ему, подчинив государственными интересам свои личные интересы. Патриотизм воплощает любовь к своему Отечеству, связь с его историей, культурой, составляющими духовную и нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в самоотверженном служении Родине.

Профессор А. Н. Выршиков, занимающийся изучением проблем патриотического воспитания в российском обществе, считает, что такие однокоренные слова, как природа, родители, родственники, Родина, народ составляют «своеобразное пространство патриотизма, в основе которого лежат чувства Родины, родства, укорененности и солидарности, любви, которая обусловлена на уровне инстинктов» [3, с. 119].

Наиболее близка и понятна нам христианская традиция толкования понятия «патриотизм». Согласно традиции, патриотизм трактуется как любовь. В данном случае патриотизм близок к православию. Одна из христианских заповедей наставляет не делать другому того, что не хочешь, чтобы делали тебе. Это применимо и к патриотизму – создавай у себя и не разрушай у других [5]. Здесь и скрывается ответ на вопрос, часто возникающий у современной общественности: «А где же граница между патриотизмом и национализмом?» Ответ на него совершенно очевиден! А где граница между «плохо» и «хорошо», между «добро» и «зло»? Разграничить понятия поможет высокая духовность и «система нравственных координат». Все это нужно в каждом из нас возвращать.

Патриотизм выступает против национализма. Он гуманистичен и включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям.

Каждого человека чувство «отчизнолюбия» делает ответственным за жизнь своей страны. Святейший Патриарх Московский и всея Руси Алексей II (годы патриаршества: 1990–2008) считал, если человек не думает о своем народе, то у него нет дома, нет корней. Он отмечал, что «человек без патриотизма, по сути, не имеет своей страны. А «человек мира» это то же самое, что бездомный человек» [5].

Крайне нелепыми, по нашему мнению, представляются различного рода классификации патриотизма, его деление на «пламенный», «местный» и другие виды [7, с. 6]. Более того,

совершенно ошибочно мнение о том, что на базе, как называет сам автор, «местного патриотизма» часто формируется национализм [7, с. 6]. Это относится к указанным нами выше злоупотреблениям и замене подлинного смысла рассматриваемой категории. Именно с малой Родины начинается любовь ко всей родной стране. Вспомним слова широко известной песни Вениамина Баснера «С чего начинается Родина»: «С чего начинается Родина? ... С хороших и верных товарищей, живущих в соседнем дворе».

Между тем в последнее время в обществе распространяется мнение о патриотизме как важнейшей ценности, интегрирующей духовные, нравственные, социальные, культурные, исторические и другие составляющие. Патриотизм выступает как симбиоз духовности, гражданственности и социальной активности личности, осознающей свою неразрывную связь со своим Отечеством.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что патриотизм – это, во-первых, одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей государства, общества, личности; во-вторых, это важнейшее духовное достояние каждого человека; в-третьих, это готовность к активной деятельности на благо Отечества; в-четвертых, это гуманизм, милосердие, полное отсутствие чувства враждебности к другим народам.

Список использованных источников

1. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX в.) : учеб. пособие / сост. А. В. Овчинников, Л. Н. Беленчук, С. В. Лыков. – М., 2000.
2. Волков, С. Н. История педагогики и философия образования : учеб. пособие / С. Н. Волков, Н. В. Саратовцева. – Пенза : ПГТА, 2007. – 268 с.
3. Выршиков, А. Н. Служение Отечеству как смысл российского патриотизма / А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев. – Волгоград : Авторское перо, 2005. – 119 с.
4. Овчинникова, Н. П. Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики / Н. П. Овчинникова // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 93–102.
5. Патриотизм и христианская традиция [Электронный ресурс]. – URL : <http://rv.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 23.05. 2010).

6. Преображенский, А. А. Патриотические традиции русского народа / А. А. Преображенский // ПИШ. – 1993. – № 1. – С. 3–10.
7. Сафронова, Е. Когда пришли за мной / Е. Сафронова // Литературная Россия. – 2009. – 11 сент. (№ 49). – С. 5–6.
8. Сухомлинский, В. А. Родина в сердце / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1978. – 175 с.
9. 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).
10. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – Т. 2. – М., 1974.

References

1. The Anthology on history of pedagogics in Russia (the first half XX v.): textbook written by A.V. Ovchinnikov, L.N. Belenchuk, S.V. Lykov. Moscow, 2000. (in Russian)
2. Volkov S.N., Saratovtceva N.V. The History of pedagogics and philosophy of education: Tutorial. Penza, PGTA, 2007, 268 p. (in Russian)
3. Vyrshikov A.N., Kusmartcev M.B. The Serving Fatherland as sense of the Russian patriotism. Volgograd, Avtorskoye Pero, 2005, 119 p. (in Russian)
4. Ovchinnikova N.P. The Idea of the patriotism and Fatherland in the history of Russian pedagogics, *Pedagogika*, 2007, No. 1, pp. 93–102. (in Russian)
5. The Patriotism and Christian tradition [Electronic resource]. URL: <http://rv.wikipedia.org/wiki> (the date of the address: 23.05. 2010). (in Russian)
6. Preobrazhenskiy A.A. The Patriotic traditions of Russian folk, *PISH*, 1993, No. 1, pp. 3–10. (in Russian)
7. Safronova E. When came for me, *Literary Rossiya*, 2009, September 11. (No. 49), pp. 5–6. (in Russian)
8. Suhomlinskiy V.A. Native land in the heart. Moscow, Molodaya Gvardiya, 1978, 175 p. (in Russian)
9. The Theoretical and methdological aspects of the notion «patriotism» in the 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> (the date of the address: 19.10 2014). (in Russian)
10. Ushinskiy K.D. Elected pedagogical compositions: In 2 v. Moscow, 1974, Vol. 2. (in Russian)

Поступила 30.11.2014 г.

УДК 373.2 (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

РАЗРАБОТКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: Статья содержит анализ основных направлений конструирования структуры и содержания основных образовательных программ дошкольного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Особое внимание уделяется анализу содержания структурных компонентов основных образовательных программ дошкольного образования.

Ключевые слова: ребенок, дошкольное образование, образовательный процесс, Федеральный государственный образовательный стандарт, программа, педагог дошкольного образования.

Spirenkova Natalia Grigoryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

DEVELOPMENT CONTENT AND STRUCTURE OF THE BASIC EDUCATIONAL PRESCHOOL PROGRAMS

Abstract: The article analyzes the main areas of designing the structure and content of basic educational programs of preschool education in accordance with the federal state educational standards of preschool education. Particular attention is paid to the analysis of the content of the structural components of the basic educational programs of preschool education.

Key words: child, preschool education, educational process, the federal state educational standards, program, teacher of preschool education institution.

*Изменения, произошедшие в России в последние годы, повысили степень свободы, расширили поле для проявления инициативы и свободного выбора, изменили цели, содержание и функции образования. Реформирование современной системы отечественного дошкольного образования характеризуется вариативностью, разнообразием организационных форм, гибким реагированием на потребности общества и личности, возникновением новых видов образовательных учреждений, разнообразием предоставляемых педагогических услуг в условиях изменения нормативно-правовой базы, разработкой и введением Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

На протяжении 2014 г. система дошкольного образования функционировала в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования, соз-

дания и апробации примерных основных образовательных программ [6]. Логическим продолжением данного процесса явилось проведение 21–22 октября 2014 г. в г. Сочи II Всероссийского съезда работников дошкольного образования «Детство: политика, методология и практика», основной целью которого стало объединение усилий семьи, общества и государства в разработке и реализации основных направлений государственной политики в области дошкольного образования, выявление новых проблем и определение путей их решения. В ходе его работы Министр образования и науки Дмитрий Ливанов определил в качестве одного из главных приоритетов государственной политики: необходимость стопроцентной доступности детских садов для детей в возрасте от 3 до 7 лет. Глава ведомства рассказал, что сегодня во всех российских регионах реализуются собственные «дорожные карты». И если в 2012 г. общая потребность по стране относительно мест в детских садах составляла 1,2 млн. мест, то начиная с 2013 г. проблема начала активно решаться. В 2013 году было от-

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

крыто 400 тыс. новых мест, столько же планируется открыть в 2014 и 2015 гг. При этом, по мнению Дмитрия Ливанова, важно не просто количественное увеличение мест в детских садах, а повышение качества работы учреждений, решение вопросов внедрения нового федерального образовательного стандарта, а также повышения заработной платы работников дошкольного образования и престижа работы воспитателя (в целом по стране заработная плата выросла на 40 % в 2013 году и еще на 20 % в первом полугодии 2014 г.) [7].

В рамках работы II Съезда обсуждены вопросы межведомственного взаимодействия в реализации государственной политики в области дошкольного образования; подведены первые итоги введенного в 2014 г. Федерального государственного стандарта дошкольного образования как уровня общего образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях (А. Г. Асмолов, академик РАО, д. психол. н., профессор, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования»); вопросы разработки основных образовательных программ образовательных организаций; воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (Т. В. Волосовец, к. пед. н., доцент, директор ФГБНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства РАО»); развития негосударственного сектора дошкольного образования, частно-государственного партнерства в системе дошкольного образования (И. А. Петрунина, независимый эксперт в области развития негосударственного сектора дошкольного образования); оценки качества дошкольного образования (Е. Г. Юдина, к. психол. н., заведующая кафедрой управления дошкольным образованием МВШСЭН); подготовки педагогических кадров в соответствии с Профессиональным стандартом педагога (И. М. Реморенко, к. пед. н., доцент, ректор ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Е. А. Ямбург, академик РАО, д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ, директор «Центра образования № 109» г. Москва) и др. [7].

Появление новых документов, освобождающих творческую активность воспитателей, ставит перед дошкольными образовательными организациями ответственную задачу – выбрать программу работы с детьми, которую может успешно реализовать педагогический коллектив.

Основная образовательная программа дошкольного образовательного учреждения может рассматриваться как нормативно-управленческий документ, обосновывающий выбор цели, содержания применяемых методик и технологий, форм организации образовательного процесса в каждом конкретном дошкольном образовательном учреждении [4, с. 28].

Основная образовательная программа дошкольной образовательной организации является одним из основных нормативных документов, регламентирующих его жизнедеятельность. В связи с этим определение места и роли образовательной программы в структуре нормативно-правового обеспечения деятельности дошкольной образовательной организации представляется особо значимым.

По мнению А. А. Майера, с одной стороны, основная образовательная программа представляет стратегический уровень управления ДООУ: в этом смысле организация образовательного процесса, разработка годового плана опираются на концепцию образовательной программы.

С другой стороны, образовательная программа выступает в роли методического документа для реализации миссии, концепции и программы развития ДООУ в конкретном управленческом процессе – образовании детей [4, с. 29].

Исходя из проекций образовательной программы на процесс работы с ребенком, следует также отметить необходимость определения первоначальных оснований для структурирования содержания дошкольного образования. С одной стороны, подчеркивает А. А. Майер, образовательная программа призвана реализовать требования к организации образовательного процесса в ДООУ со стороны государства. В этом смысле важны возможности образовательного учреждения в обеспечении необходимых условий для образования детей.

С другой стороны, образовательная программа призвана удовлетворить интересы заказчиков и потребителей образовательных услуг. В этом смысле необходимо учитывать интересы родителей и потребности ребенка.

Следовательно, оптимальным способом конструирования и реализации основной образовательной программы будет сопряжение возможностей государства, интересов общества и потребностей личности [4, с. 31].

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (далее – Программа) является документом, на основании которого дошкольные образовательные учреждения Российской Федерации могут самостоятельно разрабатывать, утверждать и реализовывать основную образовательную программу дошкольного образования. Программа разрабатывается в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [9] и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [8].

Федеральный государственный образовательный стандарт включает в себя требования к: 1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной

части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему; 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; 3) результатам освоения основных образовательных программ [8].

Данный документ является основой для разработки Программы, вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования (в том числе примерного регионального модуля программы дошкольного образования «Мы в Мордовии живем») [1], нормативов финансового обеспечения реализации Программы и на оказание государственной услуги в сфере дошкольного образования, оценки соответствия образовательной деятельности организации требованиям стандарта, а также формирования содержания профессионального образования педагогических работников [2], оказания помощи родителям в воспитании, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

В отличие от других стандартов, ФГОС дошкольного образования не является основой оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся. Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся. Требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования сформулированы в терминах развития ребенка в виде единых ориентиров базовой культуры ребенка с учетом ожиданий семьи и общества.

Программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования). Она включает обязательную часть (не менее 60 % от ее общего объема) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (не более 40 %). Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Обязательная часть Программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях. В части, формируемой участниками образовательных отношений, представлены выбранные и/или разработанные самостоятельно

участниками образовательных отношений Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках (далее – парциальные образовательные программы), методики, формы организации образовательной работы [5].

Обязательная часть программы содержит определение задач реализации программы: охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; обеспечение равных возможностей полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья); обеспечение преемственности основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования; создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирование общей культуры личности воспитанников, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности; обеспечение вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм уровня дошкольного образования, возможности формирования образовательных программ различной направленности с учетом образовательных потребностей и способностей воспитанников; формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей; обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей; определение направлений для систематического межведомственного взаимодействия, а также взаимодействия педагогических и общественных объединений (в том числе сетевого) [5].

В основе реализации примерной основной образовательной программы лежит культурно-исторический и системно-деятельностный подходы к развитию ребенка, являющиеся методологией ФГОС дошкольного образования, кото-

рый предполагает: полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификации) детского развития; индивидуализацию дошкольного образования (в том числе одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья); содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержку инициативы детей в различных видах деятельности; партнерство с семьей; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, трудовой, конструировании, изобразительной, музыкальной, двигательной); возрастную адекватность (соответствия условий, требований, методов возрасту и особенностям развития); учет этнокультурной ситуации развития детей; обеспечение преемственности дошкольного общего и начального общего образования [5].

Структура основной образовательной программы включает совокупность взаимосвязанных компонентов, которые определяют содержание дошкольного образования в соответствии с ФГОС дошкольного образования и условия его реализации в дошкольной образовательной организации.

Приведем наиболее оптимальную структуру Программы.

Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений [8].

Целевой раздел включает в себя пояснительную записку и планируемые результаты освоения программы.

В пояснительной записке должны быть раскрыты: цели и задачи реализации Программы; принципы и подходы к формированию Программы; значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста.

Планируемые результаты освоения Программы конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом возрастных возможностей и индивидуальных различий (индивидуальных траекторий развития) детей, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов (далее – дети с ограниченными возможностями здоровья).

Содержательный раздел представляет общее содержание Программы, обеспечивающее полноценное развитие личности детей.

Содержательный раздел Программы должен включать: описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, с учетом используемых вариативных примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания; описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов; описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если эта работа предусмотрена Программой.

В содержательном разделе Программы должны быть представлены: особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик; способы и направления поддержки детской инициативы; особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников; иные характеристики содержания Программы, наиболее существенные с точки зрения авторов Программы.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может включать различные направления, выбранные участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно [3].

Данная часть Программы должна учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и, в частности, может быть ориентирована на: специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; выбор тех парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива; сложившиеся традиции дошкольной организации или группы [8].

Содержание Программы включает совокупность образовательных областей, обеспечивающих социальную ситуацию развития личности ребенка: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. Так, содержание образовательной работы с детьми направлено на присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности,

целенаправленности и саморегуляции собственных действий; формирование основ безопасности в быту, социуме, природе; развитие любознательности и познавательной мотивации, формирование познавательных действий, развитие воображения и творческой активности, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи и др.; развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного) и мира природы, становление эстетического отношения к окружающему миру, формирование элементарных представлений о видах искусства, реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной, и др.); приобретение опыта в следующих видах поведения детей: двигательном, в том числе связанном с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук; формирование начальных представлений о некоторых видах спорта; овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.) [5].

Организационный раздел Программы в соответствии с ФГОС дошкольного образования должен содержать описание ее материально-технического обеспечения, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, включать распорядок и/или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды. В случае, если обязательная часть Программы соответствует примерной программе, она оформляется в виде ссылки на соответствующую примерную программу. Обязательная часть должна быть представлена развернуто, в случае если она не соответствует одной из примерных программ.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, может быть представлена в виде ссылок на соответствующую методическую литературу, позволяющую ознакомиться с содержанием выбранных участниками образовательных отношений парциальных программ, методик, форм организации образовательной работы [8].

Дополнительным разделом Программы является текст ее краткой презентации, в которой

могут быть указаны: возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована Программа Организации, в том числе категории детей с ограниченными возможностями здоровья, если Программа предусматривает особенности ее реализации для этой категории детей; используемые Примерные программы; дана характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей.

Разработка содержания и структуры примерных основных образовательных программ дошкольного образования в аспекте целостности образовательного процесса в ДООУ и обеспечения полноценного ребенка достаточно сложный процесс современного дошкольного образования. В этом контексте конструирование пространства целостного развития дошкольника в детском саду позволит каждому педагогу не только выполнить профессиональные функции, но и реализовать свое педагогическое кредо.

Список использованных источников

1. Бурляева, О. В. Инновационный подход к разработке регионального модуля программы дошкольного образования / О. В. Бурляева, Е. Н. Киркина // Казанская наука. – 2011. – № 8. – С. 229.
2. Васенина, С. И. Психолого-педагогическая практика как условие профессионально-педагогической подготовки педагога дошкольного образования в соответствии с ФГОС ВПО / С. И. Васенина, Е. С. Ошкина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 10–13.
3. Киркина, Е. Н. Языковое погружение как эффективная технология обучения дошкольников мошанскому языку / Е. Н. Киркина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 30–33.
4. Майер, А. А. Основная образовательная программа дошкольного образования: конструирование и реализация в ДООУ : методическое пособие / А. А. Майер, О. И. Давыдова. – СПб : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 288 с.
5. Проект примерной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL : http://www.firo.ru/?page_id=11684.
6. Спиренкова, Н. Г. Разработка ФГОС дошкольного образования: состояние, опыт и перспективы развития / Н. Г. Спиренкова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (16). – С. 65–69.
7. Официальный сайт II Всероссийского съезда работников дошкольного образования. – URL : <http://do-school.kubannet.ru/?q=konfview&id=394608>.
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. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в

Российской Федерации»: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

References

1. Burlyayeva O.V., Kirkina E.N. Innovative approach to working out a regional unit of the program of preschool education, *The Kazan science*, 2011, No. 8, p. 229. (in Russian)
2. Vasenina S.I., Oshkina E.S. Psycho-pedagogical practice as a condition of professional and pedagogical training of teachers of preschool education in accordance with FSESHPE, *The Humanities and Education*, 2014, No.1 (17), pp. 10–13. (in Russian)
3. Kirkina E.N. Language immersion as an effective technology in teaching Moksha to preschoolers, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 30–33. (in Russian)
4. Mayer A.A., Davydova O.I. The basic educational program of preschool education: design and implementation of a PEI: Tool. SPb, Detstvo-Press, 2011, 288 p. (in Russian)
5. The project is an example of the basic educational program of preschool education on the basis of the FSES of preschool education [Electronic resource]. URL: http://www.firo.ru/?page_id=11684 (date of treatment: 16.10.2014). (in Russian)
6. Spirenkova N.G. Development of preschool education FSES: state and prospects of development experience, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (16), pp. 65–69. (in Russian)
7. Official Site of II All-Russian Congress of preschool education [Electronic resource]. URL: <http://doschool.kubannet.ru/?q=konfview&id=394608> (date of treatment: 15.10.2014). (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. Federal Law of the Russian Federation from December 29, 2012 No. 273-FZ «On Education in the Russian Federation», adopted by the State Duma on December 21, 2012 [Electronic resource]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. (in Russian)

Поступила 11.11.2014 г.

УДК 377.5 (045)
ББК 74.57

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

Путилкина Наталья Павловна

преподаватель

ГБОУ РМ СПО «Саранский государственный промышленно-экономический колледж»;
аспирант
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Putilkina.natalya@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье рассмотрены характеристики учебной самостоятельности, предложены способы ее формирования у студентов среднего профессионального образования посредством проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, учебная самостоятельность, среднее профессиональное образование.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

Tatyanina Tatyana Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Putilkina Natalia Pavlovna

teacher

Saransk state industrial and economic College;

Postgraduate

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**PROJECT ACTIVITY IN THE FORMATION OF EDUCATIONAL
INDEPENDENCE OF SECONDARY VOCATIONAL STUDENTS**

Abstract: The article deals with the characteristics of educational independence and suggests the ways of its formation with the students of secondary vocational education using project activities.

Key words: project activities, educational independence, secondary vocational education.

В настоящее время в профессиональном образовании активно обсуждаются проблемы построения образовательных программ и педагогических технологий, эффективно влияющих на формирование человека инициативного, способного к самостоятельному построению собственной образовательной стратегии. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения прямо указывает на необходимость подготовки конкурентоспособных специалистов, усваивающих и реализующих на практике все новое и передовое [1]. Устойчивое стремление к творческой самореализации, готовность самостоятельно определять область применения знаний и умений, способность действовать мобильно в стандартной и нестандартной ситуации – вот целевые ориентиры подготовки студентов в современной системе СПО. Каждый студент в процессе обучения в ССУЗе должен овладевать не только общими фундаментальными и специальными знаниями и способами деятельности, но и профессиональными, личностно и социально значимыми компетенциями. Компетентностный подход, которому свойственна практикоориентированность, способствует приращению способов деятельности, предполагающих творческое воплощение осваиваемых знаний в умения действовать и решать практические задачи в нестандартных ситуациях.

Ориентация на компетентностное образование в системе СПО еще больше актуализирует роль самостоятельности студента, повышение его личной ответственности за результаты учебной деятельности. Поэтому поиск новых путей и способов, направленных на формирование учебной самостоятельности обучающихся, становится актуальной проблемой в педагогической теории и образовательной практике.

Вопросы учебной самостоятельности в контексте объяснения закономерностей становле-

ния субъектности личности освещались в трудах К. А. Абульхановой, Л. В. Божович, В. В. Давыдова, И. В. Дубровиной, В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина. Развитию познавательной самостоятельности обучаемых посвящены исследования М. А. Данилова, Б. П. Есипова, А. М. Матюшкина, И. Я. Лернера, П. И. Пидкасистого, М. Н. Скаткина, Т. И. Шаповой, Г. И. Щукиной и др. Анализ этих и других источников показывает, что структура учебной самостоятельности определяется рядом умений: постановка учебных целей, исследование свойств изучаемой дисциплины и адекватный отбор способов решения актуализирующейся учебной задачи, проведение контроля.

Вместе с тем важно понимать, что данные умения универсальны по своему характеру, они не определяют специфики профессиональной подготовки обучающихся СПО, а она в свою очередь обязательно связана с проектированием будущей карьеры, «которая подразумевает овладение информацией, навыками и умениями, преобразовательной способностью, необходимой для эффективной реализации своих карьерных планов и востребованности в условиях высокой конкуренции на рынке труда» [8]. Абсолютно справедливо замечание о том, что карьерное развитие связано с «взаимопроникновением внешних (профессионально-образовательных) и внутренних (субъектно-психологических) условий», при которых студент становится субъектом собственной учебно-познавательной деятельности, оказывается способным к преобразованию «внутренних ресурсов (карьерные ориентации, мотивы, стратегии) и внешних возможностей (профессиональные условия, трудовые результаты, межличностные контакты)» в процессе профессионального обучения [4].

Безусловно, при таком подходе значение индивидуально ориентированного обучения вряд

ли можно переоценить. Оно выполняет особую роль: создает условия для самоопределения личности в выборе «образовательного маршрута» на пути к овладению профессиональными компетенциями. Способом развития требуемых компетенций становится специально организованная деятельность учащегося, основными направлениями которой становятся: его самостоятельная творческая работа, учебное и научное исследование, проектирование, эксперимент.

Федеральными государственными образовательными стандартами СПО предусматривается до 50 % из общей трудоемкости дисциплины на самостоятельную работу студентов. В связи с этим обучение в колледже включает в себя две практически одинаковые по объему и взаимовлиянию части – процесса обучения и процесса самообучения. Последний целесообразно связывать с организацией условий для осуществления эффективной самостоятельной работы, которая, являясь существенным компонентом содержания среднего профессионального образования, способна оказывать эффективное влияние на развитие смыслового, потребностно-ценностного ядра личности обучаемого [2].

Однако формирование учебной самостоятельности как универсальной компетенции студента СПО происходит в течение всего периода обучения при непосредственном участии в практических занятиях, выполнении контрольных заданий и тестов, написании курсовых и дипломных работ. При этом учебные задания могут носить как воспроизводящий, так и творческий характер. В зависимости от этого следует различать уровни учебных заданий, которые могут быть рекомендованы студентам и для самостоятельной работы, в том числе: репродуктивный (тренировочный, предусматривающий действие по образцу) уровень; реконструктивный (частично поисковый, требующий незначительных преобразований) уровень; творческий (поисковый, ориентирующий на самостоятельное решение учебной проблемы) уровень. Для каждого из этих уровней соответственно можно разрабатывать систему учебных заданий, являющихся по характеру поэтапно-градуированными (успешное выполнение одного уровня приводит к овладению другим, более сложным уровнем) [6].

Студенты овладевают сложнейшим из умений – проблематизацией учебного материала, когда в центре внимания находится обучение-учение, существенно меняющее установки на процесс и результаты получения профессионального образования: от присутствия, слушания, записывания, копирования, воспроизведения учебного материала, получения отметки и диплома к получению качественного профессионального образования как средства осуществления профессиональной деятельности, приносящей успех

и ведущий к карьерному росту и удовлетворению профессиональным трудом. Эта деятельность имеет смысл и результативность в том случае, если преподаватель выстраивает четкую, органичную систему работы со студентами, цели-результаты которой оказываются вполне прозрачными. Для этого необходимо обновлять формы обучения, структурировать содержание дидактических единиц, обнажать мотивационные, профессионально-мировоззренческие составляющие учебного материала, убеждать студентов в надежности теоретического профессионального знания для успешной собственной профессиональной деятельности. Кроме того, преподавателю необходимо изменить отношение к делу студентов – учению, казалось бы, к очевидному и понятному каждому. Оно должно стать учением-научением, то есть обязательно результативным. Остается только вопрос: что считать существенным в результате учения-научения и как его достичь? [3].

Нами предпринята попытка осмыслить (отрефлексировать) результат профессионального образования как доверие студента к надежности профессиональной подготовки в СПО для осуществления практической деятельности. Как показывает практика, одним из эффективных методов, позволяющих в некоторой степени решать обозначенные задачи, согласованные с ФГОС СПО, является проектная деятельность. Анализ педагогической литературы дает возможность выявить положительные стороны проектной деятельности: выделение жизненно необходимых знаний в образовании, возможность практического применения теоретических знаний, мотивация деятельности, осуществление межпредметных связей, обеспечение многофункциональной подготовки, развитие творческих способностей, формирование реального опыта деятельности, самоопределение и самореализация обучающихся (П. С. Лернер, М. Б. Павлова, Е. С. Полат, И. А. Сасова, В. Д. Симоненко, И. Д. Чечель) [7].

Проектная деятельность студентов СПО осуществляется в учебном процессе Саранского городского промышленно-экономического колледжа в рамках аудиторной и внеаудиторной работы. В качестве важнейших задач ставятся: повышение мотивации учебной деятельности, развитие творческих способностей, формирование чувства ответственности. При этом важно следовать принципу смещения акцента в ходе решении задач: от инструментального – к технологическому. Это приводит к упорядоченности процесса достижения результата.

Повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака – самостоятельного выбора. Развитие творческих способностей и смещение акцента от инструмен-

тального подхода к технологическому – благодаря необходимости осмысленного выбора инструментария и планирования деятельности для достижения лучшего результата. Формирование чувства ответственности осуществляется подсознательно – студент стремится доказать, в первую очередь самому себе, что он сделал правильный выбор.

Вместе с тем деятельность преподавателя при этом становится ориентированной не на себя, а на деятельность студента (ориентация содержания преподаваемого курса на имеющиеся знания и представления студентов, понимание цели студента в изучении данной дисциплины, выбор таких методов, которые в наибольшей степени будут обеспечивать процесс учения студента). Позиция преподавателя становится принципиально другой – он не транслирует знания, а создает учебные условия для того, чтобы студент имел возможность различными способами работать со своим опытом, что позволяет оперировать различными формами знания.

Метод проектов широко используется преподавателями Саранского городского промышленно-экономического колледжа (СПЭК) на занятиях по дисциплинам общепрофессионального цикла, при проектировании междисциплинарных курсов профессиональных модулей. Под руководством опытных преподавателей студенты выполняют учебные проекты.

Формат проекта в зависимости от целей и задач обучения может задаваться: местом проведения (аудиторный, внеаудиторный); масштабом субъектов, непосредственно участвующих в проектной деятельности (индивидуальный, групповой, коллективный, корпоративный); временем (краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный); содержанием (предметный, межпредметный, междисциплинарный, интегративный); характером приоритетной деятельности (исследовательский, экспериментальный, поисковый, коммуникационный [5, с. 128]. В качестве основных этапов работы над проектом выделяют: погружение в проект; организация деятельности; реализация деятельности; презентация результатов (Н. Ю. Пахомова).

В учебном процессе СПЭК реализация проектной методики обеспечивается группой дисциплин, формирующих систему общеучебных и специальных компетенций обучаемых. Так, при осуществлении проекта предметной области «Современные операционные системы», нацеленного на формирование учебной самостоятельности студентов СПО, определяются темы исследования, например, «Защищенность операционной системы Android», «Тенденции развития мобильных систем» и др. Далее работа организуется согласно последовательно реализуемым этапам, в которых находит проявление конкретизация деятельности преподавателя и студентов.

Таблица 1

Преподаватель	Студенты
1-й этап – погружение в проект	
Формулирует проблему проекта; сюжетную ситуацию; цель и задачи предстоящей деятельности	Осуществляют личностное присвоение проблемы; принятие, уточнение и конкретизацию цели и задач
2-й этап – организация деятельности	
Организует деятельность – предлагает: организовать проблемные группы; распределить функциональные обязанности; спланировать деятельность по решению задач проекта; продумать возможные формы презентации результатов	Осуществляют: деление на группы; распределение ролей в группе; планирование работы; выбор формы и способа презентации предполагаемых результатов
3-й этап – осуществление деятельности	
Выполняет функции модератора: консультирует, контролирует; организует взаимодействие групп	Работают самостоятельно в соответствии с определенными заданиями индивидуального и группового характера: осуществляют отбор фактического материала, обрабатывают его, консультируются по необходимости у преподавателя, продумывают и отрабатывают форму презентации
4-й этап – презентация	
Принимает отчет: обобщает и резюмирует полученные результаты	Демонстрируют: понимание проблемы, цели и задач; умение планировать и осуществлять работу; оптимальный способ решения проблемы; рефлексию деятельности и результата; дают взаимооценку деятельности и ее результативности

Как показывает практика, накопление и приращение опыта участия в учебных проектах дает возможность овладевать учебной самостоятельностью не только в плане интериоризации самой

идеи как ценности, но и инициировании студентами авторских проектов и публичной их презентации. Так, результатом систематического и эффективного применения метода проектов стали

успехи в конкурсах: Соревнование молодых исследователей Всероссийской программы «Шаг в будущее» в Приволжском федеральном округе, г. Киров; проект «База данных по учету продукции на предприятии», получивший возможность частичного внедрения на ОАО «Электровыпрямитель» г. Саранск; проект «Роботизированная платформа «Mobile Detector»; проект «Обучающее приложение ТМОИ»; проекты «Робот-мусорщик», «Робот-няня», «Робот-охранник». Проекты студентов в форме видеофильмов, буклетов, плакатов представлялись на конкурсах: Городской конкурс видеороликов «Саранск – новые горизонты», Республиканский конкурс детского фото- и видеотворчества «Еще дубль!», Пятый Всероссийский (открытый) конкурс социальной рекламы «Новый взгляд», Республиканский заочный конкурс видеороликов на противопожарную тематику, Республиканский фотоконкурс «Стоп Кадр».

Таким образом, студент колледжа, участвуя в проектной деятельности, овладевает учебной самостоятельностью, существенно расширяет субъектные возможности с тем, чтобы в ближайшем будущем стать современным специалистом, самостоятельным, коммуникабельным, умеющим работать в группе, готовым и способным постоянно учиться новому, самостоятельно добывать и применять нужную информацию.

Список использованных источников

1. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (1 марта 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/923>
2. Гребенкина, Л. К. Проектно-творческая деятельность студентов как средство формирования общекультурных и профессиональных компетенций / Л. К. Гребенкина, В. А. Беляева // Российский научный журнал. – 2014. – № 2 (40). – С. 125.
3. Еналеева, Н. И. Проблематизация учебного материала как условие оптимизации когнитивной компетентности будущего учителя / Н. И. Еналеева, Т. В. Татьяна // «Компетентностный подход в современной педагогической науке и образовании», Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. – 46-е Евсевьевские чтения, 26–27 мая 2010 г. [материалы] / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 78–82.
4. Жуина, Д. В. Субъектность как условие карьерного развития студентов педагогического института / Д. В. Жуина, А. Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 21.
5. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005. – С. 128.

6. 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.

7. Шабанова, Ж. В. Организация проектной деятельности как одно из условий становления исследовательской компетентности старшеклассников в общеобразовательном учреждении / Ж. В. Шабанова // Гуманитарные науки и образование – 2011. – № 4. – С. 55.

8. 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. Federal State Educational Standards of Secondary Vocational Education (March 1, 2012) [Electronic resource]. URL: [Ministry Science Education.RF/documents/923](http://минобрнауки.рф/документы/923). (in Russian)
2. Grebenkina L.K., Belyaeva V.A. Design and creative activity of students as a means of formation of common cultural and professional competences, *Russian scientific journal*, 2014, No. 2 (40), p. 125. (in Russian)
3. Enaleeva N.I., Tatyana T.V. The problematization of educational material as a condition for optimization of future teacher cognitive competence, “Competence-based approach in modern pedagogical science and education”, all-Russian (with international participation of the scientific-practical conference, 46th Evseevskiye readings, May 26–27, 2010: [materials], Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2011, pp. 78–82. (in Russian)
4. Zhuina D.V., Yashkova A.N. Subjectivity as a condition for career development of students of the pedagogical Institute, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), p. 21. (in Russian)
5. Kolesnikova I.A., Gorchacova-Sibirskaya M.P. Pedagogical design: textbook. Moscow, Academy, 2005, 288 p. (in Russian)
6. Tatyana T.V. Stepwise-graded assignments in professional development of teacher-Bachelor in education, *In the world of scientific discoveries*, 2014, No. 7.3 (55), pp. 1254–1268. (in Russian)
7. Shabanova Zh.V. Organization of project activities as one of the conditions of formation of the research competence of students in educational institution, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4, p. 55–67. (in Russian)
8. 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 30.11.2014 г.

УДК 371
ББК 74.200

Шубович Марина Михайловна

доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия
shubvg@mail.ru

Евлешина Нина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия
evleshina@rambler.ru

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Аннотация: В статье изложено содержание образовательного модуля, направленного на подготовку магистрантов к осуществлению индивидуализации и дифференциации образовательной работы в дошкольной организации. Новизна модуля заключается в практико-ориентированной подготовке магистранта, в построении содержания модуля в соответствии с современными тенденциями развития высшего образования.

Ключевые слова: магистратура, модульный принцип, основная профессиональная образовательная программа, индивидуализация и дифференциация образовательной работы.

Shubovich Marina Mikhailovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogics
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

Evleshina Nina Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogics
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

UNDERGRADUATES TRAINING FOR EDUCATIONAL ACTIVITY ON THE BASIS OF SPECIFIC FEATURES OF CHILDREN

Abstract: In the article the maintenance of the educational module directed on training of undergraduates for implementation of individualization and differentiation educational works in the preschool organization is stated. Novelty of the module consists in the practical focused training of the undergraduate, in creation of the maintenance of the module according to current trends of development of the higher education.

Key words: magistracy, modular principle, main professional educational program, individualization and differentiation of educational work.

В соответствии с современными тенденциями развития образования одной из основных профессиональных педагогических функций является функция, связанная с педагогической деятельностью по психолого-педагогической поддержке индивидуальности в образовательном процессе, осуществляемом в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Однако на практике часто возникает про-

блема недостаточной подготовленности педагогов к данному виду деятельности, отсутствия у них соответствующих профессиональных компетенций [4]. Становится очевидной потребность в приобретении педагогами умений, связанных с отбором и анализом информации об индивидуальных и возрастных особенностях воспитанников, умений нахождения эффективных путей и средств работы с детьми разного уровня развития, умений использования новых

коммуникативных технологий и технологий личностно-ориентированного взаимодействия. В связи с изменениями в законодательстве РФ относительно системы образования, в настоящее время особенно остро встал вопрос о подготовке квалифицированных педагогов, способных осуществлять психолого-педагогическую поддержку индивидуальности в системе дошкольного образования [5]. Необходимость в подготовке кадров, способных осуществлять индивидуализацию и дифференциацию образовательной работы, обусловлена существующими в системе дошкольного образования противоречиями. Первое противоречие содержится между декларированием принципов индивидуализации и дифференциации и ориентацией на «среднего» ребенка. Провозглашенная вариативность образования зачастую трактуется формально – как право выбора программ, пособий, образовательных учреждений, педагогов и т. п. Второе противоречие содержится между содержанием и формами педагогической работы и особенностями развития современных детей. Содержание и формы педагогической работы не обеспечивают подлинного развития детей, так как в основном дублируют опыт, который почерпнули малыши в повседневной жизни. Логика подачи содержания программы идет вразрез с нормальным ходом развития ребенка. С одной стороны, многие программы перенасыщены неспецифическим для дошкольного возраста содержанием [3]. С другой стороны, в педагогической практике по-прежнему доминирует тактика доступности в формах и способах освоения образовательного содержания, ориентированная на имеющийся уровень развития ребенка, не принимая во внимание зоны его ближайшего развития (Л. С. Выготский).

Разрешение обозначенной проблемы и возникших в этой связи противоречий лежит в качестве новой подготовки специалиста, обладающего не только знаниями и умениями в области дифференциации обучения и воспитания, но и специалиста с развитой исследовательской функцией, которая проявляется в умениях педагога: проводить анализ динамики продвижения каждого ребенка; использовать в процессе обучения и воспитания психодиагностические методы и процедуры, что способствует получению информации о развитии ребенка, его успехах и трудностях [5, с. 288]; применять развивающие технологии личностного роста, т. е. педагог должен уметь корректировать и направлять процесс развития ребенка дошкольного возраста [1].

Подготовка специалистов такого уровня может проводиться в ходе реализации модуль-

ной профессиональной образовательной программы магистратуры. Один из вариантов такой программы разработан в ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова» в рамках государственного контракта (№ 05.043.12.0024 от 16 мая 2014 г.). Данной программой предусмотрен образовательный модуль *«Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста»*. Выбор подготовки магистров по обозначенному направлению обусловлен тем, что дети с разными вариантами развития, с разной степенью сформированности знаний, умений, компетенций, с разными проявлениями культурных особенностей могут оказаться в одной группе дошкольной образовательной организации (ДОО), в одном образовательном пространстве. Воспитатели в этой ситуации должны уметь проектировать образовательный процесс с учетом всех этих особенностей, выстроить траекторию развития для каждого ребенка.

Содержание модуля *«Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста»* направлено на овладение обучающимися – будущими педагогами ДОО (воспитателями), навыками реализации принципов индивидуализации и интеграции в профессиональной педагогической деятельности на уровне профессиональной педагогической компетентности. Подготовка такого характера предполагает профессиональное становление воспитателя в логике «компетенции – деятельность – компетентность», что является инновационным направлением в подготовке педагогических кадров.

Целесообразность создания модуля *«Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста»* и включение его в программу магистратуры по направлению подготовки *«Психолого-педагогическое образование»* (Воспитатель) обоснована несколькими причинами:

1) гуманизация и демократизация образования диктует новые технологии в работе с дошкольниками, связанные с личностно-ориентированным и деятельностным процессом обучения и воспитания, в которых центральное место занимает личность ребенка, ее развитие и самооценку. Это положение закреплено в Образовательном стандарте дошкольного образования, который декларирует в качестве основного принципа воспитания и обучения ребенка – «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания свое-

го образования, становится субъектом образования;

2) появление новых форм и направленности дошкольных образовательных организаций, таких как: ЦИПР – центры игровой поддержки ребенка, в которых дети в совместных со сверстниками и взрослыми играх (подвижных, сюжетных, обучающих) получают адекватное их возрасту развитие; КП – консультационные пункты (создаются для родителей и детей от 1 года до 7 лет, не посещающих ДОО). Основная цель КП – обеспечение единства и преемственности семейного и общественного воспитания, оказание психолого-педагогической помощи родителям; Лекотеки – организуются для детей от двух месяцев до 7 лет с нарушениями развития, которые не могут посещать ДОО по состоянию здоровья; СРП – службы ранней помощи для детей, которые воспитываются в условиях семьи; частные детские сады и центры развития. Эти новые альтернативные традиционному детскому саду формы организации дошкольного образования являются востребованными в настоящее время, поскольку предоставляют возможность индивидуализировать процесс обучения и воспитания дошкольников в соответствии с существующими потребностями;

3) изменение этнического состава населения нашей страны. Крупные города стали маргинальными образованиями, везде есть национальные общины. Российское общество становится все более и более поликультурным и полиэтническим. Появляется насущная потребность воспитания детей в духе толерантности, национальной и религиозной терпимости, с одной стороны, и обеспечения национальной идентификации ребенка, приобщения его к культуре родного народа – с другой стороны. Появляются национальные детские сады, детские центры народной культуры, вносятся соответствующие коррективы в содержание программ дошкольного образования (прежде всего, при ознакомлении детьми с окружающим миром, социальными отношениями и национальным искусством) [2];

4) изменились основные потребители услуг ДОО: родители и их дети. У родителей значительно повысился уровень психолого-педагогической грамотности. Изменились их требования к образованию, воспитанию и развитию детей в дошкольный период жизни. Родители, бабушки и дедушки желают быть активными участниками (субъектами) педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, которое посещает их ребенок, они готовы к участию в реализации программы дошкольного образования. На первое место выдвигается

не обучение дошкольника чтению, письму, счету, сложным арифметическим действиям, иностранному языку и т. д., а формирование функциональной готовности к школьному обучению, социальной зрелости.

Образовательный модуль «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» содержит программы, ориентирами содержания которых являются требования ФГОС по соответствующему направлению подготовки, Концепция программы поддержки развития педагогического образования.

Концептуальными основами проектирования образовательного модуля «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» являются нормативные документы для высшего образования, ориентированные на выполнение требований профессионального стандарта педагога, федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, соответствуют базовой части федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования психолого-педагогического направления.

Теоретико-методологическая основа содержания модуля базируется на идеях Л. С. Выготского (культурно-историческая теория, теория развития ВПФ, учение о ЗБР и сенситивных периодах), А. В. Запорожца (о самооценности возрастных периодов в онтогенезе), Л. А. Венгера, Н. С. Лейтеса (идея возрастного развития способностей и одаренности).

При разработке модуля использовались понятия «индивидуальная образовательная траектория» (Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская и др.) и «индивидуальный образовательный маршрут» (определяемые учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа (С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, А. П. Тряпцына, Ю. Ф. Тимофеева и др.).

В современных условиях термины «индивидуализация обучения», «дифференциация обучения» широко используются в научной педагогической литературе. Эти понятия очень близки, имеют общую область действия, тем не менее ни одно из них не поглощает полностью другого.

Дифференциация обучения в модуле понимается как учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах. Как в индивидуализации, так и в дифференциации учитываются

ся индивидуальные особенности детей. Различие данных понятий заключается в следующем: при индивидуализации учитываются особенности каждого ребенка, а при дифференциации – групп детей. Можно сказать, что индивидуализация является наивысшей степенью дифференциации.

Новизна предлагаемых авторами решений по индивидуализации и дифференциации образовательной работы с детьми дошкольного возраста заключается в следующем:

- в определении способов достижения целей, задач и образовательных результатов модуля в составе ОПОП;
- в предлагаемых учебных дисциплинах и их содержании;
- в содержательно-обоснованном объединении различных учебных дисциплин в образовательный модуль;
- в обеспечении практико-ориентированной подготовки магистранта к индивидуализации и дифференциации образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Программа образовательного модуля предусматривает минимальную теоретическую подготовку и максимальную практическую подготовку магистранта (воспитателя).

Таким образом, в результате освоения модуля «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста» магистранты должны расширить свои представления о вариантах индивидуального развития ребенка в дошкольном возрасте, освоить современные подходы к построению образовательного процесса на основе дифференциации и индивидуализации, сформировать навыки исследовательской работы в области решения задач индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, сформировать навыки по проектированию индивидуальной траектории развития дошкольника, конструирование индивидуальных образовательных маршрутов.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов. – Режим доступа : <http://scilance.com/library/book/34564>. 28.08.2014.
2. Евлешина, Н. А. Поликультурный подход в социальном воспитании / Н. А. Евлешина // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 8. – С. 49–50.
3. Программа разработана в рамках государственного контракта № 05.043.12.0024 от 16 мая 2014 г.
4. Шубович, М. М. Подготовка студентов вуза к социально-педагогической деятельности с семьей : монография / М. М. Шубович. – Ульяновск : Качалин А. В., 2010. –160 с.
5. Шубович, М. М. Система профессиональной подготовки студентов к организации социально-педагогической деятельности с семьей и условия реализации ее в вузе / М. М. Шубович, Н. А. Ильина // Казанская наука. – 2012. – № 3. – С. 287–290.

References

1. Asmolov A.G. Strategy of sociocultural modernization of education: on the way to overcoming of crisis of identity and creation of civil society. Access mode: <http://scilance.com/library/book/34564>. 28.08.2014. (in Russian)
2. Evleshina N.A. Polycultural approach in social upbringing, *Vocational education*, 2010, No. 8, pp. 49–50. (in Russian)
3. The program is developed within the state contract No. 05.043.12.0024 of May 16, 2014. (in Russian)
4. Shubovich M.M. Training of students of higher education institution for social and pedagogical activity with a family: Monograph. Ulyanovsk, JSC Kachalin A.V., 2010, 160 p. (in Russian)
5. Shubovich M.M., Ilyina N A. System of vocational training of students to the organization of social and pedagogical activity with a family and conditions of its realization in higher education institution, *Kazan science*, 2012, No. 3, pp. 287–290. (in Russian)

Поступила 28.11.2014 г.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811.111 (045)

ББК 81.43.21

Адамчук Татьяна Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра английского языка

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

tadamchuk@mail.ru

**ИДИОСТИЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОГЕННОСТИ
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА***

Аннотация: Статья посвящена исследованию проблемы влияния авторского стиля на способность англоязычного художественного текста оказывать эмоциональное воздействие на адресата – создание эмоциогенности текста через специфику идиостиля. Внимание уделяется анализу субъективной модальности, авторского комментария, речевого поведения персонажа через систему эмотивных языковых средств.

Ключевые слова: художественный текст, идиостиль, эмоциогенность, эмотивность, субъективная модальность, неузвальная лексема, окказиональное эмоциональное высказывание, эмотивные языковые средства.

Adamchuk Tatyana Valerjevna

Candidate of Philological Sciences, Docent

English Language Department,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**IDIOSTYLIZATION OF EMOTIOGENATION
OF THE ENGLISH LITERARY TEXT**

Abstract: The article is devoted to the investigation of the problem of the influence of the author's style on the English literary text capacity to impact on the addressee – creating of emotiogenation of the text through idiostyle specificity. The attention is given to the text analysis of subjective modality, the author's commentary, speech acting of a personage through the system of emotive linguistic means.

Key words: literary text, idiostyle, emotiogenation, emotiveness, unusual lexeme, occasional emotional utterance, emotive linguistic means.

Анализ эмоциональной сферы художественной личности персонажа, воздействующей силы слова на адресата, личностных качеств и характеристик героя через его речевую деятельность и авторский комментарий находится на уровне перманентного внимания лингвистов. Не последнее место отводится при этом исследованию эмоциогенного плана художественного текста.

В данной статье эмоциогенность рассматривается в рамках *личностно-текстовой категории*, позволяющей охарактеризовать реципиента как субъекта, личностно воспринимающего текст. Чем более сходны эмоциональные типы личностей адресата (читателя) и адресанта (пи-

сателя), тем больше вероятность, что созданный писателем текст окажется эмоциогенным, т. е. эмоционально значимым для читателя. Анализ же *текстовой эмоциогенности* как потенциальной способности содержания текста вызывать эмоциональный отклик у реципиента прослеживается на уровне логической цепочки: эмоциогенная лексема → высказывание → эмоциогенный текст.

Поскольку один и тот же текст может оставлять безразличным или вызывать эмоции не только у одного и того же человека в разные периоды его жизни, но и у разных читателей как представителей разных культур и социальных слоев общества, эмоциогенность содержания рассматривается лингвистами, в частности В. А. Масловой, через эмоциогенность фрагментов мира, отраженного в данном тексте, как «характеристика языковых средств, специально

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

предназначенных для усиления эмоциогенного содержания» [6, с. 97].

Анализируя эмоциогенный план художественного текста через отношения с индивидом – непосредственным участником процесса коммуникации, можно развести такие близкие понятия как *эмоциогенность* и *эмотивность*: эмотивность → индивид, порождающий речь (автор); эмоциогенность → индивид, воспринимающий речь (читатель). Следует помнить, что почти каждый текст (особенно художественный) потенциально эмоциогенен, так как всегда найдется реципиент, для которого заложенная в нем информация окажется эмоционально значимой, – заставит его сопереживать.

Эмоциогенность в художественном тексте, по нашим наблюдениям, создается комбинацией языковых средств, прямо называющих или косвенно описывающих эмоции персонажа через его речевое поведение. В текстах высокой степени эмоциогенности практически каждый языковой элемент стилистически маркирован, поскольку может реализовать заложенную в нем потенциальную способность нести дополнительную эмоциональную нагрузку на уровне синтаксической структуры, лексического наполнения содержания. Тогда воздействие на адресата происходит через сочетание общих характерных признаков определенного стилистического приема, с одной стороны, и его уникальную структурно-содержательную неповторимость, с другой.

Речевое поведение персонажа представляет собой сложное в плане психолингвистического анализа явление, поскольку язык рассматривается в плане речевой деятельности не абстрактного носителя языка, а когнитивной, эмоциональной, социальной активности конкретного индивида, поэтому, по замечанию Т. П. Журавлевой, одним из важных предметов исследования речевого поведения является рассмотрение манифестаций в речи различных психологических состояний говорящего субъекта (персонажа), выявление языковых и речевых средств выражения его отношения к окружающей (художественной) действительности [5, с. 79–80].

Лингвопрагматический анализ англоязычного художественного текста подтверждает способность разного рода лингвистических образований (окказиональные эмоциональные высказывания), возникновение которых отчасти обусловлено доминантой аффективного состояния персонажа, максимально воздействовать на реципиента [1, с. 17]. Одним из ведущих факторов здесь выступает оценка, которая как языковое явление не может не влиять на выработку и определенных стереотипов речевого поведения

персонажа [7, с. 142], закодированного автором произведения.

В аспекте *авторской модальности*, категории, рассматривающей текст с точки зрения лексико-грамматической структурной организации и эстетически-информативного воздействия, и раскрывается специфика *индивидуально-авторского стиля (идиостиля)*. Комплексный анализ лексико-синтаксического, ритмико-интонационного, композиционного наполнения и оформления содержания, образа, словоформы, системы уровневых единиц, вплетенных в канву идейно-тематического и эмоционально-образного содержания произведения в целом и конкретной ситуации в частности, авторская идея авторизуется, закрепляется за конкретным персонажем, становясь «опознавательным знаком» последнего.

Изучение модальности текста как выражение отношения автора к сообщаемому, его концепции, позиции, ценностной ориентации, сформулированной ради передачи основного смысла и эмоций, ради воздействия на чувства читателя, позволяет актуализировать процесс исследования *идиостилизации эмоциогенности художественного текста*. «Путеводителем» читателя в системе организации текста выступает авторский комментарий [4, с. 128–129].

Разумеется, язык художественного произведения не должен рассматриваться шаблонным материалом/заготовкой для выражения какого-либо заранее известного смысла. Напротив, со своими законами и возможностями он активно формирует авторский замысел, трансформирующийся в неожиданное художественное языковое творение – основу идиостиля.

Разнообразные лексические и синтаксические средства выразительности, детализирующие событие, характер, эмоции, помогают читателю почувствовать себя участником описываемых в романе действий, глубже понять переживания героев, их настроение, поведение. Вместе с тем анализ эмоциогенности через авторское повествование (комментарий) не менее интересен, чем анализ лексико-синтаксического содержания. В обозначенном ракурсе видится достаточно интересным изучение особенностей индивидуального стиля американской писательницы Джоанн Харрис на уровне повествования и лексико-грамматических образований ее романов, в которых совмещаются *субъективное авторское повествование* и непосредственно *образ автора*.

У Дж. Харрис редко встречаются чисто авторские рассуждения, лирические или иронические отступления. Функцию комментария выполняют детали, объединенные конкретным семантическим полем (цвет, свет, вкус, запах),

воссоздающие картину художественной действительности.

Анализ текста романов Дж. Харрис заставляет читателя провести параллель с биографическими реалиями автора. Принимая во внимание тот факт, что Джоанн родилась во франко-английской семье и в течение 15 лет преподавала французский язык, становится понятным частое использование автором слов французского происхождения в текстах романов, например: имена героев (Vianne и Anouk Rocher, Rosette, Zozie de l'Alba, Isabelle, Fleur, Framboise), географические названия (Paris, Les Laveuses, the Loire river, Montmartre Town, Lansquenet Village).

Джоанн Харрис в предисловии к одному из своих произведений упоминает о том, что ее любимый цвет – красный: “My favourite colour is *arterial red*” [9, p. 3]. Далее на страницах романов обнаруживается частое обращение к данному цвету – красный становится любимым цветом ее героинь: 1) “I like it,” I said. “*Red* lollipop shoes and chocolates ...”. Zozie grinned. “Twin passions of mine” [10, p. 135]; 2) The stew was good: *red* onions and tomatoes cooked in garlic and dry red herbs and a cupful of *red* wine, the fish scraps simmering tenderly among fried potatoes and whole shallots. You know my passion to *red*. The food seems better for me if it's *red* [8, p. 52].

Владение бабушкой и дедушкой писательницы кондитерской лавкой отчасти объясняют «пропитанность» страниц романов разнообразными ароматами, вкусами, яркими запахами и красками: I looked into the display window this morning. On a white marble shelf are aligned innumerable boxes, packages, cornets of silver and gold paper, rosettes, bells, flowers, hearts and long curls of multicoloured ribbon. In glass bells and dishes lie the chocolates, the pralines, Venus's nipples, truffles, mendicants, candied fruits, hazelnut clusters, chocolate seashells, candied rose-petals, sugared violets. Protected from the sun by the half-blind which shields them, they gleam darkly, like sunken treasure, Aladdin's cave of sweet clichés. And in the middle she has built a magnificent centrepiece. A gingerbread house, walls of chocolate-coated pain depices with the detail piped on in silver and gold icing, roof tiles of florentines studded with crystallized fruits, strange vines of icing and chocolate growing up the walls, marzipan birds singing, in chocolate trees ... [11].

Читателю, особенно читательнице, не просто устоять перед подобным сладким соблазном – плотность эмоциогенности текста достаточно высокая. Кроме того, на языковом уровне все вкусо-цветовые краски, запахи активизируются

через набор лексико-синтаксических стилистических средств, усиливающих силу воздействия содержания на читателя: *эпитет* (a gingerbread house, walls of chocolate-coated; crystallized fruits, strange vines of icing and chocolate, chocolate trees), *метафора* (marzipan birds singing in chocolate trees...), *полисиндетон* и *инверсия* (On a white marble shelf are aligned innumerable boxes, packages, cornets of silver and gold paper, rosettes, bells, flowers, hearts and long curls of multicoloured ribbon) и др. Подобного рода идиостилизация эмоциогенности выступает серьезным средством воздействия на реципиента.

Предметом анализа текстовых примеров эмоциогенности, аналогичных приведенному выше фрагменту, становится *система мотивных языковых средств*, которые говорящий (автор) использует в тексте. Преимущество отдается при этом так называемым *неузуальным лексемам* (С. А. Бабина) и окказиональным эмоциональным высказываниям (Т. В. Адамчук), которые привлекают внимание эмоциологов. Практически весь приведенный выше отрывок представляет собой окказиональное эмоциональное макро-высказывание. Именно анализ особенностей создания и функционирования неузуальных лексем и окказиональных эмоциональных высказываний, индивидуально-авторские новообразования (авторские эпитеты и метафоры), позволяют осмыслить законы развития и создания художественного языка, выявить закономерности семантических изменений в новообразованиях, в сравнении с узуальными клишированными словоформами [2, с. 120]. Не имея себе подобных, будучи индивидуально-авторским выражением внутреннего мира персонажа, ситуации, данные высказывания уникальны в плане эмоционализации, а значит и эмоциогенности художественного текста [1, с. 17].

Следует отметить, что эмоциогенность обеспечивается непосредственно-опосредованным характером презентации реальности. В целом искусство, по замечанию О. В. Евтушенко, стремится к удалению от точности отражения действительности, устраняя опасность чрезмерного авторского субъективизма [3, с. 17]. Относительно авторской субъективности Дж. Харрис заметим, что она не только не препятствует созданию эмоционального плана текста романов, не снижает силу эмоциогенности последнего, но, напротив, позволяет подойти к анализу процесса идиостилизации эмоциогенности текста с новых субъективно-биографических позиций. Ракурс проблемы связан с описанием необходимых составляющих коммуникативной стратегии как трансляции авторского сознания в произведении [4, с. 127–129].

В целом явление эмоциогенности достаточно многогранно, и анализ данной проблемы через индивидуальные авторские изыски (повествование, комментарий, невузальные лексемы, окказиональные эмоциональные высказывания) находится на стадии дальнейшего лингвистического исследования.

Список использованных источников

1. Адамчук, Т. В. Узуально-эмоциональные конструкции vs окказиональные эмоциональные высказывания в англоязычном художественном тексте / Т. В. Адамчук // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2 (32) : в 2 ч. Ч. 1. – С. 15–18.
2. Бабина, С. А. Индивидуально-авторские новообразования в функции создания художественного образа / С. А. Бабина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 120–123.
3. Евтушенко, О. В. Художественная речь как инструмент познания / О. В. Евтушенко. – М. : Языки славянской культуры, 2010. – 552 с.
4. Жиндеева, Е. А. Авторский комментарий как «путеводитель» читателя в системе организации художественного текста / Е. А. Жиндеева, В. В. Шигуров // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 127–129.
5. Журавлева, Т. П. К исследованию речевого портрета автора художественного текста: прагмалингвистический подход / Т. П. Журавлева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 3 (33) : в 2 ч. Ч. 1. – С. 79–84.
6. Маслова, В. А. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста / В. А. Маслова. – Минск : Высш. шк., 1997. – 211 с.
7. Фалилеев, А. Е. Лексические средства реализации оценочного компонента в речах политических лидеров Великобритании и США / А. Е. Фалилеев // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 142–145.
8. Harris, J. The Chocolate / J. Harris. – UK : Black Swan, 2007. [Электронный ресурс]. – URL : http://royallib.ru/read/Harris_Joanne/Chocolat.html#20480

(дата обращения: 20.08.2014).

9. Harris, J. Holy Fools / J. Harris. – UK : Black Swan, 2011. – 383 p.
10. Harris, J. The Lollipop Shoes / J. Harris. – UK : Black Swan, 2008. – 587 p.
11. Harris, J. Five Quarters of the Orange / J. Harris. – UK : Black Swan, 2011. – 363 p.

References

1. Adamchuk T.V. Usual Emotional Constructions vs Occasional Emotional Utterances in the English Artistic Text, *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2014, No. 2 (32): in 2 p. P. 1, pp. 15–18. (in Russian)
2. Babina S.A. Author's Individual Word Forms Performing the Function of Creating an artistic Image, *The Humanities and education*, 2013, No. 4 (16), pp. 120–123. (in Russian)
3. Evtushenko O.V. Literary Speech as the instrument of knowledge. Moscow, Language of Slavic Culture, 2010, 552 p. (in Russian)
4. Zhindeeva E.A., Shigurov V.V. The Author's Comment as the Reader's "Guide" in the System of the Literary Text Organization, *The Humanities and education*, 2013, No. 3 (15), pp. 127–129. (in Russian)
5. Zhuravleva T.P. To the Investigation of Speech Portrait: Pragmalinguistic Approach, *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2014, No. 3 (33): in 2 p. P. 1, pp. 79–84. (in Russian)
6. Maslova V.A. Linguistic Analysis of Expressiveness of a Literary Text. Minsk, High School, 1997, 211 p. (in Russian)
7. Falileev A.E. Lexical Means of Realization of the Evaluating Component in Political Leaders' Speech of Great Britain and the USA, *The Humanities and education*, 2014, No. 2 (18), pp. 142–145. (in Russian)
8. Harris J. The Chocolate. URL: http://royallib.ru/read/Harris_Joanne/Chocolat.html#20480.
9. Harris J. Holy Fools. UK, 2011, 383 p.
10. Harris J. The Lollipop Shoes, UK, Black Swan, 2008, 587 p.
11. Harris J. Five Quarters of the Orange. UK, Black Swan, 2011, 363 p.

Поступила 11.10.2014 г.

УДК 81'366.55 (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**Белоглазова Елена Владимировна**

кандидат филологических наук, доцент

кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
elenbeloglazova@yandex.ru

ГРАДУАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ*

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению градуальной функции индивидуально-авторских новообразований. Авторы раскрывают особенности реализации мерительного отношения говорящего к высказыванию, степени проявления признака, действия. В качестве языкового материала выступают поэтические и прозаические тексты.

Ключевые слова: индивидуально-авторские новообразования, потенциальные, окказиональные слова, градуальная функция, градосема.

Babina Svetlana Aleksandrovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of elementary education technique
Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia**Beloglazova Elena Vladimirovna**

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of elementary education technique
Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

GRADUAL FUNCTION OF AUTHOR'S INDIVIDUAL WORD FORMS

Abstract: The article deals with the gradual function of the author's individual word forms. The authors reveal the features of the implementation of the measuring attitude of the speaker to the statement, the degree of sign, action, etc. As linguistic material poetry and prose texts are taken under consideration.

Key words: Author's individual word forms, potential, occasional words, gradual function, gradosema.

Значимым элементом контекста современных поэтических и прозаических произведений становятся индивидуально-авторские лексемы – потенциальные и окказиональные слова. Данная группа новообразований, не входящих в узкую систему современного русского литературного языка, характеризуется эмоциональностью, выразительностью, образностью. При этом, по мнению исследователей, «неологизм, фиксируя необычный способ выражения, сам по себе создает эффект новизны, современности, экспрессивности» [5, с. 41].

Кроме экспрессивной, или эмотивной, функции потенциальных и окказиональных слов, принято говорить о номинативной, компрессивной функциях, «функции создания художественного образа, передающей индивидуально-авторское видение мира» [1, с. 121].

Анализ языкового материала показал, что индивидуально-авторская лексика способна выполнять и градуальную функцию. Градуальная функция выражает мерительное отношение говорящего к высказыванию, указывает на степень проявления признака, действия и т. д. Для выражения градуального значения используются разноуровневые языковые средства: аффиксы со словообразовательными значениями уменьшения и увеличения (*-еньк-*, *-ин-*, *-очк-*,

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

-айш-, раз-, архи-, раз...+...ся и др.), лексемы (глаголы: *плестись – тащиться – мчаться*; наречия меры и степени: *довольно, ужасно, слегка* и т. д.; имена прилагательные: *чудовищный, мизерный, глубокий* и степени их сравнения: *лучше, моложе, самый красивый* и т. д.; имена существительные: *жара, холод, предел*), градационные предложения и т. д. [2, с. 109–110]. Известно, что «в передаче речевых смыслов существенную роль играют используемые говорящим различные комбинации единиц, возможности их выбора для передачи различных оттенков» [3, с. 16].

Рассмотрим, как авторские новообразования используются для передачи градуального значения.

Многие поэты и писатели для придания яркости речи используют индивидуально-авторские новообразования, являющиеся именами прилагательными цветообозначений и выступающие в роли эпитетов. См.: *В открытое окно влетела Бабочка. Чудесная Бабочка! Удивительно красивая: огромные золотисто-оранжевые крылышки с шоколадной каемочкой и голубыми крапинками* (Н. Абрамцева. Шелковая сказка) // Использование в одном слове имен прилагательных, которые уже сами по себе обозначают яркий цвет (*золотистый* – «цвета золота, с золотым отливом» [4, с. 227], *оранжевый* – «густо-желтый с красноватым оттенком» [4, с. 449]), свидетельствует о выражении высокой степени яркости расцветки бабочки, т. е. о выполнении данным новообразованием градуальной функции.

В предложении *Луна еще огненно-жидкая, внутри нее уже имелось твердое центральное ядро* (Н. Носов. Незнайка на Луне) при описании луны используется новообразование *огненно-жидкая*, в котором автор совместил одновременно и высокую, и низкую степень проявления признака, см. *огненный* – «оранжево-красный, цвет огня» [4, с. 435], *жидкий* – «не крепкий, не насыщенный» [4, с. 189]. Но в совместном сочетании имя прилагательное *огненно-жидкая* обозначает «яркий насыщенный цвет», т. е. выполняет градуальную функцию.

Принято считать, что белый цвет, в отличие от других цветов, не имеет оттенков, у него нет степени проявления яркости. Но, как показывает анализ материала, довольно часто в контексте произведений для детского чтения встречаются сложные эпитеты, обозначающие белый цвет и указывающие на степень проявления названного цвета. Обычно имя прилагательное используется со словами *темный, светлый, яркий* и т. п.: *ярко-белый, светло-белый*. Многие для передачи точного оттенка белого и яркости вы-

ражения мысли используют собственные новообразования. Например, *Поздно вечером далеко за лесом плыл Туман. Выбрался он на опушку и разлетелся на множество клубочков. Получилось видимо-невидимо легких, молочно-белых шаров. Это было очень красиво.* (Н. Абрамцева. Сказка о Тумане) // автор, используя первую часть *молочно-* в значении «грубовато-белый, цвет молока» [4, с. 356], придает прилагательному *белый* оттенок неяркости цвета, следовательно, в данном предложении новообразование *молочно-белый* выполняет градуальную функцию.

Аналогично индивидуально-авторское имя прилагательное *нежно-белый* используется в предложении:

Вот промелькнули в золоте лучей
Две бабочки на крыльях **нежно-белых**.
(М. Пожарова).

Градуальная функция авторских новообразований реализуется не только в именах прилагательных цветообозначения. Наблюдения за языковым материалом показывают, что и другие окказионализмы способны выполнять градуальную функцию в современном русском языке. Рассмотрим предложение *Я люблю, когда у человека характер весело-колбасно-угощательный, а у нее наоборот – тяжелый характер, венико-выгонятельный* (Э. Успенский. Дядя Федор, пес и кот). В анализируемом предложении представлены два окказионализма, выступающие в роли антонимов. Для героев характер человека *весело-колбасно-угощательный* приравнивается к лучшей характеристике, т. е. имя прилагательное *весело-колбасно-угощательный* указывает на высокую (а, может быть, и высшую) степень проявления признака. Другой окказионализм, наоборот, указывает на низкую степень проявления признака, так как в данном предложении *венико-выгонятельный* = плохой, худший.

Аналогичная ситуация наблюдается в предложении *Солнечно-росистое это утро, как не-открытая земля, неизведанный слой небес...* (М. Пришвин. Неведомому другу), где авторское новообразование *солнечно-росистое* выполняет градуальную функцию, указывая на яркое утро, характеризуя его только с лучшей стороны.

Таким образом, характерной особенностью индивидуального стиля многих поэтов и писателей становится обращение к активному словотворчеству. Вновь созданные лексемы при этом довольно часто выполняют градуальную функцию, акцентируя внимание читателя как на высокой, так и на низкой степени проявления признака, что передает авторскую концепцию мира.

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. Белоглазова, Е. В. Градуальная функция приставок, участвующих в образовании глаголов / Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 109–114.
3. Нерушева, Т. В. Интерпретационный компонент языкового содержания / Т. В. Нерушева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 82–85.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская АН; Российский фонд культуры. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
5. Сулименко, Р. Е. Аномальные явления в зеркале неологического словаря / Р. Е. Сулименко // ACTA LINGVISTICA PERTROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований. Том II. Часть 3. – СПб, 2006.

References

1. Babina S.A. Individual author's 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. Beloglazova E.V. The gradual function prefixes involved in the formation of verbs, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3, pp 109–114. (in Russian)
3. Nerusheva T.V. An interpretative component of the language content, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3, pp 82–85. (in Russian)
4. Ozhegov C.I., Shvedova N.Yu. Thesaurus of the Russian language: 80,000 words and phraseological units. Russian Academy of Sciences; Russian Fund of culture. Moscow, AZ, 1995, 928 p. (in Russian)
5. Sulimenko R.E. Abnormal phenomena in a mirror neological dictionary. ACTA LINGVISTICA PERTROPOLITANA. Proceedings of the Institute of Linguistic Studies. Volume II. Part 3. St. Petersburg, 2006. (in Russian)

Поступила 11.11.2014 г.

УДК 811.161.1
ББК 81.2Р

Баженова Ирина Владимировна

ассистент

кафедра русского языка

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический
университет имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия
kaf_ru@mail.ru

**ПРОЧТЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКОЙ СТРОКИ В ВУЗОВСКОЙ АУДИТОРИИ
(на материале стихотворения А. А. Тарковского)**

Аннотация: В статье представлены результаты психолингвистического эксперимента, проведенного в мае-июне 2013 г. со студентами-филологами первого курса. Эксперимент убеждает нас в том, что анализ отдельных слов в стихотворении углубляет понимание поэтического словосочетания.

Ключевые слова: филологический анализ текста, психолингвистический эксперимент.

Bazhenova Irina Vladimirovna

Assistant

Department of Russian Language
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

**READING POETIC LINES IN HIGHER EDUCATION AUDIENCE
(on the basis of the poem of A. A. Tarkovsky)**

Abstract: The article presents the results of psycholinguistic experiment conducted in May-June 2013. The experiment proves the fact that the analysis of individual words in the poem deepens understanding of the poetic phrase. Participants of the project are the first-year Philology students.

Key words: philological analysis of the text, psycholinguistic experiment.

Цель настоящей статьи – показать результаты психолингвистического эксперимента, проведенного нами по аналогии с описанным в «Русском ассоциативном словаре» [13, с. 752]. Его участниками стали 47 информантов, это студенты-филологи первого курса заочного и очного отделений УлГПУ.

Ассоциативные эксперименты разной направленности актуальны в современной психолингвистике. Н. С. Болотнова отмечает, что психолингвистический эксперимент, являясь частным методом современного ФАХТа, «открывает новые перспективы филологических исследований художественной речи» [1, с. 435].

Проведенный нами психолингвистический эксперимент включал три этапа – от имманентного прочтения поэтической строки до постепенного расширения контекста и комментирования произведения. «Активность разных языковых единиц неодинакова: образную перспективу имеет каждое слово, но «длина» образуемых им в сознании читателя «ассоциативных линий» различна...» [1, с. 475], поэтому для анализа была выбрана первая поэтическая строка, обладающая высоким коммуникативным потенциалом, рождающая в сознании участников эксперимента множество различных реакций.

Цель эксперимента: проследить «динамику слова и образа, создаваемого на его основе в тексте при участии других языковых средств разных уровней», проанализировать «их взаимодействие во все более расширяющихся контекстах» [1, с. 475]. Комплекс учебных задач: филологическая задача – рассмотреть коммуникативный потенциал первой строки стихотворения неизвестного автора как сильной позиции текста; психологическая задача – выявить множество поэтических смыслов, рождающихся в сознании читателей; эстетическая задача – осознать переживаемое наслаждение от поэзии [9, с. 16].

На первом этапе работы на слух студентам предлагается словосочетание «кавказский пленник». Задача: получив слово-стимул, каждый участник должен написать первое, пришедшее ему на ум слово, вызванное в сознании стимулом [13, с. 752]. Содержание этого этапа составляет имманентную (без комментариев) реакцию: изолированное осмысление поэтического словосочетания. Отметим, что в «Русском ассоциативном словаре» отсутствуют данные слова-стимулы.

Здесь и далее ответы студентов проранжированы по частотности и переведены в процентное выражение:

«Кавказский пленник» Л. Н. Толстого и А. С. Пушкина (по 45 %), стихотворение А. С. Пушкина «Узник» (20 %), герой поэмы

М. Ю. Лермонтова «Мцыри» (18 %), М. Ю. Лермонтов и А. С. Пушкин (16 %).

Обратим внимание на то, что сначала студенты зафиксировали «нормативные ассоциации» (термин Ю. Н. Караулова): литературные произведения и их лирических героев, а только потом – биографии известных авторов XIX в. (укажем на то, что существовали и «периферийные ассоциации»: «Кавказский пленник» – это человек, очарованный природой Кавказа; Сергей Бодров).

Расширяя фоновые знания студентов, далее предлагаем им следующий культуроведческий комментарий: *Сюжет «Кавказского пленника» называют «бродячим» [15, с. 213]. Одноименная романтическая поэма А. С. Пушкина (1820–1821 гг.) рассказывает о пленении русского солдата и его трагической любви к черкешенке [11, с. 177]. В 1828 г. появляется поэма М. Ю. Лермонтова «Кавказский пленник», сюжетно близкая пушкинской. Однако изменена развязка: герои погибают [10, с. 213]. Повесть Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» (1872 г.) рассказывает о русском офицере Жилине, попадающем в плен к татарам, спастись ему помогает девочка Дина.*

Однако помимо произведений и их героев, участники эксперимента вспоминали и биографии известных авторов. Жизнь А. С. Пушкина и его творчество также тесно связаны с Кавказом. В 1820 г. поэта выслали из Петербурга за участие в кружке «Зеленая лампа». Современники отмечают, что поэт во время всей поездки был весел, много шутил, «считал своим долгом быть влюбленным во всех хорошеньких женщин» [2, с. 136]. Несмотря на это, все прекрасно понимали, что А. С. Пушкин «мог иметь лишь одно чувство – страстное желание независимости» [Там же]. Кавказ занимал исключительное место в жизни и творчестве М. Ю. Лермонтова. В. Г. Белинский так пишет об этом: «Кавказ был колыбелью его поэзии, так же как он был колыбелью поэзии Пушкина, и после Пушкина никто так поэтически не отблагодарил Кавказ за дивные впечатления его девственно величавой природы, как Лермонтов ...» [Там же]. Связаны с темой Кавказа и серьезные переживания поэта: в 1837 и 1840 гг. он дважды был сослан на Кавказ, участвовал в военных действиях в Чечне [4, с. 212]. Л. Н. Толстой также длительное время служил на Кавказе. Этот край в целом как некий особый мир особенно интересовал писателя (см., напр., повесть «Казаки»).

Отметим, что сначала студенты фиксируют реакции, связанные с внешним пленением (узник – человек, которого удерживают насильно), лишь потом они вспоминают, что пленником может быть человек, лишенный внутрен-

ней свободы (например, ссыльный или подневольный).

Далее преподаватель дает задание – подобрать предикацию (глагол) к словосочетанию «Кавказский пленник», подумать, «что он (пленник) мог бы делать или испытывать». Это значимый этап понимания словосочетания. Как отмечает Н. С. Болотнова, «для смыслоформирования исключительно важны ассоциативные связи ключевых слов как в узусе, так и в тексте» [1, с. 421].

Ответы респондентов: *томится* (86 %), *мучается* (83 %), *страдает* (43 %), *борется* (43 %), *тоскует* (40 %), *хочет свободы* (15 %), *грустит* (9 %), *не видит света* (4 %) и т. д.

На втором этапе работы вниманию студентов сначала на слух, а потом и зрительно предлагается строка стихотворения без упоминания автора: *Как тот Кавказский Пленник в яме...* Задание: оттолкнувшись от семантики придаточного предложения, воссоздать главную часть этого сложноподчиненного предложения. Преподаватель не уточняет, какое место занимает строка в произведении и какой это текст: поэтический или прозаический. Несмотря на отсутствие этих знаний, несколько студентов все же уловили ритм поэтической строки и сочинили четверостишия (Здесь и далее выделено нами. – И. Б.):

1. *Как тот Кавказский Пленник в яме,
Сидит он в доме, у окна,
Проходят дни его в молчании,
А ночи темные – без сна...*
2. *Как тот Кавказский Пленник в яме,
Он погибал в тюрьме сырой.
От одиночества и боли.
Не мог он вынести позор.*
3. *Как тот Кавказский Пленник в яме,
И я томился хмурыми слезами.
Я восставал, боролся, но не мог.
Я вновь хотел бы видеть Вас.
Но милыми, любимыми чертами
Не в силах насладиться я сейчас...*

Студенты, не зная исходного стихотворения, интуитивно обращаются к вечным темам: одиночество, тоска и любовь лирического героя.

Затем преподаватель сообщает о том, что исходная строка – это начало поэтического текста, эпиграф которого – двустишие из стихотворения А. С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...»: *Как мимолетное виденье, / Как гений чистой красоты...*

Вторично просим студентов воссоздать предикацию или скорректировать ее. Теперь они знают эпиграф – сильную позицию стихотворения. Пушкинские строки высветили новый смысл произведения (до этого участники экс-

перимента лишь предугадывали темы любви и творчества). Эпиграф же дает возможность появления новых прочтений: *вспоминает возлюбленную* (96 %), *творит* (15 %).

Вопрос: *Почему в строке «Как тот Кавказский Пленник в яме...» имя существительное написано с прописной буквы?*

Ответ: *Возможно, что этот важный для поэта образ имеет обобщенное значение: это и лирические герои произведений, и сами поэты-узники: А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов; Л. Н. Толстой.* Студенты предполагают, что имя нарицательное в данном случае переходит в имя собственное, что отражено в написании.

Преподаватель просит предположить автора произведения и время написания.

Ответы: *XIX век* (86 %), *А. С. Пушкин* (45 %), *М. Ю. Лермонтов* (42 %).

Эти данные выразительно иллюстрируют мысль С. А. Манскова, утверждающего, что в цикле «Пушкинские эпиграфы» А. А. Тарковский «выходит на бродячие сюжеты мировой культуры» [8, с. 146], т. е. откликается на традиционные для русской литературы темы творчества и одиночества. «Образы, освещенные длительной традицией, сами по себе, без всяких дополнительных средств, становятся указателями того, что текст имеет иносказательный характер» [5, с. 70].

К сожалению, ни один из участников эксперимента не назвал имени А. А. Тарковского. Возможно, потому, что имя этого поэта долгое время не было известно широкому читателю. Однако его творчество в настоящее время привлекает внимание многих исследователей – П. Д. Волкова, С. А. Манскова, И. А. Старцева. Исследователями охарактеризован художественный мир поэта [8, с. 14], а также его творчество и биография [3].

На третьем этапе преподаватель сообщает, что стихотворение «Как тот Кавказский Пленник в яме...» (1976) принадлежит А. А. Тарковскому и входит в цикл «Пушкинские эпиграфы» [15, с. 327].

На этот раз студенты слушают и читают четверостишие, с удивлением вспоминая свои интуитивные, робкие догадки о том, что «Кавказский пленник» может «творить», хотя никто, конечно, не «угадал» авторскую предикацию – *ваяние из глины*.

Таким образом, проведенный эксперимент убеждает нас в том, как углубляется восприятие и осмысление поэтического словосочетания студентами при постепенном расширении контекста. Первая строка – сильная позиция, представляет явный авторский знак и указывает читателю путь интерпретации текста. «Сведения, полученные в начале, в значительной мере опре-

деляют и планирование последующих этапов и их успех» [6, с. 120]. Именно поэтому такое значение имеет первая строка. По мнению Н. С. Болотновой, «последовательный анализ слов в минимальном, развернутом, расширенном и максимальном контекстах на уровне сем, языковых средств разных уровней, приемов их сопряжения, а также сцепления приемов позволяет не только понять функции исследуемых языковых единиц, но и проследить диалектику слова и образа, создаваемого при его участии» [1, с. 477].

Каждый этап проведенного нами эксперимента логично продолжал предыдущий. Коммуникативный потенциал слова последовательно обогащался, помогая понять сложность лирического героя. Если при первом восприятии – это узник, лишенный свободы, то на последующих этапах – это творческий человек, поэт, который, осознавая свою *неловкость (...неловкими руками летил свистульки для детей)*, стремится выразить себя. Участники эксперимента начинают соотносить героя стихотворения с персонажами других литературных произведений, а также с их авторами.

Список использованных источников

1. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
2. Вересаев, В. В. Пушкин в жизни. Систематический свод подлинных свидетельств современников. В 2 т. Т. II. / В. В. Вересаев. – СПб : Лениздат, 1995. – 245 с.
3. Волкова, П. Д. Арсений Тарковский: Жизнь семьи и история рода / П. Д. Волкова. – М., 2002. – 224 с.
4. Григорьян, К. Н. «Кавказ» / К. Н. Григорьян // Лермонтовская энциклопедия / под ред. В. А. Мануйлова. – М. : Сов. энциклопедия, 1981. – 748 с.
5. Кожевникова, Н. А. Словоупотребление в русской поэзии начала XX века / Н. А. Кожевникова. – М. : Наука, 1986. – 252 с.
6. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – Л. : Просвещение, 1988. – 191 с.
7. Лермонтов, М. Ю. Собр. соч. : в 2 т. / сост. и ком. И. С. Чистовой. – М. : Худож. лит., 1988. – 704 с.
8. Мансков, С. А. Поэтический мир А. А. Тарковского: Лирический субъект; категориальность; диалог сознания : дис. ... канд. филол. наук / С. А. Мансков. – Самара, 1999. – 201 с.
9. Маркина, Е. Е. Филологический анализ двустишия/ Е. Е. Маркина // РЯШД. – 2010. – № 3. – С. 16–19.

10. Назарова, Л. Н. «Кавказский пленник» / Л. Н. Назарова // Лермонтовская энциклопедия / под ред. В. А. Мануйлова. – М. : Сов. энциклопедия, 1981. – 748 с.

11. Путеводитель по Пушкину. Приложение к журналу «Красная Нива» на 1931 г. – М.; Л. : Гос. изд-во худ. лит-ры, 1931. – 432 с.

12. Романычева, И. В. Гармония синтаксической формы в лирике А. А. Тарковского / И. В. Романычева // Научное мнение. – 2013. – № 8. – С. 65–69.

13. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. I. От стимула к реакции: Более 100 000 реакций / Ю. Н. Караулов. – М. : Астрель, АСТ, 2002. – 782 с.

References

1. Bolotnova N.S. Philological analysis of the text: Tutoria. Moscow, Flinta, Nauka, 2009, 520 p. (in Russian)
2. Veresaev V.V. Pushkin in life. Systematic set of genuine evidence of his contemporaries. In 2 vols. T.II. P.-P. St.-Petersburg, Lenizdat, 1995, 245 p. (in Russian)
3. Volkova P.D. Arseniy Tarkovsky: Family life and family history. Moscow, 2002, 224 p.(in Russian)
4. Grigoryan K.N. "Caucasus", Lermontov Encyclopedia, ed. V.A. Manuylova. Moscow, Sov. Encyclopedia, 1981, 224 p.(in Russian)
5. Kozhevnikova N.A. Word Usage in Russian poetry of the early XX century. Moscow, Nauka, 1986, 252 p. (in Russian)
6. Kuharenko V.A. Interpretation of the text. Leningrad, Education, 1988, 191 p. (in Russian)
7. Lermontov M.Yu. Coll. Of works : 2 v. Edited by I.S. Chistova. Moscow, Hudozhestvennaya literatura, 1988, 704 p. (in Russian)
8. Manskov S.A. Poetic world of A.A. Tarkovsky: The lyrical subject; categorical; dialogue of consciousness: abstract of the thesis ... the Cand. of Philological Sciences. Samara, 1999, 201 p. (in Russian)
9. Markina E.E. Philological analysis of a distich, *RYASHD*, 2010, No. 3, pp. 16–19. (in Russian)
10. Nazarova L.N. "Prisoner of the Caucasus", Lermontov Encyclopedia, ed. V.A. Manuylova. – Moscow, Sov. Encyclopedia, 1981, 748 p. (in Russian)
11. Guide to Pushkin. Supplement to the "Red Neva" for 1931. Moscow, Leningrad, State. Publishing of artistic literature, 1931, 432 p. (in Russian)
12. Romanycheva I.V. Harmony of syntactic forms in the lyrics of A.A. Tarkovsky, *Scientific opinion*, 2013, No. 8, pp. 65–69. (in Russian)
13. Russian associative dictionary. In 2 vols. V.I From stimulus to response: More than 100000 responses. Ed. Yu.N. Karaulov. Moscow, Publisher Astrel, Publisher ACT, 2002, 782p. (in Russian)

Поступила 26.11.2014 г.

УДК 811.511.21' 367.622

ББК 81.2-3

Байдак Александра Владимировнадоктор филологических наук, профессор
кафедра немецкого языка

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»,

г. Томск, Россия

leksandrabaydak@mail.ru

Глушков Сергей Викторовичкандидат филологических наук, доцент
кафедра иностранных языков ЭНИН

ГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»,

г. Томск, Россия

sglu2000@mail.ru

ПАРНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В СЕЛЬКУПСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье обсуждается проблема оформления имен существительных, обозначающих парные предметы, в селькупском языке. Данная проблема имеет особую актуальность в связи с наличием в рассматриваемом языке двойственного числа. В селькупском языке категория числа носит лексико-грамматический характер, для него не характерно употребление форм двойственного числа для обозначения естественной парности. Тем не менее между значениями грамматических форм числа и отдельными структурно-семантическими разрядами существительных имеется тесное взаимодействие. Первоначально естественная парность в селькупском языке выражалась формами единственного числа – доказательством этому является обозначение одного предмета из пары посредством сочетания со словом «половина». Под влиянием русского языка произошла частичная замена форм единственного числа на формы множественного числа. В статье проводятся параллели с другими языками уральской языковой семьи. Отдельное внимание уделяется выражению сказуемого при подлежащем, выраженным именем существительным, обозначающим парные предметы.

Ключевые слова: селькупский язык, парные существительные, числовые отношения.

Baydak Aleksandra Vladimirovna

Doctor of Philological Sciences, Professor

German Language Department

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Glushkov Sergey Viktorovich

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of Foreign Languages of the Institute of Power Engineering

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

PAIR NOUNS IN THE SELKUP LANGUAGE

Abstract: The paper studies the forms of pair nouns in the Selkup Language. The issue is of a special interest because the Selkup language has the dual number in the paradigm of nouns. The category of duality is lexico-grammatical in Selkup. It is not characteristic of the Selkup natural pair nouns to have the forms of the dual number. At the same time there could be found a strong interrelation between grammatical duality and certain structural and semantic types of nouns. Originally the natural pair nouns were marked with forms of the singular number, which can be proved because one element of a pair is indicated by means of the word *half*. The influence of the Russian language resulted in the partial replacement of the singular forms with plural forms with such nouns. Besides the Selkup language the paper presents parallel examples from other languages of the Uralic family. A special attention is given to the predicate used with the subject expressed by a pair noun.

Key words: the Selkup language, pair nouns, category of number

Парные предметы (парные части тела, парные предметы одежды) выражаются по-разному в языках различного строя. В индоевропейских языках для обозначения предметов, встречающихся парами, первоначально использовались фор-

мы DU, которые с течением времени во многих языках постепенно исчезали и заменились формами PL. В других языках, как, например, в тунгусо-маньчжурских, существительные, обозначающие парные предметы, оформляются специаль-

ным собирательным суффиксом; этот же суффикс используется и как показатель PL [2, с. 87]. В некоторых языках, таких, как, например, эвенский, монгольский, для обозначения одного из парных предметов используется аналитическое сочетание соответствующего парного существительного со словом, обозначающим «половина». То же положение относится и к уральским языкам, для которых характерно употребление парной совокупности в форме SG, а обозначение одного предмета из пары передается посредством сочетания соответствующего парного существительного со словом «половина». Таким образом, понятие единичности ассоциируется у носителей уральских языков с половиной от целого.

Селькупский язык, начиная с самых ранних источников, документально фиксируется разделенным на множество диалектов и говоров [1, с. 82]. Для обозначения одной парной совокупности в селькупском языке используется, как правило, форма SG существительного: (1) Калг. *tat ko-l swa önd-a* «Твои уши хорошо слышат» (букв.: твой уши-POSS.2SG хорошо слышать-3SG.SUB); (2) Ив. *tab šer-n-it šand n'oj pōwə* «Он надел новые пимы» (букв.: он надеть-PRS-3SG.OB новый шерсть пимы). Как следует из (1) и (2), сказуемое при подлежащем, выраженным парным именем существительным, отражает грамматическое число подлежащего, т. е. также имеет форму SG.

Для обозначения одного предмета из пары употребляется сочетание соответствующего парного существительного с адъективной формой слова *peläk* «половина» или числительное *ukkir*, *okkir* «один»: (3a) Лук. *man pille-j topo-m assi čačč-a* «Моя нога не идет» (букв.: мой половина-ADJZ нóги-POSS.1SG не идти-3SG.SUB); (3b) Нельм. *pö-p inne wačč-ar okkir ud-e* «Камень поднял одной рукой» (букв.: камень-ACC вверх поднять-1SG.OB один руки-INSTR.COM).

Наряду с формой SG парных существительных наблюдается и употребление форм PL (часто в лично-притяжательных формах: (4a) БЯ *man konžir-n-aß saj-la-ze* «Я вижу глазами» (букв.: я видеть-PRS-1SG.OB глаза-PL-INSTR.COM); (4b) МЯ *na qum šer-b-at pöβ-la-m-də* «Этот человек надел валенки» (букв.: этот человек надеть-PSTN-3PL валенки-PL-ACC-POSS.3SG).

При подлежащем, выраженным парным именем существительным в форме PL, сказуемое также стоит в форме PL. Так осуществляется грамматическое согласование в числе между подлежащим и сказуемым. Употребление форм PL при обозначении парных предметов характерно для финского, мордовских и саамского языков. По мнению П. Равилы, PL парных существительных является результатом влияния на эти финно-угорские языки индоевропейских языков [5]. В селькупском языке формы PL употребляются также для обозначения Distribu-

тивного множества, состоящего из нескольких естественных пар. В нганасанском языке обычно парные существительные имеют показатель DU, а один из парных предметов снабжается определением *ɲuəj* «один», *ɲamjaɟ* «другой» [3, с. 67]. Однако для современного языкового состояния характерно усиление тенденции замены форм DU на формы PL. Что касается селькупского языка, то употребление форм DU в нем не характерно для обозначения естественной парности; DU обозначает два непарных предмета, т. е. ограниченную множественность: (5a) Варг. *paja-R* «две старухи» (букв.: старуха – DU); (5b) Чиж. *tabeq-qi* «две белки» (букв.: белка – DU).

Показателем DU чаще всего снабжаются в селькупском языке термины родства; при этом показатель DU *-qi*, реализующийся в различных фонетических вариантах, выступает чаще всего в формах NOM безличного склонения. Показателю DU, как правило, предшествует коннективно-реципроковый суффикс *-sV*, функцией которого является обозначение взаимной связи между двумя лицами: (6) Ив. *ara paja-si-q warki-za-q* «Муж с женой жили» (букв.: муж жена-FAM-DU жить-PST-3DU).

В косвенных падежах для выражения ограниченной множественности обычно используются сочетания числительного *šedi* «два» и следующим за ним именем существительным. При этом имя существительное может иметь не только форму SG, как в (7a), но и форму PL, как в (7b): (7a) Вол. *tebilqur šedi čunde-p i-mb-at* «Мужик двух коней взял» (букв.: мужик два конь-ACC взять-PSTN-3SG.OB); (7b) Ив. *mat šedi tebilqu-la-t mogoqit čaž-ak* «Я позади двух мужчин иду» (букв.: я два мужик-PL-GEN позади идти-1SG.SUB).

Исконными следует считать, на наш взгляд, сочетания числительного *šedi* «два» с формами SG, поскольку такие формы встречаются уже в самых ранних источниках по селькупскому языку – записях М. А. Кастрена [4, с. 107], в то время как формы PL в сочетании с числительным *šedi* «два» – результат влияния русского языка. Последние появляются в более поздних записях двадцатого столетия.

Таким образом, категория числа в селькупском языке носит лексико-грамматический характер. Между значениями грамматических форм числа и отдельными структурно-семантическими разрядами существительных имеется тесное взаимодействие. Для селькупского языка характерным является обозначение парной совокупности в форме SG. Употребление форм PL при обозначении парных предметов является следствием влияния русского языка на селькупский язык. В предложениях, где в функции подлежащего выступает имя существительное, обозначающее парный предмет, происходит грамматическое согласование со сказуемым в числе.

Список сокращений

ACC – аккумулятив; ADJZ – адъективизатор; DU – двойственное число; FAM – аффикс взаимной собирательности; GEN – генитив; INSTR.COM – инструменталь-комитатив; OB – объектное спряжение; PL – множественное число; POSS – поссесив; PRS – презенс; PST – прошедшее время индикатива; PSTN – результативное или нарративное прошедшее; SG – единственное число; SUB – субъектное спряжение; БЯ – Белый Яр; Варг. – Варгананджино; Вол. – Вольджа; Ив. – Иванкино; Калг. – Калганак; Лук. – Лукьяново; МЯ – Максимкин яр; Нельм. – Нельмач; Чиж. – Чижалпа.

Список использованной литературы

1. Байдак, А. В. Ассоциативный эксперимент как метод исследования концептов (на примере селькупского концепта «жизнь») // Гуманитарные науки и образование / А. В. Байдак. – 2012. – № 2 (10). – С. 82–85.
2. Меновщиков, Г. А. Способы выражения единичности и множественности в языках различного типа / Г. А. Меновщиков // Вопросы языкознания. – 1970. – № 1. – С. 82–88.
3. Терещенко, Н. М. Нганасанский язык / Н. М. Терещенко. – Л. : Наука, 1979. – 322 с.

4. Castrén, M. A. Grammatik der samojedischen Sprachen / M. A. Castrén // Herausgegeben von A. Schiefner. – St-Petersburg : Buchdruckerei der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, 1854. – 609 S.

5. Ravila, P. Ueber die Verwendung der Numeruszeichen in den uralischen Sprachen / P. Ravila. – 1941. – FUF XXVII. – S. 1–136.

References

1. Baydak A.V. Associative Experiment as a method of researching concepts (on the example of the concept «live» in the Selkup language), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 82–85 (in Russian)
2. Menovshchikov G.A. The Ways of Expressing Singularity and Plurality in the Languages of Different Types, *Issues of Linguistics*, 1970, No. 1, pp. 81–88. (in Russian)
3. Tereshchenko N.M. The Nganasan Language. Leningrad, Nauka, 1979, 322 p. (in Russian)
4. Castrén M.A. The Grammar of the Samoyedic Languages, published by A. Schiefner. St-Petersburg, The Emperor's Academy of Science, 1854, 609 p. (in German)
5. Ravila P. On the Usage of the Numerals in the Uralic Languages, FUF, 1941, XXVII, pp. 1–136. (in German)

Поступила 12.11.2014 г.

УДК 821.161.1.09
ББК 83.3(2)

Бирюкова Ольга Ивановна

доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
olgbirukova@rambler.ru

Левакин Николай Николаевич

аспирант
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lewakin@yandex.ru

ЧЕЛОВЕК КАК ЦЕННОСТНЫЙ ЦЕНТР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ А. И К. СМОРОДИНЫХ*

Аннотация: В статье доказывается, что творчество А. и К. Смородиных – это самобытная версия философии жизни, основанная на художественной реализации принципа нравственного самоусовершенствования человека.

Ключевые слова: литература, ценностные ориентиры, герой, философия, художественная система.

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Художественная рецепция философии жизни в творчестве А. и К. Смородиных» (проект 14-14-13010).

Birukova Olga Ivanovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Levakin Nikolay Nikolayevich

Postgraduate
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PERSON AS A VALUE CENTER IN THE ARTISTIC SYSTEM OF A. AND K. SMORODINS

Abstract: This paper argues that creativity of A. and K. Smorodins is an original version of life philosophy based on artistic realization of the principle of moral self-improvement of a man.

Key words: literature, values, character, philosophy, art system.

Среди современных писателей Мордовии, в центре творчества которых человек и его аксиологические ориентиры, можно выделить Анну и Константина Смородиных. Будучи, бесспорно, писателями «внутреннего опыта» (термин И. А. Ильина), они входят в число художников, которых нельзя назвать просто живописцами. Они знатоки человеческой души во всех ее интересах, желаниях, фантазиях и страстях. Для их творчества характерно пристальное внимание к нравственно-философским, онтологическим вопросам, объективный взгляд на современный мир, способность ощутить его болевые точки, отразить в литературе мироощущение современников.

На сегодняшний день личности и творчество А. и К. Смородиных не стали объектами научного интереса. До сих пор нет работы, в которой нравственно-философские искания писателей и их героев были представлены как последовательное движение в рамках единого метатекста.

Под *метатекстом* мы понимаем особенности авторской личности и авторского самосознания, которые обнаруживаются в произведениях писателей через систему лейтмотивов нравственно-философских и онтологических проблем. Во многом это объясняется тем, что проза Смородиных не укладывается в привычные рамки и не поддается привычному толкованию, поскольку в центре внимания художников не столько событийно-бытовая сторона жизни, сколько «вечные» вопросы человеческого бытия, которые обнаруживаются на глубинном социально-философском уровне.

«Философию жизни» писателей можно охарактеризовать как мыслительную попытку проникнуть в круг жизни и познать ее через себя. Это позволяет говорить об автобиографическом характере прозы Смородиных. Автобиографизм проявляется не в совпадении

с *фактами* их биографии, а через сходство переживаний, отношений, понимания реальных обстоятельств. Отсюда исповедальность прозы как одна из особенностей художественного мышления Смородиных.

Методологической основой исследуемой «философии жизни» будем считать концепцию М. М. Бахтина об обязательном оценочном компоненте любого художественного образа. По мнению литературоведа, «ценностным центром событийной архитектоники эстетического видения является человек» [2, с. 20], и «анализ следует начинать всегда с героя, а не с темы, в противном случае мы легко можем потерять принцип инкарнации темы через потенциального героя-человека, то есть потерять сам центр художественного видения и его конкретную архитектуру подменить прозаическим рассуждением» [1, с. 30]. Следовательно, становясь объектом изображения в художественном произведении, получая определенную трактовку, герой включается в ценностный контекст произведения, выступая либо как ценность, либо как антиценность. Ориентируясь на концепт «я-в-мире», мы выделяем следующие составляющие художественного произведения: **концепцию человека и концепцию мира**. Данные составляющие приложимы к художественной системе А. и К. Смородиных, что позволяет выявить ряд наиболее ярких черт рассматриваемой градации «философии жизни» писателей, ее алгоритм, заключающийся, во-первых, в интуитивном постижении жизни; во-вторых, во внутреннем переживании, иррациональной игре духовных сил; в-третьих, в создании «пограничной ситуации», в результате которой достигается интимная близость героя с миром; в-четвертых, в утверждении свободы, как выбора личностью одной из бесчисленных возможностей и отрыва выбора от обстоятельств.

В творчестве писателей обнаруживается устойчивый интерес к нравственно-философским проблемам: ответственности, совести, справедливости, ложного идеала и др. Искания авторов и их героев представлены в контексте таких понятий, как «поиск смысла (правды) жизни», «правила игры», «выбор». Поэтому Смородины сюжетно и композиционно выстраивают свои произведения как набор вариантов, через испытание которых и происходит поиск своего жизненного пути, определение «нравственной позиции человека».

Смородинские герои поставлены в ситуацию выбора, от которого зависят изменения в судьбе, осознание жизненной цели, своего предназначения («Русский костер» (2008), «Ключи от рая» (2008), «Ракушка» (1997–2004)). Естественную для авторов драматическую тяжбу ведут два человеческих типа – скользящих и служащих. Иногда эти антагонисты существуют как два разных человеческих образа, а иногда – помещены внутрь одного персонажа, как, например, в «Келейной жизни» (2005), где в одном человеке, «борясь за первенство пластались ... не на жизнь, а на смерть благообразный келейник и безумный гений, которому позволено все» [6, с. 5]. Первый из них («скользящий») наиболее ярко представлен в повестях «Жизнь “в кайф”» (2005) и в «Поисках славы» (2005), а вот высветлению-собираанию образа второго («служащего») А. и К. Смородины отдали внутренние силы всего своего творчества. Современный человек в их прозе – это человек, оглушенный временем, искореженный катастрофическими переменами рубежа веков, противопоставленный предыдущим поколениям. Но и такого его жалко, и такой дорог писателям («В поисках славы» (2005), «Под Иваном-воином» (2005), «Золотой для адвоката» (2005) и др.).

Константин и Анна Смородины в своем творчестве выступают защитниками внутренней, «переживательной» жизни человека – защитниками чувства «ровного счастья, возникшего ниоткуда, просто потому, что мы живы» («Мультфильм для взрослых» (2005)); заступниками тети Маруси, которая вдруг так резко восстала против собственного «приниженного, растертого подлым существованием» образа («Панталончики с коронами» (2005)). Писатели заставляют наблюдать за осознанием персонажа своей быстро мелькающей жизни, часто не приносящей именно морального удовлетворения, за перерождением души героя («Под Иваном-воином»). Для современного читателя, по нашему мнению, важным остается то, что там, где нигилистический взгляд уловил бы только грех и грязь, Смородины способны увидеть чистоту.

«Поиски» радости Смородиных, их «святой восторг» тесно связаны с отеческой православной верой, которой они хранят верность («Праздник “посвящения”» (2005), «Зриши мою скорбь» (2005), «Алтарник Валера» (2005), «Заснеженная Палестина» (2002), «Тринадцатый ученик» (2007), «Келейная жизнь» (2000). Православие осознается не только «как феномен духовной культуры, сыгравший большую роль в становлении культуры вообще и русской в частности, но и признается основой внутренней духовной жизни личности» [3, с. 84].

Святая Русь и Россия объявляются в их творчестве синонимами, но понять и ту и другую, по мнению авторов, можно только через человека. Потому и образы священников, и образы мирян в их прозе изображены теплыми, живыми и яркими красками. Например, Отец Василий, посетивший Святую землю Палестины, вдохновленный простотой и красотой увиденного, пребывает в одухотворенном состоянии, которое передается и читателю, идущему «след в след за Спасителем, развеваясь знаменем на ветру истины» («Заснеженная Палестина») [6, с. 8].

Рассказ «Заснеженная Палестина» тщательно продуман как в смысле формы, так и в плане содержания. Насыщенность философской рефлексией, сложное переплетение различных уровней повествования и в то же время четкая «выстроенность» произведения позволяют утверждать, что он занимает особое место среди других произведений прозаиков, не становясь «инородным» в контексте всего их творчества. Идея множественности независимых правд на пути к истине в рассказе «Заснеженная Палестина» выходит на новый уровень осмысления и отличается не только расширением количества часто антимичных вариантов, но и возникающей полифонией голосов, усиливающей диалогичность рассказа и ослабляющей авторитарность позиции автора в оценке героев. В центре произведения – особенности трансформации человеческой позиции: от «звериной правды» к правде сердца и естественной жизни. Образы Людмилы-Милочки, врача-психотерапевта Евгения Аркадьевича, театрального завлита Галины и отца Василия показаны на нелегком пути духовного восхождения. У каждого героя свой путь жизненного выбора: ответственность или безответственность, одиночество, память, тоска по Богу или безверие, прощение или злоба. Важно отметить, что в создании характеров четырех центральных персонажей Смородины использовали принцип взаимодополнения. Целостность изображения человеческой судьбы создает именно союз четырех.

Феномен жизни, открывшийся писателям, когда жизнь видится не просто как набор вариантов с довольно жесткими условиями выбора, а как многослойное явление, приводит к тому, что условия этого выбора расширяются. А. и К. Смородины все полнее показывают не только внешние обстоятельства сложившихся ситуаций в судьбах своих героев, но и духовную борьбу героев на пути к истине. Высказанному тезису соответствует содержание романа «Ракушка» (1997–2004) с его концепцией несовершенной действительности и идеей ценности отдельного человека.

Роман состоит из глав, которые представляют композиционные кольца, символизирующие стабильность, неизменяемость, событийную насыщенность и одновременно суженность и безысходность жизненного пространства героев. Это обусловлено основным принципом жизнеустройства, а именно стремлением государства унифицировать бесчисленные проявления человеческих взаимоотношений (уважение, преданность, верность, любовь, стыд и т. д.), свести их к единственно возможному и допустимому. Бездушный надмир (идеальное государство), к которому стремится большинство, наделил человека функциями машины, отнял у него не только имя (например, имя главного героя романа Кима – «сокращенное название организации – коммунистический интернационал молодежи» [7, с. 415], хотя в душе Ким надеялся, что его имя «составлено из начальных букв материнского и отцовского имен (Кира и Марк или Кирилл и Мария)» [7, с. 415], но и свободу, связь с прошлым, историческую память.

В романе Смородины указывают на две причины гибели человеческих отношений: 1) надмир решил стать для человека всем; 2) одинокая личность должна «бороться только за свое, минимально поддерживаемое состояние» [4, с. 153], не помня о прошлом. Тем не менее человек в «Ракушке» преодолевает хаос действительности и истории, их противоречивость в трагическом познании начал бытия, осуществляет подъем к естественно-природным связям, через цепь заблуждений и ошибок.

Главным связующим звеном и местом соприкосновения настоящей реальности и надмира становится миниатюрный ресторанчик Сан Сана. В этом месте, словно энергетическом центре, аккумулируются эмоции и страсти прошлого и настоящего, живого и неживого, света и тьмы, а искаженную реальность, возникающую в беспощадном социальном гротеске, опровергают начала истинной жизни – любовь, природа, деторождение. Но, чтобы стать счастливыми, Ким и Лолита вынуждены противопоставить се-

бя той системе, в которой они живут. «Их бунт основан не на материальных, а на духовных притязаниях: стремлении к свободе, индивидуальной любви, желании познать объект своей любви, а, следовательно, и себя» [5, с. 164].

Анализ романа А. и К. Смородинных «Ракушка» позволяет нам сравнить его с романом-антиутопией Е. Замятина «Мы». Но в отличие от указанного произведения роман мордовских прозаиков отставляет надежду на будущее: любовь состоятельна, а жизнь имеет смысл. Природа человека не меняется, человек остается человеком в традиционном понимании, со своими страстями, любовью, ревностью, собственническим инстинктом. В условиях надмира эти качества Кима и Лолиты были приглушены, подавлены системой, но не исчезли окончательно. Человеческая природа возродилась под влиянием вспыхнувшего чувства к женщине, к родителям. Именно любовь, а не протест, вызов системе, становится толчком и движущей силой всех изменений в жизни человека.

Таким образом, литература в силу своих основных задач отражения и художественного познания действительности воспроизводит все те жизненные явления, которые могут быть обозначены как аксиологические (ценностные) соотношения. Уровень аксиологических интересов автора составляет, конечно, особое эстетическое измерение в любом произведении, и это значительно усложняет общую картину художественной аксиологии. Современные исследователи* указывают на эту сложность и полагают, что формально-эстетическое единство произведения образуется благодаря тому, что «ценностный контекст» автора – познавательный-этический и эстетически-актуальный – как бы обнимает, включает в себя «ценностный контекст» героя – этический и жизненно-актуальный. Этому подтверждение и литературная деятельность А. и К. Смородинных – правдоискателей в жизни и в творчестве. Их творчество – не только противостояние идеологически единообразной действительности, но и «территория сомнения», поиск ответа на вопрос «Что есть человек?».

* См. об этом: Касаткина, Т. А. Характерология Достоевского. Типология эмоционально-ценностных ориентаций / Т. А. Касаткина. – М. : Наследие, 1996. – 336 с.; Подковыров, И. К. Аксиологический аспект анализа лирического произведения : дис. ... канд. филос. н. / И. К. Подковыров. – Самара, 1997. – 196 с.; Собенников, А. С. Аксиологические доминанты художественного мира Чехова (правда и справедливость, дом и мир, человек в «жизни вообще») / А. С. Собенников // Собенников А. С. Чехов и христианство. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2001. – С. 54–76; Власкин, А. П. Аксиологические возможности в современном прочтении Пушкина / А. П. Власкин // Пушкинский альманах. – Магнитогорск : МаГУ, 2002. – Вып. 2. – С. 205–213.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин. – СПб : Азбука, 2000. – 340 с.
2. Бахтин, М. М. К философии поступка // М. М. Бахтин Собрание сочинений : в 7 т. – Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. – М. : Азбука, 2003. – 336 с.
3. Белкин, А. И. Религиозное воспитание как средство преодоления религиозной нетерпимости (о некоторых противоречиях духовно-нравственного становления современной молодежи) / А. И. Белкин, С. Н. Конторович, Л. П. Тропина // Гуманитарные науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 82–87.
4. Ланин, Б. А. Жизнь в антиутопии: государство или семья / Б. А. Ланин // Общественные науки и современность. – 1995. – № 3. – С. 153.
5. Левакин, Н. Н. Роман А. и К. Смородиных «Ракушка» как воплощение авторской модели художественной реальности / Н. Н. Левакин // Гуманитарные науки и образования. – 2013. – № 4 (16). – С. 162–165.
6. Смородины, А. и К. В поисках славы : повести, рассказы / А. и К. Смородины. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2005. – 560 с.
7. Смородины, А. и К. Ракушка : роман, пове-

сти, рассказы / А. и К. Смородины. – Саранск, 2007. – 604 с. (Лабиринт «Странника»).

References

1. Bakhtin M.M. Author and Hero in Aesthetic Activity. St. Petersburg, ABCs, 2000, 340 p. (in Russian)
2. Bakhtin M.M. Philosophy of action, Collected Works: 7 v. Vol. 1. Philosophical aesthetics of the 1920s. Moscow, ABCs, 2003, 336 p. (in Russian)
3. Belkin A.I., Kontorovich S.N., Tropina L.P. Religious education as a mean of overcoming religious intolerance (some contradictions in spiritual and moral formation of modern youth), *The Humanities and Education*, 2014, No. 1, pp. 82–87. (in Russian)
4. Lanin B.A. Life in dystopia: the state or the family, *Social studies and the present*, 1995, No. 3, pp. 153. (in Russian)
5. Levakin N.N. Novel of A. and K. Smorodins “Shell” as the embodiment of the author’s model of artistic reality, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 162–165. (in Russian)
6. Smorodins A. and K. In search of fame: novels, short stories. Saransk, Publishing House, 2005, 560 p. (in Russian)
7. Smorodins A. and K. Shell: novels, novellas, short stories. Saransk, 2007, 604 p. (Labyrinth of “Wanderer”). (in Russian)

Поступила 11.11.2014 г.

УДК 02 (09)
ББК 78.33 (2Рос)

Глазков Михаил Николаевич

доктор педагогических наук, профессор
кафедра библиотекведения и книговедения
академик Международной академии информатизации
Московский государственный университет культуры и искусств,
Россия, г. Москва
mguci@mail.ru

**КУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ ЭМИГРАНТОВ «ПЕРВОЙ ВОЛНЫ»
С СОВЕТСКИМ ОБЩЕСТВОМ 1920-х гг.:
ЭМИГРАНТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВЕТСКИХ БИБЛИОТЕКАХ**

Аннотация: В статье рассматривается широкий круг вопросов культурного взаимодействия между представителями русской эмиграции после Гражданской войны и советским обществом. Особое внимание автор уделяет проникновению в СССР литературных произведений, написанных эмигрантами, особенностям их попадания в фонды советских библиотек, влиянию общегосударственной политики на проблему.

Ключевые слова: культурные связи, эмиграция, литература, библиотеки.

Glazkov Mikhail Nikolaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Culture and Arts,

Academician of International informatization academy

Moscow State University of Culture and Arts, Russia, Moscow

**CULTURAL RELATIONS OF IMMIGRANTS OF «FIRST WAVE»
AND SOVIET SOCIETY IN 1920 YY.:
MIGRATION LITERATURE IN SOVIET LIBRARIES**

Abstract: The article covers a wide range of problems of cultural interaction between representatives of the Russian emigration and Soviet society during the period after the Civil war. Special attention is paid to the penetration of the USSR literary works, written by emigrants to their falling into the foundations of the Soviet libraries, influence of state politics.

Key words: cultural relations, immigration, literature, library.

Сама постановка вопроса культурного взаимодействия между послереволюционной Советской Россией и белой эмиграцией может представляться парадоксальной: ведь они во многом являлись антагонистами. Однако при диалектическом подходе возможно и необходимо найти взаимосвязи между ними. Наличие белоэмигрантской литературы в советских библиотеках и степень ее доступности для читателей – малоизученная, но чрезвычайно плодотворная тема. Глубоко и объективно освещая ее, можно осмыслить не только содержание советской библиотечной политики, но и состояние всей культуры, идеологии и политики выбранного периода, фазы и векторы перемен.

Практическое окончание крупномасштабной гражданской войны в ноябре 1920 г. привело к формированию многочисленной российской диаспоры, покинувшей Родину в связи с революционными потрясениями. Среди эмигрантов оказалось немало представителей интеллигенции, творческих профессий. Совершенно естественно, что они, пытаясь осмыслить произошедший «апокалипсис нашего времени», создали огромный пласт литературных сочинений. Эти сочинения были весьма не однородны. Фонды русского зарубежья составляли и монархические, и буржуазно-демократические и социалистические издания. Различными были и жанры белоэмигрантской литературы. Здесь присутствовали и публицистика, и мемуары, и классические художественные произведения (И. А. Бунин, В. В. Набоков, А. И. Куприн и некоторые другие), и беллетристика средней руки, и периодика самого широкого направления.

Наступившее мирное время к 1921 г. потребовало от большевистского высшего руководства кардинальных изменений во внутренней политике. На X съезде Российской коммунистической партии в марте 1921 г. провозглашается НЭП. О новой экономической политике написано достаточно, поэтому лишь напомним, что ее

успех был вопросом жизни и смерти для советского государства. Ленинское правительство попыталось сконцентрировать все возможные человеческие и материальные ресурсы, чтобы спасти страну от полной разрухи, нищеты и хаоса. Одним из таких ресурсов являлись конструктивно настроенные слои белой эмиграции.

Используя ностальгические чувства, любовь к России, а также бытовую неустроенность оказавшихся за границей недавних российских подданных, советское руководство стало поощрять их возвращение на Родину, налаживать иные контакты. Реэмигранты, среди которых было немало профессионалов высокого уровня, использовались в разных отраслях отечественной промышленности, транспорта, образования и т. д. Активное привлечение «старых специалистов», безусловно, явилось позитивным фактором, способствовавшим быстрому подъему советской экономики.

Такая политика логически привела к цензурному разрешению некоторых идеологически приемлемых белоэмигрантских публикаций, поступлению их в фонды научных и массовых библиотек. Большевистское руководство тем самым убивало сразу двух зайцев. С одной стороны, действительные и потенциальные реэмигранты убеждались в лояльности к ним властей. С другой стороны, зарубежная «россика» вызывала естественный интерес у советских читателей и, следовательно, ее выпуск приносил приличный доход государству. А в условиях НЭПа эти деньги были очень и очень нужны.

Благоприятствовала культурным контактам с зарубежной русской диаспорой и международная обстановка. Стремясь прорвать внешнюю изоляцию, большевистское правительство пыталось представить свой режим более респектабельным на международной арене. Одним из шагов здесь явилось ослабление цензурного режима.

Таким образом, в 1921–22 гг. тонкий ручеек «наименее враждебных» сочинений эмигрантов

стал доходить до советского читателя, как через книготорговую, так и библиотечную сеть. В основном это была беллетристика, неполитизированная мемуарная литература, детские книги и т. п. Из известных сегодня имен можно назвать А. Т. Аверченко, А. Белого, Л. Н. Андреева, Н. А. Рубакина.

Важно отметить географический фактор. Пользоваться эмигрантской литературой могли, за редким исключением, только жители Москвы, Петрограда и нескольких крупнейших городов. А, например, сельское население было этой возможности фактически лишено.

Однако потепление в подходах руководства СССР к белой эмиграции оказалось кратковременным. Уже в 1922 г., когда НЭП вывел советскую экономику из глубокого штопора, а нужда в «старых специалистах» перестала быть предельно острой, началось свертывание контактов с русским зарубежьем. Дело в том, что смягчение контроля за «бывшими» вольно или невольно приводило к образованию в стране опорных «центров белогвардейцев», по выражению В. И. Ленина. В письме к Ф. Э. Дзержинскому от 19 мая 1922 г. он назвал, например, редакцию питерского журнала «Экономист», издававшегося с декабря 1921 г., «явными контрреволюционерами, пособниками Антанты, организацией ее слуг и шпионов и растлителей учащейся молодежи». Был поставлен вопрос о «засилье» «чуждой» литературы, особенно в советских частных издательствах.

Ответ на него последовал незамедлительно. 6 июня 1922 г. декретом Совета Народных Комиссаров был образован Главлит – Главное управление по делам литературы и издательств. Это ведомство, по сути, стало контролировать и блюсти все идеологические нормы в стране. Одной из задач Главлита явился жесткий отбор и цензурирование литературных сочинений белой эмиграции для «внутреннего использования» в СССР.

Вскоре отношения с русским зарубежьем совсем испортились. Дело в том, что, несмотря на окончание гражданской войны, вооруженные столкновения Красной Армии с формированиями, включавшими бывших соотечественников, проходили с опасной регулярностью. Так, напряженные бои развернулись в 1923 г. в Якутии, затем в Средней Азии и т. д. В результате белую эмиграцию в СССР официально не могли не воспринимать как воинствующих врагов. Ну, а какие могут быть культурные связи с врагами!

Даже отношения с «буржуазными» западными странами в тот период были не в пример лучше и постоянно развивались. Советский Союз имел три линии контактов в области культуры с дальним зарубежьем. Это, во-первых, официальные государственные связи, во-вторых, контакты по линии общественных структур (Всесоюзное общество культурных связей с заграницей и др.), а в-третьих, коммерческое сотрудничество.

Характерно, что ничего подобного не наблюдалось в отношении к ментально близкой нам российской диаспоре. Рискнем сказать, что пресловутый «железный занавес» закрыли для белой эмиграции уже в 1922 году. Это не означает, что произведения представителей русского зарубежья вовсе оказывались недоступны советской публике. К примеру, во второй половине 1920-х гг. были изданы отдельные сочинения эмигрантов – В. В. Шульгина, А. Белого, Р. Б. Гуля, А. И. Деникина и др. Но предварительно они тщательнейшим образом отбирались из массива зарубежной русскоязычной литературы по критериям «идеологической выгоды».

Больше того, подчас текст сочинения не публиковался целиком, а советской цензурой выбирались только те отрывки, которые являлись «идейно желательными». Так, например, поступили с многотомными воспоминаниями генерала Деникина. Отрывки из них, опубликованные в СССР, специально подбирались, чтобы опровергнуть разных деятелей белой эмиграции, подчеркнуть в ней наиболее негативные стороны, внести раскол в ряды сторонников «белой идеи» внутри и вне России.

Показательно, что эти тщательно выбранные кусочки литературы русского зарубежья официально оберегались при перманентных чистках советских массовых библиотек. Скажем, в «Инструктивном письме о пересмотре книжного состава массовых политпросветских и профсоюзных библиотек» (29 марта 1930 г.), подписанном председателем Главполитпросвета Н. К. Крупской и председателем Центральной библиотечной комиссии М. А. Смушковой, особо оговаривались подобные случаи. Из библиотек не подлежала изъятию литература, «принадлежащая перу представителей царского режима и антисоветских деятелей», но изданная в СССР «как имеющая историческую и документальную ценность». А дальше перечислялись все те же «Дни» В. Шульгина, «Ледяной поход» Р. Гуля, отдельные «Письма Николая II» ... Здесь зримо прослеживается единая государственная цензурно-идеологическая доктрина.

Теоретически простой советский гражданин мог иметь доступ в спецбиблиотеки, хранившие фонды русского зарубежья. Правда, для этого он должен был получить специальный документ – направление, допуск и т. п. Основанием для его выдачи могла служить научная или литературная работа, в которой необходимо использовать белоэмигрантские сочинения. Допуск также получали представители разных органов власти, пропагандисты, лекторы, публицисты, дипломаты, сотрудники спецслужб (прежде всего Иностранного отдела ОГПУ) и т. д.

Достоверная сводная статистика по числу лиц, имевших в 1920-е годы доступ в спецхраны, отсутствует. Но мы с уверенностью можем ут-

верждать, что они составляли абсолютное меньшинство всего контингента советских читателей.

Итак, в рассматриваемый период можно констатировать несвободу доступа советских читателей к фондам русского зарубежья. Ее степень различалась в зависимости от коллизий внешней и внутренней политики. Увы, взаимная враждебность лидеров белого движения и большевистского руководства, а также объективные исторические условия не позволили наладить взаимообогащение двух ветвей российской культуры: эмигрантской и советской.

Однако искренний интерес друг к другу, особенно среди интеллигенции, несомненно существовал. И через границы, через занавес, через спецхраны библиотек, пусть сложно и медленно, но пробивались нити, не позволившие абсолютно разделить духовные, просветительские, интеллектуальные искания тех и других. Поэтому отсутствие свободы доступа к фондам русского зарубежья у широких читательских масс в СССР следует считать культурно-исторической драмой, но не трагедией.

Список использованной литературы

1. Глазков, М. Н. Цензура общедоступных библиотечных фондов в России в 1930-е – начале 1940-х гг. / М. Н. Глазков – М., 2007. – 75 с.

2. Заметки // Социалистический вестник. – Берлин, 1923. – № 21–22. – С. 8–9.

3. Инструктивное письмо о пересмотре книжного состава массовых политпросветских и профсоюзных библиотек. – М., 1930. – 38 с.

4. История библиотечного дела в СССР. Документы и материалы, ноябрь 1920–1929. – М., 1979. – 294 с.

5. История советской политической цензуры. – М., 1997. – 565 с.

6. Культурное варварство // Социалистический вестник. – Берлин, 1924. – № 9. – С.12.

References

1. Glazkov M.N. Censorship of public libraries funds in Russia 1930–beginning 1940-th yy. Moscow, 2007, 75 p. (in Russian)

2. Notes, *Socialist herald*. Berlin, 1923, No. 21–22, pp. 8–9. (in Russian)

3. Instructive letter about revision of book funds of public libraries. Moscow, 1930, 38 p. (in Russian)

4. History of libraries in USSR. Documents and materials, November 1920–1929. Moscow, 1979, 294 p. (in Russian)

5. History of Soviet politics censorship. Moscow, 1997, 565 p. (in Russian)

6. Cultural barbarity, *Socialist herald*. Berlin, 1924, No. 9, p. 12. (in Russian)

Поступила 21.11.2014 г.

УДК 811.112.2 (045)
ББК 81.43.24

Дусина Наталья Викторовна

старший преподаватель

кафедра иностранных языков

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

dnv179@mail.ru

Гусева Юлия Михайловна

кандидат филологических наук, редактор

редакционно-издательского центра

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

cythera@mail.ru

ФЕНОМЕН КАРНАВАЛЬНОГО ДИСКУРСА В ИССЛЕДОВАНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИТЕРАТУРОВЕДОВ*

Аннотация: В данной статье представлен анализ наиболее важных работ современных отечественных литературоведов, освещающих феномен карнавального дискурса как воплощения социально-поли-

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

тического протеста против официально признанных языковых и прочих устоев. Проведя исследование эволюции понятия «карнавальный дискурс» в трудах М. М. Бахтина, авторы приходят к закономерному выводу, что его концепция является одним из наиболее серьезных достижений отечественной литературоведческой мысли. Помимо термина «карнавальный дискурс», в статье дается научное истолкование близких ему понятий, среди которых «карнавальность», «смеховое слово», «амбивалентный смех» и др. Авторы отмечают, что теория карнавального дискурса не теряет своей актуальности. В трудах современных исследователей она позволяет по-новому подойти к проблеме комического и его видов. Результатом развития данной концепции явилось большое количество работ, посвященных как русской, так и зарубежной литературе самых разных эпох.

Ключевые слова: М. М. Бахтин, карнавализация, дискурс, смеховое слово, теория карнавала.

Dusina Natalia Viktorovna

Senior teacher

Department of foreign languages

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Guseva Yulia Mikhailovna

Candidate of Philological Sciences, Editor the editorial-publishing center

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE PHENOMENON OF CARNIVAL DISCOURSE IN STUDIES OF MODERN RUSSIAN LITERARY CRITICS

Abstract: In this paper we give an overview of the most important works of modern Russian literary critics covering the phenomenon of carnival discourse as the embodiment of the socio-political Protest against the officially recognized language and other barriers. After analyzing the evolution of this concept in the research of M. M. Bakhtin and his followers, the authors come to the conclusion that the concept of the carnival is one of the greatest achievements of Russian literary thought. In addition to the term “carnival discourse”, the article gives a scientific interpretation to the concepts closed to it, including: “carnival”, “laughter word “ambivalent laughter” and others. The authors note that the theory of carnival discourse does not lose its relevance. In the works of modern scientists, it provides a new approach to the problem of comic and its types. As a result of the development of this concept there are a large number of works devoted to the Russian and foreign literature of different epochs.

Key words: M. M. Bakhtin, carnivalization, discourse, laughing word, the theory of the carnival.

Термин «карнавальный дискурс» появился в научном обиходе отечественных литературоведов сравнительно недавно. В то же время можно утверждать, что он имплицитно присутствует в трудах М. М. Бахтина, который использовал довольно близкие ему термины: «карнавализация», «смеховое слово», «карнавальный смех» и т. п. [См.: 4; 7; 8]. Понятие «смеховое слово» введено М. М. Бахтиным в литературоведческую практику в 1930-е – начале 1940-х гг.

Ученым была предложена концепция, которая рассматривает литературное слово как место пересечения различных текстовых плоскостей, как диалог различных видов письма: принадлежащего самому писателю, письма получателя (или персонажа) и, наконец, письма, образованного настоящим или предшествующим культурным контекстом.

Народная карнавальная традиция заявила о себе еще в произведениях поздней античности, однако до настоящего времени она остается живым источником, одушевляющим литературную мысль и направляющим ее к новым горизонтам.

М. М. Бахтин оказал огромное влияние как на отечественную, так и на западную теорию комического. К осмыслению природы комического он обращается во многих своих работах, но полнее всего его теория смеха получила отражение в работе «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса». По сути, ученый заново открыл глубинный карнавально-смеховой пласт Средневековья, который не был затронут официальной церковной культурой и противостоял ей.

Высокое и низкое, «верх» и «низ», по мнению М. М. Бахтина, связаны смехом, смеховым отношением к миру, осознанием относительности всего на земле. В его концепции смеховое и серьезное отношение к миру – разные полюса неофициальной и официальной идеологии. Неофициальное – это в конечном счете всегда демократическое, народное. В свою очередь, Л. П. Водясова и Т. В. Уткина отмечают: «В произведениях литературы и фольклора образ народа выступает не как разобщенная масса людей, не как фон, изображающий отдельных ярких личностей, а

как целостный образ, концентрирующий сотни людских судеб, объединенных общими идеями о добре, взаимовыручке и поддержке» [3, с. 90].

Современное отечественное литературоведение видит особую перспективу в опоре на бахтинское понимание карнавала и вытекающую из него проблему карнавального дискурса. Так, Ю. В. Манн утверждает, что «являясь неотъемлемой частью традиционной культуры, карнавальное начало имплицитно присутствует в искусстве и жизни постоянно, необходимо лишь учитывать, что в различные эпохи «дух карнавала» может воплотиться в действительности с различной степенью полноты» [5, с. 161]. Ученый делает вывод: миссия человека в карнавале заключается в утверждении бессмертия целого, рода.

В 90-е гг. XX в. многие литературоведы переосмысливают теорию карнавала и карнавального дискурса (С. С. Аверинцев, Б. Гройс и др.), полагая позицию М. М. Бахтина несколько односторонней, поскольку он усматривает сущность средневековой народной культуры исключительно в безудержном смехе и всепобеждающей жизненности. Тем не менее признается, что подобный подход к формулировке проблемы послужил тем рычагом, благодаря которому Бахтин заставил по-новому взглянуть на целый комплекс вопросов истории культуры.

В связи с критикой концепции М. М. Бахтина понятие карнавала в современном литературоведении претерпело некоторые изменения. Под карнавалом подразумевается не только реальное явление культуры Средневековья и Ренессанса, но и идеальная модель, некая абстракция, которая используется только для анализа определенных процессов и тенденций в литературе последующих эпох. Карнавал становится комплексным феноменом, в котором раскрывается связь карнавализации и литературы. Таким образом, идеи ученого оказываются незаменимы при решении ряда историко-литературных и шире – историко-культурных проблем, таких как, например, характеристика советской драматургии 1920-х годов.

Нельзя не признать, что М. М. Бахтин до настоящего времени остается единственным литературоведом, который в разработке теории карнавала вышел не только на культурологический, но и философский уровень. Он вывел действительную логику мотивов и образов смеховой культуры – «последовательность и взаимную обусловленность смерти / воскресения» [11, с. 102]. По мнению М. Реутина, такая последовательность обнаруживается практически во всех произведениях смеховой традиции.

Оправданность применения теории М. М. Бахтина к мировой литературе подтверждают основанные на ее методологии исследова-

ния последних десятилетий, посвященные русской и зарубежной литературе различных эпох. Опираясь на труды М. М. Бахтина, В. Я. Проппа, Д. С. Лихачева, К. Г. Исупова, В. Л. Махлина и др., можно прийти к выводу, что мировоззренческая сущность карнавала и основные параметры карнавального дискурса раскрываются через систему таких категорий, как «карнавальная свобода», «карнавальный смех», «амбивалентность карнавала», «карнавальное поведение». В этой связи карнавальный смех причисляется к типам комизма. Он не только противостоит сатирическому, но и схож с ним и имеет единую глубокую природу.

Смеховое начало – главный элемент карнавального дискурса, так как благодаря ему создается особое мироощущение, характеризующееся тесной связью с природой смеха. Авторы «от изображения переживаний, вызванных конкретной жизненной ситуацией, переходят к осмыслению общих проблем человеческой жизни в их нравственном, социальном, философском содержании» [6, с. 100].

В исследованиях последних лет понятия «карнавальный дискурс» и «смеховая культура» предстают не как альтернативные официальной культуре (как это было у М. М. Бахтина), а скорее в качестве подчиненных ей, находящихся на периферии [См.: 1; 8].

Тему «смеховой двумирности» и особенности карнавального дискурса также затрагивают исследования в области фольклорной культуры. Так, Ю. И. Юдин при анализе сюжетов бытовой сказки делает вывод о характерном для них противостоянии двух разнородных реальностей: «Обращаясь к доисторическому прошлому, бытовая сказка оценивает социальные институты, нравственные нормы и бытовые отношения сословно-классового общества, применяя к ним логику эпохи родового единства и доклассового равенства. С этой точки зрения действительность сословно-классового общества оказывается абсурдной и бессмысленной» [12, с. 24]. На наш взгляд, отождествление «второго мира» смехового фольклора с архаической культурой объясняется парадигмальными особенностями отечественной фольклористики, использующей в качестве востребованных методологических приемов реконструкцию универсальных мифоритуальных структур и возведение к первобытным культурным формам.

И. Л. Попова [10] исследует «бахтинский мир» исключительно с позиции филолога, обращаясь главным образом к источникам и истории создания наиболее известной книги русского ученого – «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса». Она рассматривает ключевые категории «карнаваль-

ный момент», «карнавальная утопия» и в целом идею карнавала, занимавшую центральное место в круге интересов М. М. Бахтина 1930-х – 1940-х гг.

Историография проблемы смехового слова, карнавального дискурса в контексте комического, его анализ в мировом литературном наследии, начиная от Средневековья до XX столетия, представлена рядом работ современных исследователей (М. Ю. Асанина, О. Е. Осовский, С. А. Дубровская, И. А. Обухова и др.), которые предложили конкретизацию понятия смехового слова, опираясь на которую, возможна четкая обрисовка контуров феномена карнавального дискурса. «Смеховое слово – это один из типов слова, возникающий под влиянием «карнавального смеха» в контексте самым широким образом интерпретируемой «смеховой культуры» [1, с. 111]. Оно выступает как «гибридная конструкция» и реализуется в «обрядово-зрелищных формах», «словесно-смеховых произведениях», «формах и жанрах фамиллярно-площадной речи» [1, с. 119].

Таким образом, имплицитно заложенная в трудах М. М. Бахтина концепция карнавального дискурса разрабатывается отечественным литературоведением как часть современной теории комического, вбирающей в себя общую теорию смехового слова, феноменов карнавализации и карнавального смеха в широком социокультурном контексте народной смеховой культуры.

Список использованных источников

1. Асанина, М. Ю. Проблемы смеха и «смехового слова» в российском литературоведении последних десятилетий / М. Ю. Асанина // М. М. Бахтин в Саранске : документальные материалы, исследования. – Саранск, 2006. – Вып. II–III. – С. 111–128.
2. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1990. – 545 с.
3. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX – начала XX веков / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 90.
4. Дусина, Н. В. Карнавальный дискурс: проза Гете («Римский карнавал») / Н. В. Дусина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 81–85.
5. Манн, Ю. В. Карнавал и его окрестности / Ю. В. Манн // Вопросы литературы. – 1995. – Вып. 1. – С. 161–165.
6. Мартынова, Е. А. Философское осмысление действительности современной элегией Мордовии / Е. А. Мартынова, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 100–102.
7. Осовский, О. Е. Бахтин вчера, сегодня, зав-

тра: к завершению издания собрания сочинений М. М. Бахтина / О. Е. Осовский // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 101–106.

8. Осовский, О. Е. Разработка концепции «смехового слова» в трудах М. М. Бахтина 1930–1960-х гг. / О. Е. Осовский, С. А. Дубровская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4–1. – С. 163–167.

9. Осовский, О. Е. Рец. на кн.: Попова И. Л. Книга М. М. Бахтина о Франсуа Рабле и ее значение для теории литературы. М.: ИМЛИ РАН, 2009. 464 с. (Рецензия) / О. Е. Осовский // Известия РАН. – Серия литературы и языка. – 2012. – № 2. – С. 76–80.

10. Попова, И. Л. Книга М. М. Бахтина о Франсуа Рабле и ее значение для теории литературы / И. Л. Попова. – М. : ИМЛИ РАН, 2009. – 464 с.

11. Реутин, М. Народная культура Германии: позднее Средневековье и Возрождение / М. Реутин. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1996. – 217 с.

12. Юдин, Ю. И. Дурак, шут, вор и черт / Ю. И. Юдин. – М. : Лабиринт, 2006. – 346 с.

References

1. Asanina M.Yu. Problems of «laughter» and «laughing word» in the Russian literature of the last decades, M. M. Bakhtin in Saransk: documentary materials, research. Saransk, 2006, pp. 111–128. (in Russian)
2. Bakhtin M.M. Creativity of Francois Rabelais and folk culture of the middle Ages and Renaissance. Moscow, Hood. lit., 1990, 545 p. (in Russian)
3. Vodyasova L.P., Utkina T. V. The concepts of traditional character of the people in works of the Mordovian writers of the late 19th – early 20th centuries, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)
4. Dusina N.V. Carnival discourse: Goethe's prose («Roman Carnival»), *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 81–85. (in Russian)
5. Mann Ju.V. Carnival and its surroundings, *Problems of literature*, 1995, Vol. 1, pp. 161–165. (in Russian)
6. Martynova E. A., Naldeeva O. I. Philosophical exploration of contemporary reality by Mordovian elegy, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (12), pp. 100–102. (in Russian)
7. Osovsky O.E. Bakhtin yesterday, today and tomorrow: to complete the publication of collected works of Bakhtin, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2, pp. 101–106. (in Russian)
8. Osovsky O.E. Development of the concept of «comical words» in the writings of Mikhail Bakhtin 1930–1960-ies, *Philology. Theory and practice*, 2014, No. 4–1, pp. 163–167. (in Russian)
9. Osovsky O.E. Book Review: Popova I.L. A Book of M.M. Bakhtin about Francois Rabelais and its importance for the theory of literature. Moscow, IMLI RAS, 2009. 464 p. (Review), *Izvestiya. A series of litera-*

ture and language, 2012, No. 2, pp. 76–80. (in Russian)

10. Popova I.L. A Book of M. M. Bakhtin about Francois Rabelais and its importance for the theory of literature. Moscow, IMLI RAS, 2009, 464 p. (in Russian)

11. Reutin M. Folk Culture of Germany: the late

Middle Ages and the Renaissance. Moscow, Russian State University for the Humanities, 1996, 217 p. (in Russian)

12. Yudin Y. I. Fool, Buffon, damn and thief. Moscow, Labyrinth, 2006, 346 p. (in Russian)

Поступила 16.05.2014 г.

УДК [81.37+81.36]: [81.161.1+811.112.2.]
ББК 81

Павлова Анна Владимировна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра английской филологии и методики преподавания английского языка

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,

г. Оренбург, Россия

pavlova_a@bk.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ СОСТОЯНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Данная статья посвящена выявлению разноуровневых средств выражения семантической категории состояния в английском языке в рамках функционально-системного подхода.

Ключевые слова: функционально-семантическое поле, семантическая категория состояния, словообразовательный уровень, лексический уровень, слова-предикативы.

Pavlova Anna Vladimirovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of English philology and methods of teaching of the English language

Orenburg State University, Orenburg, Russia

FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD OF STATE IN THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract: The article reveals the ways of expressing semantic category of state in the English language from the functional-systematic approach.

Key words: functional-semantic field, semantic category of state, derivational level, lexical level, predicatives.

Неугасающий интерес к изучению языка с позиций системного и функционального подходов продиктован прежде всего возможностью исследовать языковое явление не только с точки зрения его внутреннего строения, но и в плане его функционирования. Такой подход отвечает естественным условиям речевого общения, при которых различные языковые средства используются в их неразрывной связи.

Неоспоримым преимуществом функционально-системного подхода является его комплексность, то есть языковая система рассматривается как ряд комплексов, состоящих из разноуровневых единиц, объединяемых общностью выполняемой ими функции, что, по сути, определяет понятие функционально-се-

мантического поля, которое было предложено А. В. Бондарко.

В настоящем исследовании под функционально-семантическим полем (ФСП) вслед за А. В. Бондарко понимается «базирующаяся на определенной семантической категории группировка разноуровневых средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций» [1, с. 17]. Таким образом, ФСП состояния в современном английском языке представляет собой систему разноуровневых единиц английского языка, объединенных на основе общности и взаимодействия выполняемой ими семантической функции выражения различных психических, физических, умственных, социальных, физиологических и других со-

стояний субъекта (лица / не-лица) в определенный момент времени.

Целью данной работы является выявление разноуровневых единиц английского языка со значением состояния в структуре обыденного знания. Категориальное значение состояния не исчерпывается группой слов категории состояния, маркированной префиксом *a-*, а охватывает гораздо больший круг языковых единиц, принадлежащих к различным уровням.

Словообразовательный уровень представлен суффиксами со значением состояния, которые присоединяются к основам имен существительных, прилагательных и глаголов:

суффикс *-hood*: *motherhood* – the state of being a mother [5], *fatherhood* – the state of being a father [5], *childhood* – the state or period of being a child [5], в контексте: *Why can't men be as articulate and open about the joys of fatherhood, as women are about motherhood?* [6]; *As she grows up and matures, you will notice many of these childhood traits develop into adult ones* [6]. Однако этот суффикс не всегда привносит значение состояния. Так, имена существительные *brotherhood* – a feeling of friendship between people [5] и *sisterhood* – a special loyal relationship among women who share the same ideas and aims, especially among feminists [5] ничего общего с категорией состояния не имеют;

суффикс *-ship* в одном из своих значений (the state of having something), присоединяясь к именам существительным, обозначающим лица, может передавать значение состояния: *Private car ownership has almost doubled in the past 10 years* [6]; *Their friendship developed soon afterwards* [6];

суффикс *-ty, (-ity)* передает значение состояния (the state of having a particular quality, or something that has that quality) [5], присоединяясь к основам имен прилагательных: *He is a man of modesty and humility above all else, and is obviously passionate about sport* [6];

суффикс *-dom* выражает значение состояния (the state of being something) [5], присоединяясь к основам неисчисляемых существительных: *As usual, those in the pay of the pesticide industry presume to speak on behalf of freedom of choice and a balanced approach* [6]; *I often find dead spiders in the house and wonder whether they've died from boredom or starvation* [6];

суффикс *-ation* актуализирует значение состояния (the act, state, or result of doing something) [5], присоединяясь к основам глаголов со значением состояния, акта действия: *This e-mail is partly an afterthought and partly continuation of our discussion from last night* [6];

суффикс *-ment* выражает состояние, присоединяясь к основам глаголов умственного или

эмоционального состояния: *Each point is conveyed with a sense of astonishment and consternation at the world he depicts* [6].

Лексический уровень представлен словами-предикативами с префиксом *a-*, глаголами-связками, полнозначными глаголами, причастиями прошедшего времени.

Маркированные префиксом *a-* слова-предикативы образуют ядро ФСП состояния, в котором можно выделить три семантические группы:

1) слова-предикативы, обозначающие психическое состояние лица (страх, радость, горе, стыд, изумление): *ablush, aflutter, afraid, aghast, agog, ashamed, aware*: *There doesn't seem to be a blushing smiley on this forum, but trust me, I am all ablush!* [6]; *One woman, who moved to the area in the summer of 2003, was aghast at the horror in her own backyard* [6]; *By now we were agog to hear what else she had noticed, but they'd had to leave* [6];

2) слова-предикативы, выражающие физическое состояние лица: *akin, alive, asleep, awake*, и слова-предикативы, которые могут относиться как к одушевленным, так и к неодушевленным объектам: *ablaze, abloom, afire, aflame, aglow, alight, etc.*: *The limestone pavement gives the island a character akin to the Burren with a similar flora* [6]; *I stayed in a stage that was in and out of consciousness until I fully awoke sometime between five and six in the morning* [6]; *White fumes rose from tear gas fired by the French, and black smoke billowed from a roadblock of burning metal drums set afire at the base gates by the loyalists* [6]; *The camp greeted us with the surreal vision of a linen-covered dining table set on the bank, aglow in candlelight and sparkling crystal* [6];

3) слова-предикативы, выражающие положение в пространстве, состояние движения, деятельности лица / не-лица: *aground, ajar, askew, adrift, afloat, astray, astir, etc.*: *Objects that would normally hug the wall were positioned askew* [6]; *They were discovered on board by the crew and cast adrift on a life raft* [6]; *Something, for example, is astir in Latin America which gives an unanticipated scope for hope even as the Middle East continues to blindly grope its way towards partnership with Asia* [6].

Глаголы-связки актуализируют значение состояния в сочетании с именами прилагательными и словами-предикативами и образуют четыре группы:

1) глаголы бытия и обладания, выражающие наличие определенного состояния, характерного для субъекта (expressions of having and being) [3, с. 125]: *to be, to look, to seem, etc.*: *For much of tonight's show she looks bored, unhappy and uncomfortable when singing* [6];

2) глаголы, выражающие инхоативность состояния субъекта: *to become, to fall, to get, to grow, to turn, etc. With food and water in her stomach, Calida let the urge to fall asleep take over and she fell into a dreamless, peaceful sleep* [6];

3) глаголы, выражающие пребывание в прежнем состоянии: *to remain, to continue, to keep, to stay, etc. His condition became so bad he had to be kept alive on a ventilator* [6];

4) глаголы, каузирующие состояние: *to take, to keep, etc. The consul was present at the Supreme Court hearing, and I think she was taken aback and shocked by what she heard* [6].

Среди однозначных глаголов, выражающих различные состояния субъекта, по мнению Бринтона, можно выделить следующие группы [3, с. 125]:

1) глаголы, выражающие физические состояния субъекта (perceptual states): *to feel, to suffer, etc. The child was not suffering from any physical ailment which could be cured through surgery* [6];

2) глаголы, выражающие умственные состояния субъекта (cognitive states): *to agree, to believe, to consider, to decide, to fancy, to forgive, etc. We decided on an alternate route that took us to the interstate and we were on our way to Dayton* [6];

3) глаголы, выражающие психическое и эмоциональное состояния субъекта (emotional states): *to desire, to envy, to hate, to fear, to worry, etc. Due to disliking or hating someone or simply being angry with them, we develop harmful thoughts directed at that person* [6];

4) реципиентные глаголы ощущения и восприятия телом (bodily sensations): *to ache, to ail, to hurt, etc. My legs ached from the previous day's exercise* [6];

5) глаголы изменения состояния (перевод наш. – А. П.) (change-of-state verbs – термин по Langacker, 2008) [4, с. 530]: *to break, to detach, to scatter, etc.: She had broken her leg in two places* [6].

Однако образованные от этих глаголов причастия не всегда передают значение состояния. Например, *a broken vase, scattered marbles* актуализируют значение изменения состояния – *разбитая ваза, разбросанные шарики для игры в рулетку*. В словосочетаниях *broken line* – пунктирная линия, *scattered villages* – разбросанные деревни, нет семантики состояния, так как линия изначально была нарисована прерывисто, а деревни никогда не были собраны вместе [4, с. 530].

Причастия прошедшего времени, образованные от глаголов первых четырех групп, являются важным источником пополнения слов-

предикативов, выражающих состояние в современном английском языке. Например, *This time, he was peculiarly flushed, leading a colleague to speculate whether he was on something* [6].

Синтаксический уровень ФСП состояния нами подробно представлен в статье «Синтаксические средства выражения категории состояния в английском языке» [См.: 2, с. 128–131].

Таким образом, ФСП состояния представлено на всех языковых уровнях, от словообразовательного до синтаксического, обеспечивая богатство языковых форм для выражения различных физических, умственных, физиологических, психических, социальных и других состояний.

Список использованных источников

1. Бондарко, А. В. Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры / А. В. Бондарко. – СПб : Наука, 2005. – 478 с.
2. Павлова, А. В. Синтаксические средства выражения категории состояния в английском языке / А. В. Павлова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 24 (315). – С. 128–131.
3. Brinton, L. J. The linguistic structure of modern English / L. J. Brinton, D. M. Brinton. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2010. – 426 p.
4. Langacker, R.W. Cognitive Grammar. A Basic Introduction / R.W. Langacker. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 562 p.
5. Longman dictionary of contemporary English. – Режим доступа : <http://www.ldoceonline.com>
6. Oxford dictionaries. Режим доступа : <http://www.oxforddictionaries.com>

References

1. Bondarko A.V. The problems of functional grammar. Field structures Saint-Petersburg, Nauka, 2005, 478 p. (in Russian)
2. Pavlova A.V. Syntactical means of expressing the category of state in the English language, *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2013, No. 24 (315), pp. 128–131. (in Russian)
3. Brinton L.J., Brinton D.M. The linguistic structure of modern English. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2010, 426 p.
4. Langacker R.W. Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford, Oxford University Press, 2008, 562 p.
5. Longman dictionary of contemporary English. Access mode: <http://www.ldoceonline.com>
6. Oxford dictionaries. Access mode: <http://www.oxforddictionaries.com>.

Поступила 07.11.2014 г.

УДК811.11: 811.511.152.1(045)

ББК 81.43

Samosudova Liliya Vyacheslavovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of Humanities

Saransk Cooperative Institute (branch)

Russian University of Cooperation, Saransk, Russia

liliya.a13@mail.ru

Tukaeva Olga Evgenyevna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of the Foreign Languages

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

tukaevaolga@yandex.ru

**PREPOSITIONS AND POSTPOSITIONS
COMBINING THE MEANING OF SPACE AND TIME
(on the Materials of English, German and Erzya)***

Abstract: The article deals with prepositions and postpositions as a means of expressing the categories of space and time in the English, German and Erzya. The given categories belong to the fundamental ones in different fields of knowledge. Their means of representation and explication attracted the attention of many researchers-linguists. The meanings of time and space, transmitted by prepositions and postpositions are closely intertwined, and derive one from the other.

Key words: preposition, postposition, time, space, grammatical category, spatial meaning, temporal value.

Самосудова Лилия Вячеславовна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра гуманитарных дисциплин

Саранский кооперативный институт (филиал)

Российский университет кооперации, г. Саранск, Россия

liliya.a13@mail.ru

Тукаева Ольга Евгеньевна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра иностранных языков

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

tukaevaolga@yandex.ru

**ПРЕДЛОГИ И ПОСЛЕЛОГИ,
СОВМЕЩАЮЩИЕ В СЕБЕ ЗНАЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ
(на материале английского, немецкого и эрзянского языков)**

Аннотация: Категории пространства и времени принадлежат к фундаментальным понятиям в разных областях знаний. В статье рассматриваются предлоги и послелогии как средства выражения категории пространства и времени в английском, немецком и эрзянском языках. Средства их репрезентации и экспликации привлекают внимание многих исследователей-лингвистов. Значения пространства и времени, передаваемые с помощью предлогов и послелогов, очень тесно переплетаются между собой и вытекают одно из другого.

Ключевые слова: предлог, послелог, время, пространство, грамматическая категория, пространственное значение, темпоральное значение.

The categories of time and space are important modeling means of literature and language

since they determine the shape and the form of the space-time organization of the text [6, p. 86].

Space-time problem is the object of study of a large number of scientific disciplines. Categories of space and time belong to the fundamental subjects not only in the number of the sciences, but al-

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

so to most humanities, such as philosophy, aesthetics, art history, literature, linguistics. Currently it is necessary to consider these categories as universal ones of being in the philosophical aspect, as well as ones of the basic structural properties of text of fiction.

The subject of the study is linguistic means of expression of space and time categories, which are discussed in the comparative typological aspect with regard to the provisions of functional grammar and morphology, lexical and syntactic semantics and partly text linguistics. Typical properties of categories of space and time expression are determined by the typical features of the language system, giving a lot of material to identify the means of expression of temporality and locality.

These grammatical categories are investigated both in Russian and in foreign linguistics: T.V. Bulygina (1989), V.V. Varlamov (1996), V.G. Gak (2000), E.S. Kubryakova (1967), (1997), K.-J. Lindkvist (1976), J. Marsh (1953), B. McElree (1995) etc. There are similar works in the Finno-Ugristics: D.V. Bubrikh (1953), Z.M. Dubrovina (1953), N.M. Mosina (2005), V.I. Pal (1955), M.P. Troscheva (1969), D.V. Tsygankin (1977), N.A. Schankina (1980), O. Yu. Osmuhina, V.A. Romanov (2012), L.S. Matrosova (2014), M.I. Savostkina (2013) and others. This suggests that the study of the categories of temporality and locality on the material of different languages is of great importance, since it is associated with the analysis of other language problems: sentence structure, categories of the verb, parts of speech, and others. Finding out the essence of the studied categories is necessary for the proper solution of the problems of historical development of the grammatical structure and vocabulary specific languages in connection with the history of the development of thinking in the process of active learning of human reality.

So this paper is devoted to some studies of the categories of space and time, and means of their representation and expression.

To linguistic means expressing temporal relations in English we refer prepositions and adverbs of time coordination, in German – prepositions and in Erzya – case word forms, postpositions and adverbs.

Linguistic means of temporary coordination are the words, the meaning of which is focused on the establishment of temporal relationships between events [8, p.189] and we analyze English, German prepositions and Erzya postpositions.

Phrases with spatial relations are among the most common and differentiated in Mordovian languages and means of their expression are mainly adverbs and nouns in various case forms and postpositions [7, p. 143].

The meaning of time and space, transmitted by postpositions and prepositions are closely interlinked, and are ensued one from another.

Considering the presence and relationship of spatial and temporal meanings of postpositions and prepositions, we divide them into the following groups [8, p. 11]:

1) prepositions and postpositions, denoting only the spatial meaning (Engl. *beneath*, Ger. *unterhalb*, Er. *alo* “under, below”; Engl. *off*, *outside*, Engl. *opposite*, Ger. *gegenüber*, Er. *karsho*, “opposite”; Engl. *up*, Ger. *ob*, *oberhalb*, Er. *vel’kss*, “over”, etc.);

2) prepositions and postpositions, which in modern English, German and Erzya have temporal meaning, but it is mainly based on spatial meaning. Some of these words still preserve relics of space meaning in its semantic structure (Engl. *till* “until”, Engl. *until* “as long as no”, Er. *teshkas*, *semszyars*, Er. *pert’*, Engl. *during* “within, while”, Er. *sedemeili*, Engl. *since* “with some length” etc.). In the German language the prepositions expressing only the meaning of time are *binnen* “during”, *für* “on” (to mention the certain time period), *seit* “since, for”, *während* “during”, *zeit* “for, during”.

3) prepositions and postpositions combining the meaning of spatial and temporal relations. Among them there are the following:

a) prepositions and postpositions, in which spatial and temporal meaning exist on an equal basis in modern English, German and Erzya. Among them are the following prepositions and postpositions: Engl. *under*, *by*, Ger. *unter*, Er. *alov* “under to” concretizing the direction of motion **under** something and the approximate time of action: Engl. *under the table*, Ger. *unter den Tisch*, Er. *stol alov* “under the table”; Engl. *by the holiday*, Er. *prazdniken’ karsho* “before the holiday, the holiday”; Engl. *the children under four teen years old*, Ger. *die Kinder unter vierzehn Jahren*, Er. *kemnilee iede vishkine eikakshtnen’* “children under the age of fourteen years”.

This group includes the English preposition *before*, and German *vor*, the Erza postpositions *ikele*, *ikel’de*, *ikelev*, *karsho* [9, p.187] indicating the location and direction of movement of the transmission to a location **in front of anything**, and the **precedence** of one event to another: Engl. *Ladies before gentlemen* “lady came before gentlemen”, Ger. *vor dem Haus*, Er. *kudont’ ikele* “before the house”; Engl. *before the sunrise*, Ger. *vor der Morgendämmerung* “before dawn”, Er. *asholgamado ikele* “before the sunrise”.

The English prepositions *at*, *about* which transmit the movement to anything, to anyone, and the approximate time of the beginning or the end of the action: Engl. *at (about) the village / at (about)*

2 o'clock "near the village / at 2 pm", their equivalents in German – *in: in dem Dorf* "in the village" / *in einer Stunde* "in an hour" and the Erzya postpositions *malav, malava: velent' malava* "near the village of" / *obed malava* "around lunch time" also belong to the group, which is able to express both spatial and temporal relationships.

To this class we also refer English prepositions *about, around, during: around (about) the village* "around the village" / *about spring time* "in the spring", German preposition – *um (= um...herum): um das Dorf (herum)* "around the village", *um 15 Uhr* "at 3 p.m." Their counterparts are the Erzya postpositions *pert', perka* pointing to accommodation **around, near** something, someone, and duration, the continuation of time [5, p.371]: Er. *velent' perka* "around the village" / *tundon' pert'* "during the spring". Postpositions *kuvalma, kuvalt* refer to the motion along the entire length of something, and the duration, the continuation of action. There is such in the English language with the preposition *along*: Er. *chin' kuvalt*, Engl. *allday along* "for a day" / Er. *kint' kuvalt*, Engl. *along the road* "along the road, across the road".

In English the meaning of the direction of action **on** the surface of something, and the also the meaning of time point is provided by the preposition **on**: Engl. *on the table* "on the table", Engl. *on Sunday* "Sunday". In German we can refer the preposition *auf* to this group; *auf den Tisch* "on the table", *auf zwei Monate* "for two months". In Erzya the postposition *langs* passes such a meaning: Er. *stol' langs* / Er. *venze langs* "overnight".

In English the preposition **by** points **on the direction to** anything or anyone, and on the time of action end, the German preposition *zur* and their Erzya equivalent the postposition *pelev* have the similar meanings: Engl. *by the city* / Engl. *by evening*, Ger. *zur Arbeit* "to the workplace", *zu Weihnachten* "on Christmas", Er. *oshont' pelev* "towards the city", Er. *chokshnen' pelev* "in the evening".

The English prepositions *across, through*, German *durch* and the Erzya postpositions *pach'ka, pach'k* are able to express movement **across, through** something, represent the movement **through, through something**, and the moment of time: Engl. *across the forest*, Ger. *durch den Wald*, Er. *viren' pach'k* "through the forest" / Engl. *across the times* "through the years", Ger. *durch das ganze Leben* "during all one's life", Er. *chopodan' pach'k* "in the dark".

b) prepositions and postpositions which in modern English and Erzya tend to express mainly temporal meanings (Engl. *after*, Er. *meile* "after", Engl. *before*, Er. *ikele* "before", Engl. *for*, Er. *pert'* "during", Er. *shkasto* "at the moment of speech (an

action)", Er. *shkasto, kunshkasto, kunshkane* "while, at the time").

Since the process of spatial and temporal meanings relationships is characterized by dynamism, the given groups are not closed word classes. Postpositions and probably prepositions can be changed over time and can move from one group to another, tend to develop their semantics from spatial to temporal meaning.

Potential opportunity to develop time meaning based on spatial one is also evident at the present stage of development of the language. For example, the acquisition of the time meaning of the English preposition *across* "from one time period to another".

In quantitative terms, the group of postpositions and prepositions combining both (spatial and temporal) coordination prevails. This group is the most representative also from the point of its polysemy.

The high degree of polysemy, which is characteristic for these classes of words, is a consequence of the fact that most of them focus on the expression not only of space and time, but also abstract meanings [11, p. 28].

The analyzed examples show that the number of the studied prepositions and postpositions mostly realize objects spatial coordination. Only 4 prepositions in modern English and 5 prepositions in modern German focus only on the expression of temporal relations. In modern Erzya, however, the subsequent development of temporal meanings based on given spatial is pointed out. It must be noted that the designation of abstract relations transmitted by postpositions and prepositions combined with the designation of spatial relations. The absence of combination of temporal and abstract meanings of prepositions and postpositions, which are not oriented to the expression of spatial localization, draws our attention. They may develop temporal meanings, abstract meanings or combine them. In the postpositions and prepositions of only temporal coordination the development of semantic structure is not observed. Apparently, this can be explained by the secondary importance of those temporal meanings in these words, as an obstacle to further development of their semantic structure.

Thus, the spatial meanings are basic not only for time but also for abstract meanings expressed by the postpositions and prepositions. And it is in their spatial meaning that is the potential to develop their semantic structure, due to various rethinking of specific spatial relationships. This does not contradict the fact that in some postpositions and prepositions of spatial coordination one cannot see the development of their semantic structure.

References

1. Agranat T.B. Grammar of postposition in synchrony and diachrony (based on the Hungarian language): synopsis of the dissertation to the PhD degree in Philology. Moscow, 1994, 25 p.
2. Grammar of Mordovian languages. Phonetics, graphics, spelling, morphology (ed. Prof. Tsygankin D.V.): Textbook for national departments of universities. Saransk, Mordovian State University, 1980, 430 p.
3. Kudaev P.S. Category of postposition in Mordovian languages: synopsis of the dissertation to the PhD degree in Philology. Tartu, 1969, 21 p.
4. Lyagushkina N.V. Semantic representations relevant to describe the meaning of a number of spatial prepositions and adverbs: synopsis of the dissertation to the PhD degree in Philology. Moscow, 2002, 32 p.
5. Mityunina G.A. The expression of static spatial relations in the Russian and Erzya languages, Life of province as a phenomenon of spirituality. Ed. N.M. Fortunatov. Nizhny Novgorod, Vector TiS, 2006, pp. 370–375.
6. Osmuhina O.Yu., Romanov V.A. The specifics of space-time organization of the modern native fantasy, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 86–92.
7. Savostkina M.I. The verb phrases with space relations in the Moksha language, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 142–147.
8. Samosudova L.V. Expression of spatial and temporal relations in Erzya: synopsis of the dissertation to the PhD degree in Philology. Yoshkar-Ola, 2007, 23 p.
9. Schankina N.A. Postpositions, combining the values of space and time in Mordovia languages, Problems cross-language contact: Intercollege. Sb. scientific. Tr. Saransk, 1981, pp. 186–192.
10. Bennet D.C. Spatial and temporal uses of English prepositions. On Essay in stratificational semantics. London, Longman Linguistics Library, 1975, 235 p.
11. Cresswell M.J. Prepositions and points of view, *Linguistics and philosophy*, 1978, Vol. 11, No. 1, pp. 1–35.
12. Muskens R. Tense and the logic of change, *Lexical knowledge in the organization of language*. Amsterdam, Philadelphia, 1995, pp. 147–183.
13. Oosten J. On defining Prepositions, *Proceedings of the 3rd annual Meeting of the Berkeley linguistic society*. Berkeley (Cal.), 1973, Vol. 3, pp. 454–463.

Список использованных источников

1. Агранат, Т. Б. Грамматика послелого в синхронии и диахронии (на материале венгерского язы-

ка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. Б. Агранат. – М., 1994. – 25 с.

2. Грамматика мордовских языков. Фонетика, графика, орфография, морфология : учебник для нац. отд. вузов / под ред. Д. В. Цыганкина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1980. – 430 с.

3. Кудяев, П. С. Категория послелого в мордовских языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук / П. С. Кудяев. – Тарту, 1969. – 21 с.

4. Лягушкина, Н. В. Семантические представления, релевантные для описания значения ряда пространственных предлогов и наречий : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Лягушкина. – М., 2002. – 32 с.

5. Митюнина, Г. А. Выражение статических пространственных отношений в русском и эрзянском языках / Г. А. Митюнина // Жизнь провинции как феномен духовности / под ред. Н. М. Фортунатова. – Нижний Новгород : Вектор ТиС, 2006. – С. 370–375.

6. Осьмухина, О. Ю. Специфика хронотопической организации современного отечественного фэнтези / О. Ю. Осьмухина, В. А. Романов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 86–92.

7. Савостькина, М. И. Глагольные словосочетания с пространственными отношениями в мокшанском языке / М. И. Савостькина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 142–147.

8. Самосудова, Л. В. Выражение пространственных и временных отношений в эрзянском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. В. Самосудова. – Йошкар-Ола, 2007. – 23 с.

9. Щанкина, Н. А. Послелогии, совмещающие в себе значения пространства и времени в мордовских языках / Н. А. Щанкина // Проблемы межъязыкового контактирования : межвуз. сб. науч. тр. – Саранск, 1981. – С. 186–192.

10. Bennet D. C. Spatial and temporal uses of English prepositions. On Essay in stratificational semantics. London, Longman Linguistics Library, 1975. 235 p.

11. Cresswell M. J. Prepositions and points of view, *Linguistics and philosophy*, 1978, Vol. 11, No. 1, pp. 1–35.

12. Muskens R. Tense and the logic of change, *Lexical knowledge in the organization of language*. Amsterdam, Philadelphia, 1995, pp. 147–183.

13. Oosten J. On defining Prepositions, *Proceedings of the 3rd annual Meeting of the Berkeley linguistic society*. Berkeley (Cal.), 1973, Vol. 3, pp. 454–463.

Поступила 21.10.2014 г.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

УДК 39 (470.345) (045)
ББК 63.5 (2p-6Mo)

Беляева Надежда Федоровна

доктор исторических наук, профессор
кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
general_history@mordgpi.ru

**МЕСТО РЕЛИГИИ В СИСТЕМЕ
ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА***

Аннотация: В статье рассматривается менталитет современных студентов педвуза, значение, место и роль религиозных ценностей в мировоззрении и конфессиональной практике.

Ключевые слова: религия, конфессия, православие, ислам, духовно-нравственные ценности, толерантность.

Belyaeva Nadezhda Fedorovna

Doctor of Historical Sciences, Professor
Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE PLACE OF RELIGION IN THE SYSTEM OF SPIRITUAL VALUES
OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Abstract: The article examines the modern pedagogical students' mentality, meaning, place and role of religious values in the worldview and confessional practice.

Key words: religion, confession, Orthodoxy, Islam, spiritual and moral values, tolerance.

90-е годы XX в. стали периодом модернизации и глобализации различных сфер жизни общества. Несомненным результатом этих процессов является возрождение религиозной жизни, осмысление ее роли в решении духовно-нравственных проблем. Одним из наиболее значимых проявлений стало расширение конфессионального пространства, усиление влияния религии в формировании межкультурного диалога. Данная тенденция характерна и для Республики Мордовия, где на протяжении многих столетий живут последователи православия, ислама, приверженцы других верований. По данным Министерства Юстиции за 2014 год, здесь зарегистрировано 454 религиозных организации, в том числе 382 организации Русской православной церкви (из них 13 монастырей и 1 образовательное учреждение), 58 – мусульманских, 3 – евангельских христиан-баптистов, 3 – христиан веры евангельской (пятидесятников), 1 – адвентистов седьмого дня, 3 – лютеран, 1 – свидетелей Иеговы, 1 – старообрядцев, 1 – Общества сознания Кришны, 1 – иудаизма [4].

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

Расширение конфессионального пространства, активизация религиозной жизни стали одним из побудительных мотивов позиционирования молодежи с верой. Немаловажную роль сыграло также возрождение интереса к религиозной культуре как неотъемлемой части национальной культуры. Духовность России исторически сложилась как объединение культур большинства народов и народностей в духе православия вокруг Русской православной церкви. Знание мировоззрения своего народа выступает необходимым условием самопознания этнической истории и культуры, глубинных истоков духовно-нравственных исканий. Поиск и обретение личной и общественной свободы, различные формы проявления социального потенциала молодежи могут привести как прогрессивным творениям, так и к глобальным потрясениям разрушительного характера [1, с. 82]. Чтобы их предотвратить, необходимо иметь реальные данные об уровне религиозности молодежи, их религиозной толерантности. Это позволит грамотно и позитивно оценить реальную ситуацию, определить перспективы ее развития, выработать эффективные механизмы, направленные на решение проблем и реализацию потенциальных

возможностей молодежи, от чего зависят благосостояние и условие жизни будущих поколений [1, с. 83; 5, с. 95].

С этой целью на базе МГПИ был проведен опрос на предмет выявления отношения студентов к религии, ее роли в духовной жизни общества. Было опрошено 118 человек, в том числе 50 человек русской национальности, 50 – мордвы, 18 – татар. Потенциал религиозности студентов оценивался в соответствии со следующими критериями: признание бытия Бога, следование доктрине вероисповедания и поведения в соответствии предписывающим канонам, участие в богослужении, соблюдение религиозных обрядов, праздников, роль религии как социального института.

Полученные данные показали, что основная масса студентов считает себя верующими, 72 % русских, 75 % мордвы идентифицировали себя с православием, все 18 человек из татар – исламом. Мотивами обращения к религии назвали чувство принадлежности к группе, поиск психологического комфорта, глядя на других, по совету родителей.

Дифференцированное рассмотрение факторов, характеризующих уровень религиозного сознания, выявило существенные колебания в отношении субъектов, с которыми респонденты наиболее ярко ощущают свою веру. Так, для русских и мордвы в меньшей степени характерно переживание своей конфессиональной принадлежности. Религия как этноконсолидирующий признак у них стоит на 5-м месте после языка, территории, традиций, общности происхождения. Для татар принадлежность к религии является ведущим фактором, выше, чем национальность. Религия играет существенную роль при выборе брачной пары. Студенты, исповедующие православие, независимо от национальности, предпочитают человека своей веры. Юноши-татары проявили большую лояльность, они готовы заключить брак с представительницами другой веры, но с условием, что дети будут исповедовать ислам.

Один из важнейших аспектов религиозного сознания – осознание истинности исповедуемых вероучительных догм. 60 % русских и мордвы считают, что Бог есть реальность, 35 % – вымысел, 5 % – то и другое, 98 % татар признают реальное бытие Аллаха.

Вера в реальное существование Бога включает веру в общение с ним, которое реализуется через посещение храма, участие в богослужении, чтение молитв и т. п. Опрос позволил определить общий уровень религиозности (реальный и декларируемый). Суестьливая озабоченность о материальном благосостоянии, карьере преобладает над нравственно-мораль-

ным. Мысль о духовном отодвигается на второй план. Это положение можно проследить по следующим данным: 35 % приходят в церковь только на большие праздники – Рождество, Крещение, Пасха, 39 % – накануне экзаменов, 10 % – по просьбе родных. Лишь 1,3 % приходят в храм за утешением и помощью, ощутив собственную беспомощность, не найдя выхода из создавшейся ситуации. В личной беседе со студентами была высказана мысль, что о Боге чаще вспоминают, когда оказываются в тупиковой ситуации. Весьма поверхностны представления о вере, религиозной практике. Только 6 % смогли прочесть от двух до трех молитв. Ни один из респондентов не был на исповеди.

Студенты русской и мордовской национальности показали очень слабые знания основных христианских догматов, содержания Библии, в то время как татары, особенно юноши, весьма информированы, знают Коран, посещают мечеть. Каждый мечтает совершить хадж в Мекку, который рассматривается как важный способ повышения своего статуса среди мусульман.

На бытовом уровне среди внешних атрибутов религиозной принадлежности к православию предпочтение отдано ношению крестика. Практически у каждого студента имеются нательный крестик, иконки от болезней и недругов, со святым ангелом-хранителем, молитва «Живая помощь». Ориентация на внешнее выражение своей религиозной принадлежности весьма характерна для татарок.

Одним из признаков приобщения к той или иной конфессии является осуществление обрядов. Согласно церковным канонам таинствами крещения и миропомазания человек соединяется с церковью, озаряется силой святого Духа и обязуется распространить и защищать веру словом и делом. В результате опроса было выявлено, что студенты русской и мордовской национальностей придают большое значение крещению и готовы совершить данное таинство в отношении своих будущих детей, 92 % мордвы, 87 % русских высказали желание совершить обряд венчания, способствующий, по их мнению, укреплению брачного союза и семьи.

Важное значение в системе духовных ценностей приобретают посещение святых мест, поклонение святым мощам. Каждый второй респондент русской и мордовской национальности посетил наиболее почитаемые места в республике и за ее пределами.

В то же время следует констатировать, что в значительной степени совершение обрядов носит формальный характер. Это проявилось в знании сущности и значимости церковных таинств. Каждый второй респондент не мог объяснить сущности и значения обрядов крещения и ми-

ропомазания, причащения. Треть опрошенных студентов в качестве мотива отметили, что их в церковных обрядах привлекает красочность, необычность, таинственность, что доставляет им эстетическое удовольствие, 25 % отдают дань современной моде. Материалы опроса дают основание предположить, что, причисляя себя к верующим, выполняя определенные обряды, у студентов отсутствуют элементы поклонения сверхъестественному, присущие религиозному культу как компоненту религиозной системы.

В осмыслении духовных проблем современного общества, соотношении нравственности и веры студенты дали следующие ответы: 92 % татар, 49 % мордвы и русских признали, что религия определяет нравственные ориентиры общества, формирует семейно-нравственные ценности. Каждый второй респондент, независимо от национальности, проявляет интерес к конфессиональным проблемам, 30 % – интересуются восточными религиями. Судя по ответам студентов, привлекает в них не только внешняя сторона, но и религиозная философия, в которой ищут решение нравственных проблем, здоровья, благополучия, самоутверждения. В качестве мотивации респонденты также отметили отсутствие новой идеологии. По их мнению, современное искусство, литература не содержат духовного потенциала, примеров для подражания. Низкую эстетическую культуру в целом по стране отметил каждый второй респондент.

Одним из постулатов христианской веры является учение о страхе Божьем, Божьей каре, понятие о совести и чести связывается с понятием об ответственности за свои грехи. Каждый второй студент, независимо от конфессиональной принадлежности, верит в Божье наказание. Они считают, что учение о страхе Божьем способствует позитивному духовно-нравственному воспитанию, вера в Божью кару отпугнет от дурных поступков, особенно в отношении родителей, старших.

Материалы опроса дали возможность определить уровень религиозной толерантности студентов. Значительная часть респондентов (75 %) не испытывают неприязни в отношении иноверцев, в то же время 9 % – заявили об инотолерантном отношении к представителям иных конфессий, при этом объектом фобии называли последователей мусульманской веры. Каждый второй опрошенный признает влияние религии на межэтнические отношения. Полученные данные не выявили студентов, готовых на все ради своей веры. В целом для студенческой аудитории характерна высокая степень религиозной толерантности, что служит сохранению стабильности межконфессиональных отношений как в педвузе, так и в регионе. Современную этнокон-

фессиональную обстановку 85 % респондентов оценивают как спокойную, 12 % – внешне спокойную, но при определенных условиях могут перейти к напряженности, тем более что в современном постиндустриальном обществе с развитыми информационными технологиями на человека, в силу широкой распространенности электронных средств массовой информации, обрушивается поток негативной информации, способный переделать, сломать, исковеркать любое мировоззрение [2, с. 83].

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об интеграции студенческой молодежи в конфессиональные структуры. Принадлежность к той или иной религии для них имеет важное значение. Большинство респондентов идентифицировали себя как представители православия и ислама. Для студентов мордовской и русской национальности характерен религиозный индифферентизм. Религиозное сознание еще не перешло в систему их внутренних убеждений. Уровень действительной религиозности далек от декларируемой. Церковно-культовая практика, догматика пока еще не заняли свою нишу в системе духовно-нравственных ценностей. Условием формирования религиозного сознания служит спорадическое посещение храма с некоторым участием в праздничном богослужении, соблюдение отдельных обрядов, ношение религиозных атрибутов. Судя по данным, студенты решительно отвергают христианский постулат «довольствоваться тем, что есть, отказаться от погони за богатством». Для сегодняшней молодежи более характерно принятие концепции потребления все возрастающей массы материальных благ в ущерб потребления духовных.

Студенческая молодежь обнаружила позитивное отношение к носителям иной конфессиональной веры, но, тем не менее, вопросы формирования религиозной толерантности и профилактики ксенофобии и экстремизма не должны оставаться вне поля зрения. Необходимо учесть, что с каждым годом увеличивается число студентов, выходцев из Средней Азии, Закавказья. Только на факультете иностранных языков более 30 представителей из Туркменистана и Азербайджана.

В педагогическом вузе сложился позитивный опыт формирования межкультурного и межконфессионального диалога. Этому способствует введение различных специальных курсов, воспитательная работа. На факультете истории и право работает лаборатория «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования», в рамках которой проводятся различные конференции, форумы, изданы учебные пособия. Активная позиция у студентов в данном во-

просе должна стать частью их профессиональной этики.

Сегодня сама церковь стремится усилить свое влияние на общественную жизнь. Богословская трактовка нравственного идеала соотносится с морально-нравственными ценностями. В идеологической доктрине современного русского православия интересы верующих все более смещаются из «потустороннего» мира и концентрируются вокруг «земных» социально-значимых проблем. Все это создает благоприятные условия для усиления роли религиозного фактора в системе духовных ценностей. Приобщение детей и молодежи к православным культурным ценностям, имеющим общенациональную значимость, является необходимым условием формирования человека и гражданина, интегрированного в современное российское общество [3, с. 66–67].

Список использованных источников

1. Беляева, Н. Ф. Место молодежи в социальной структуре РМ в начале XXI в. / Н. Ф. Беляева, О. М. Катаев // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 82–87.
2. Белкин, А. И. Религиозное воспитание как средство преодоления религиозной нетерпимости / И. И. Белкин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 83–87.
3. Иеромонах, Агафангел (Некрасов). Православная теология, ее место и роль в развитии современной науки / Иеромонах Агафангел (Некрасов),

М. Ю. Грыжанкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 66–70.

4. Информационный портал Министерства юстиции Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.minjust.ru> (дата обращения – 15.01.2014 г.).

5. Мартыненко, А. В. Православно-исламский межкультурный диалог в Республике Мордовия: потенциал, проблемы, перспективы / А. В. Мартыненко // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 95–100.

References

1. Belyaeva N.F. The place of youth in the social structure of the RM at the beginning of XXI century, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (6), pp. 82–87. (in Russian)
2. Belkin A.I. Religious education as a means of overcoming religious intolerance, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 83–87. (in Russian)
3. Ieromonah Agafangel (Nekrasov). Orthodox theology, its place and role in the development of modern science, *The Humanities and Education*, 2011, No. (6), pp. 66–70. (in Russian)
4. Information portal of the Ministry of Justice of the Russian Federation [electronic resource]. URL: <http://www.minjust.ru> (date accessed – 15.01.2014 y). (in Russian)
5. Martynenko A.V. Orthodox–Islamic intercultural dialogue in the Republic of Mordovia: potential, problems, prospects, *The Humanities and Education*, 2010, No. 2, pp. 95–100. (in Russian)

Поступила 07.10.2014 г.

УДК 94+323.1
ББК 63

Буяров Дмитрий Владимирович

кандидат философских наук, доцент

кафедра всеобщей истории, философии и культурологии

ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет»,

Благовещенск, Россия

buyarov_d@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ КО ВРЕМЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые аспекты национальной ситуации и национальной политики накануне образования Китайской Народной Республики. Основное внимание уделяется положению национальных меньшинств и отношению к ним со стороны Коммунистической партии Китая.

Ключевые слова: Китай, неханьские народы, национальные меньшинства, автономия.

Buyarov Dmitry Vladimirovich

Candidate of Philosophical Sciences, Docent

Department of General History, Philosophy and Culturology

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia

**FEATURES OF A NATIONAL SITUATION BY THE TIME
OF FORMATION OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA**

Abstract: In the article some aspects of a national situation and national policy on the eve of formation of People's Republic of China are considered. The main attention is paid to the provision of ethnic minorities and the attitude towards them from Communist party of China.

Key words: China, not Chinese people, ethnic minorities, autonomy.

Накануне образования Китайской Народной Республики (КНР) численность населения Китая составляла примерно 475 млн. чел., при этом на неханьские народы приходилось около 47 млн. чел. [4, с. 51]. Число неханьских этносов в это время исчислялось сотнями. Так, по переписи 1953 г. о себе заявили представители более 400 этнических групп [6, с. 6]. Однако эти цифры не были подвергнуты научному подтверждению этнологами. Тем более что установка правительства была нацелена на занижение реального числа национальных меньшинств. Еще в 1951 г. заместитель председателя Комитета по делам национальностей Центрального Народного Правительства Лю Гэпин заявлял, что в Китае помимо ханьцев проживают более 60 неханьских национальностей [5, с. 53]. Значительно позже в КНР был утвержден официальный список народов страны, в который были включены 55 неханьских национальностей.

Для Китая как многонационального государства к концу первой половины XX в. был характерен ряд типичных черт, а именно: многоязычность, поликонфессиональный состав населения, специфика территориального распределения этносов и наличие в модели территориально-административного устройства элементов национальных автономий.

Примерно 75 % национальных языков КНР характеризовались типологическим сходством, проявляющимся в фонетике, морфологии и синтаксисе, что всегда способствовало влиянию на них китайского языка. В условиях, когда к середине XX в. большинство представителей малых народов говорили на своих языках, именно китайский язык все больше становился языком межнационального общения.

Важным фактором, влияющим на межнациональные отношения и связанным с национальной ситуацией, является религиозный фактор. Для неханьских народов Китая характерно наличие нескольких религиозных систем. Среди малых народов Китая процент верующих, как правило, был очень высок. Широкое распространение имели многочисленные разновидности первобытных религий, которых насчитыва-

лось до двадцати. Под их влиянием находилось около 50 % неханьского населения. Отличительными особенностями этих религий являлась вера в многочисленных духов, отсутствие храмов и связь с циклом земледельческих работ.

При этом представители одного народа могли исповедовать разные религии. Так, например, незначительное число монголов и тибетцев были приверженцами ислама. Высокий уровень религиозности проявлялся в наличии большого количества священнослужителей и культовых сооружений. К концу 1940-х гг. во Внутренней Монголии насчитывалось около 50 тыс. лам, а в Тибете было более 6000 монастырей.

Характеризуя национальную ситуацию в Китае накануне победы КПК, важно отметить некоторые особенности его административно-территориального устройства, характерные для провинций, населенных национальными меньшинствами.

В мае 1947 г. на территориях, контролируемых коммунистами, был образован автономный район – Внутренняя Монголия. Учредительный съезд принял специальную Декларацию автономного правительства Внутренней Монголии. В 1-й статье Декларации говорилось: «Автономное правительство Внутренней Монголии создается в соответствии с пожеланиями и стремлениями широких слоев монгольского народа, учением Сунь Ятсена о равноправии всех национальностей в пределах Китая... в соответствии с принципами национальной политики, изложенными в докладе Мао Цзэдуна «О коалиционном правительстве» и на основании решений Политического консультативного совета Китая». В статье 3 отмечалось, что территория Внутренней Монголии подконтрольна автономному правительству и в то же время является составной частью Китайской республики. Декларация гарантировала также уважение «быта, нравов, истории, культуры, языка и письменности всех национальностей, всемерное развитие их экономики и культуры» [1, с. 53–54]. Согласно Декларации высшим законодательным органом Внутренней Монголии являлся Малый Хурал, который формировал правительство автономного района. Можно конста-

тировать тот факт, что первоначально автономия Внутренней Монголии носила черты государственности. В то же время среди части монголов были популярны идеи присоединения к Монгольской Народной Республике.

Ситуация, сложившаяся в другом национальном районе – Тибете, существенно отличалась. После Синьхайской революции Тибет проводил независимую политику от центральных китайских властей. Он не стремился добиваться международного признания в качестве суверенного государства, поскольку не испытывал реальной угрозы. Гоминьдановское правительство было не в состоянии контролировать Тибет, и он сохранял свою фактическую независимость.

Самой сложной являлась внутривластная ситуация в Синьцзяне. В результате событий, происходивших с середины 1940-х гг. на территории трех северных округов провинции, была провозглашена Восточно-Туркестанская Республика, армия которой пыталась подчинить своему контролю всю провинцию. В результате сложных переговоров между представителями ВТР и Гоминьдана китайскому правительству удалось предотвратить выход ВТР из состава Китая. Однако стремления значительной части уйгуров к независимости продолжали сохраняться.

Сепаратистские настроения, стремление к самоопределению со стороны крупных неханьских народов были обусловлены рядом факторов. Во-первых, это отдаленность национальных окраин, отсутствие удобных путей сообщения, своеобразная «закрытость» для широких контактов. Во-вторых, наличие конфликтов между коренным населением и ханьцами, которые воспринимались в качестве мигрантов. В свою очередь ханьцы традиционно относились к своим историческим соседям как к «нецивилизованным». Эти идеи воплощались в жесткой политике. Как писал китайский этнолог Цзян Ин-лян: «юго-западные инородцы, по существу, не считались в Китае за полноценных людей... и в целом политика исторических правительств Китая в отношении юго-западных национальностей сводилась к следующему: во-первых, к вытеснению – захвату и конфискации их земель и, во-вторых, к карательным походам – массовым убийствам и истреблению этих национальностей» [7, с. 2, 4–5]. В принципе подобная политика была характерна и по отношению ко многим другим неханьским национальностям.

В этих условиях и стала осуществляться национальная политика КПК. После провозглашения КНР китайское правительство меняло свое отношение к национальному вопросу. Одни принципы и лозунги приходили на смену другим. Коммунистическое правительство Китая стало решать национальный вопрос путем развития национальных автономий. В начале 1949 г. А. И. Микоян пе-

редал Мао Цзэду совет И. В. Сталина не предоставлять национальным меньшинствам независимость, а ввести автономию [2, с. 166].

В сентябре 1949 г. была принята Общая программа Народно-политического консультативного совета. В разделе «общие принципы» устанавливалось, что «все национальности в пределах Китайской Народной Республики равны в своих правах и обязанностях», а статья 51 провозглашала, что «В районах, где большинство населения составляют национальные меньшинства, необходимо осуществлять национальную автономию и в зависимости от количества населения и величины района учредить органы национального самоуправления» [4, с. 47]. 7 сентября 1949 г. перед делегатами НПКСК выступил Чжоу Эньлай, заявив, что «всякая национальность имеет право на самоопределение», однако он уточнил, что превращение Китая в федеративную республику нецелесообразно. Он говорил: «Нам нужно сплотить все национальности в одну большую семью, пресечь империалистическое провоцирование раскола» [8, с. 20–21]. Таким образом, центральное правительство отказывалось от федерализма в пользу унитаризма и территориальной национальной автономии. В программе отсутствовало право на сепессию, а принцип самоопределения противопоставлялся самоуправлению.

Автономия, как правило, имела номинальный характер, и ханьские чиновники (ганьбу) занимали в органах самоуправления командные позиции, а мнения и пожелания неханьцев учитывались далеко не всегда. Создание национальных автономных районов преследовало цель установления жесткого контроля над территориями проживания неханьских народов.

Конституция КНР 1954 г. и последующие конституции подчеркивают равноправие национальностей в пределах единого и неделимого Китая. Другого самоопределения кроме автономии не допускается [3, с. 187]. «Инструментом самоопределения» неханьских народов была избрана национальная региональная автономия нескольких уровней: волость, уезд, округ и национальный автономный район. В государственных документах декларировалось сохранение культуры неханьских народов, но на практике стала осуществляться политика аккультурации и ассимиляции национальных меньшинств.

Список использованных источников

1. Автономный район Внутренняя Монголия Китайской Народной Республики / под общ. ред. Б. Ширэндэва, М. И. Сладковского. – М. : Наука, 1980. – 158 с.
2. Кузьмин, С. Л. Скрытый Тибет. История независимости и оккупации / С. Л. Кузьмин. – СПб : Изд-во А. Терентьева, 2010. – 544 с.

3. Кычанов, Е. И. Национальная политика КНР / Е. И. Кычанов // Основные тенденции политического и экономического развития стран современной Азии и Африки : монография / отв. ред. В. Н. Колотов ; СПбГУ. – СПб : Студия НП-Принт, 2011. – 368 с.

4. Образование Китайской Народной Республики : документы и материалы. – М. : Госполитиздат, 1959. – 136 с.

5. Миньцзу чжэнцэ вэньцзянь хуэйбянь, ди и бянь = Собрание документов по национальной политике. Т. 1. – Пекин, 1958. – 124 с.

6. У, Чжицин. Лунь чжунго шэхуэйчжуи цзэдуань миньцзу вэньти тэдань = Об особенностях национального вопроса в Китае в период социализма / Чжицин У // Чжунго шаошу миньцзу. – 1991. – № 1. – С. 3–15.

7. Цзян, Инлян. Кан чжань дэ синань миньцзу вэньти = Проблемы юго-западных национальностей в период войны сопротивления / Инлян Цзян. – Чунцин, 1968. – 130 с.

8. Цзян, Пин. Гуаньюй чжунго гунчаньдан миньцзу ганлин дэ лиши фачжань = Об историческом развитии программы КПК по национальному вопросу / Пин Цзян // Чжунго шаошу миньцзу. – 1990. – № 10. – С. 20–35.

References

1. The autonomous area the Inner Mongolia of People's Republic of China Under a general edition

B. Shirendeva, M.I. Sladkovsky. Moscow, Nauka, 1980, 158 p. (in Russian)

2. Kuzmin S.L. Hidden Tibet. Independence and occupation. Saint-Petersburg, A. Terentyev's publishing house, 2010, 544 p. (in Russian)

3. Kychanov E.I. National policy of the People's Republic of China//Main tendencies of political and economic development of the countries of modern Asia and Africa. Collective monograph Under a general edition V.N. Kolotov. Saint-Petersburg, St.Petersburg State University, Publishing house «NP-Print Studio», 2011, 368 p. (in Russian)

4. Formation of People's Republic of China. Documents and materials. Moscow, Gospolitizdat, 1959, 136 p. (in Russian)

5. Collection of documents on national policy. T. 1. Beijing, 1958, 124 p. (in China)

6. U Chzhicin. About features of an ethnic question in China in the period of a socialism, *Chzhungo shaoshu minczu*, 1991, No. 1, pp. 3–15. (in China)

7. Jiang Yingliang. Problems of southwest nationalities during resistance war. Chongqing, 1968, 130 p. (in China)

8. Jiang Ping. About historical development of the Communist Party of China program for an ethnic question, *Chzhungo shaoushu minczu*, 1990, No. 10, pp. 20–35. (in China)

Поступила 31.10.2014 г.

УДК 21:37 (045)
ББК 86.2

Волкова Марина Семеновна

кандидат исторических наук, доцент

кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

marina-volkova-sar@yandex.ru

Мартыненко Александр Валентинович

доктор исторических наук, профессор

кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

arkanaddin@mail.ru

РОЛЬ ИСТОРИИ РЕЛИГИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: Статья анализирует особенности преподавания истории религиозной культуры в российской системе образования. Авторы современную российскую базисную культуру раскрывают через

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

историю страны, так как в ней заложена система ценностей, к которой относится и язык, и литература, и религиозная православная культура, принципы которой всегда лежали в основе жизни русского народа.

Ключевые слова: основы религиозной культуры, история религии, основы православной культуры, основы исламской культуры, школа, высшее образование.

Volkova Marina Semenovna

Candidate of Historical Sciences, Docent

Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Martynenko Alexandr Valentinovich

Doctor of Historical Sciences, Professor

Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ROLE OF HISTORY OF RELIGION IN THE MODERN RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

Abstract: The article analyzes features of teaching of history of religious culture in the Russian education system. Authors open modern Russian basic culture through country history because it includes the system of values such as language, literature, religious orthodox culture which principles were always the cornerstone of life of the Russian people.

Key words: bases of religious culture, history of religion, basis of Orthodox culture, basis of Islamic culture, school, the higher education.

В основе культуры любой страны и любого народа лежат религиозные традиции. Один из показательных примеров в этом отношении представляет собой Российская Федерация с ее ярко выраженным полиэтническим и поликонфессиональным характером. При разнообразии и даже некоей пестроте конфессионального ландшафта современной России очевидным является преобладающее влияние двух традиционных для нашей страны религий – православного христианства и ислама суннитского толка.

Отсюда следует, что нынешнюю российскую базисную культуру следует связывать с историей страны. В этой базисной культуре заложена система ценностей. К ней относится и язык, и литература (та ее часть, которую мы называем классической) и, безусловно, религиозная православная культура, принципы которой всегда лежали в основе жизни русского народа [4, с. 49].

Во многом именно поэтому преподавание основ религиозной культуры (правильнее сказать – религиозных культур) и, шире, истории религии (здесь также более уместно множественное число – «религий») является, безусловно, актуальной задачей, несущей в себе большой воспитательный потенциал.

Исходя из специфики учебных заведений, ситуация с преподаванием религиозной культуры (или истории религии) в российской школе и вузе складывалась по-разному.

Так, в 1990-е – начале 2000-х гг. в российском социуме шли острые дебаты о необходимости (или, напротив, недопустимости) введения в

школах предмета «Основы православной культуры» (ОПК). Было сломано немало копий, и, как у нас водится, оппоненты с трудом скрывали или даже не скрывали взаимного раздражения, демонстрировали свое нежелание слушать противоположную сторону. Острейшую полемику вызвал вопрос, должны ли российские дети постигать православные традиции в рамках школьной программы. В спор оказались вовлечены представители самых разных слоев – школьные учителя и вузовские работники, государственные чиновники всех регионов и журналисты, наконец, православное и мусульманское духовенство [9, с. 99].

В итоге был найден своеобразный компромисс: на федеральном уровне, сначала в «пилотных» регионах, а затем по всей стране, в младших классах была введена учебная дисциплина «Основы религиозной культуры и светской этики» (ОРКСЭ) [5]. В основу данного школьного предмета, как известно, положен модульный принцип, который предполагает, что родители вместе с детьми сами выбирают, какую религию (православие, ислам, буддизм, иудаизм, иную) изучать или не изучать вовсе («светская этика»).

Правда, и этот компромисс устроил далеко не всех. Так, экспертами Российской академии наук был сделан однозначный вывод о недопустимости использования в школах Российской Федерации выпущенных в 2010 г. учебников по комплексному курсу «Основы религиозных культур и светской этики». По их мнению, учебник содержит многочисленные признаки гру-

бого нарушения Конституции РФ, агрессивно, в миссионерском ключе навязывает ученикам определенную религиозную идеологию, открыто враждебную светскому государству. Учебник, считают эксперты РАН, несостоятелен и в научном плане, поскольку в нем не определено понятие «религиозная культура» и вместо нее вводится плоско поданная религиозная доктрина, приводящая к подмене культуры вероучением. Никакого научного обсуждения этого учебника и не предполагалось, процесс создания учебника в части модулей основ религиозных культур сознательно был спланирован так, чтобы полностью передать его конфессиям, отстранив ученых от какого-либо участия [8].

В то же время весьма любопытный опыт в этом направлении накопили отдельные российские регионы. Например, без преувеличения, уникальная ситуация сложилась в Республике Мордовия, где в 2006 г. по заказу местного министерства образования, на организационной площадке Историко-социологического института Мордовского университета были разработаны два предмета и, соответственно, два учебника – «Основы православной культуры» (ОПК) [1] и «Основы исламской культуры» (ОИК) [7].

По мнению авторов статьи, достоинством названных учебных дисциплин является их ориентация на седьмой (ОПК) и восьмой (ОИК) классы, то есть на более старшую, по сравнению со слушателями ОРКСЭ, аудиторию, что, безусловно, позволяет преподавать основы православной и исламской культур на более глубоком, «взрослом» уровне.

Что же касается высших учебных заведений России, то здесь никогда не было свойственной для школьной системы проблемы – преподавать основы религиозной культуры или не преподавать.

В вузах религии изучались даже в советский период, правда, поверхностно и в соответствующей идеологической трактовке. Прежде всего, это происходило в рамках базовых исторических дисциплин. Из года в год преподаватели истории Отечества рассказывают студентам о церковном расколе XVII столетия, а преподаватели истории Средних веков – о Реформации...

Великие религиозные системы Востока – ислам, буддизм, индуизм, конфуцианство – раскрывает базовый курс «История стран Азии и Африки». Есть также курсы по выбору, позволяющие студентам постигать отдельные религии на более глубоком уровне: например, один из авторов статьи, А. В. Мартыненко, ведет курс по выбору «Социокультурные основы исламской цивилизации» и факультатив «Социокультурные основы индо-буддийской и конфуцианской цивилизаций».

На федеральном уровне по рассматриваемой тематике создано неплохое методическое обеспечение. Примером может служить учебное пособие Л. С. Васильева «История религий Востока» [2].

Необходимо учитывать, что в вузе совсем иная аудитория, нежели в школе, поэтому здесь есть возможность более полного осмысления той или иной религиозной культуры, в том числе ее, выражаясь образно, «теневых сторон», например – феномена религиозного экстремизма, феномена не только зловещего, но и весьма сложного [6, с. 54–56].

Действительно, здесь все неоднозначно: ведь сам по себе экстремизм, казалось бы, как явление истории никакого отношения к культуре не имеет. Но, с другой стороны, в основе того или иного экстремистского течения могут лежать богословские труды. Например, «духовный отец» действующей в разных странах исламистской группировки «Ихван аль-Муслимин» (араб. «Братья-мусульмане»), египетский проповедник Сейид Кутб является одним из ярчайших представителей интеллектуальной культуры ислама XX столетия [7]. Другой подобный пример являет нам индуизм – одна из самых влиятельных восточных религий, по числу своих последователей приближающаяся к мировым [3]. В индуизме есть взлеты человеческой мысли в виде великолепной философии, вершиной которой является веданта. И в то же время в данной религии практиковались совершенно дикие, даже изуверские обряды – чего стоит обряд сати (самосожжения вдов), искорененный с большим трудом только к XX веку. Об этой «многоликости» любой религиозной культуры со студентами, в отличие от школьной аудитории, говорить не только можно, но и совершенно необходимо.

Таким образом, преподавание основ религиозной культуры имеет свою специфику в школе и вузе, являясь важной частью российского гуманитарного образования.

Список использованных источников

1. Белкин, А. И. Основы православной культуры : учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / А. И. Белкин, М. Ю. Грыжанкова. – Саранск : Издательский центр Историко-социологического института Мордов. ун-та, 2006. – 200 с.
2. Васильев, Л. С. История религий Востока / Л. С. Васильев. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 426 с.
3. Генон, Р. Общее введение в изучение индуистских учений / Р. Генон. – М. : Беловодье, 2013. – 320 с.
4. Грыжанкова, М. Ю. «Модернизация» духовной культуры, или скрытые причины кризиса современного общества / М. Ю. Грыжанкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 41–51.

5. Данилюк, А. Я. Основы религиозной культуры и светской этики. Программы общеобразовательных учреждений. 4–5 классы. ФГОС / А. Я. Данилюк. – М. : Просвещение, 2013. – 24 с.
6. Еремина, С. С. Роль российских вузов в профилактике ксенофобии и экстремизма (на примере Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / С. С. Еремина, А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 54–56.
7. Кутб, С. Под сенью Корана / С. Кутб. – М. : Умма, 2003. – 538 с.
8. Мартыненко, А. В. Основы исламской культуры: учебник для 8 класса средних общеобразовательных учреждений / А. В. Мартыненко. – Саранск : Издательский центр Историко-социологического института Мордовского университета, 2006. – 116 с.
9. Мартыненко, А. В. Православно-исламский межкультурный диалог в Республике Мордовия: потенциал, проблемы, перспективы / А. В. Мартыненко // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 95–100.
10. Смирнов, А. В. Учебник нужен, но его придется переписать с нуля [Электронный ресурс] / А. В. Смирнов // Институт философии Российской академии наук. Официальный сайт. – Режим доступа : iph.ras.ru (дата обращения 28.06.2014 г.).

References

1. Belkin A.I., Gryzhankova M.Yu. Basis of Orthodox culture: the textbook for 7 classes of educational institutions. Saransk, Publishing center of Historical and sociological institute of the Mordovian University, 2006, 200 p. (in Russian)

2. Vasilyev L.S. History of religions of the East. Rostov-on-Don, Phoenix, 1999, 426 p. (in Russian)
3. Genon R. The general introduction in studying of Hindu doctrines. Moscow, Belovodye, 2013, 320 p. (in Russian)
4. Gryzhankova M.Yu. Modernization” of spiritual culture, or hidden causes of the crisis of modern society, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 41–51. (in Russian)
5. Danilyuk A.Ya. Basis of religious culture and secular ethics. Programs of educational institutions. 4–5 classes. Moscow, Education, 2013, 24 p. (in Russian)
6. Eryomina S.S., Martynenko A.V., Nadkin T.D. Role of the Russian higher education institutions in xenophobia and extremism prevention (on the example of the Mordovian state teacher training college of name of M.E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 54–56. (in Russian)
7. Qutb S. In the shadow of the Koran. Moscow, Ummah, 2003, 538 p. (in Russian)
8. Martynenko A.V. Basis of Islamic culture: the textbook for 8 classes of average educational institutions. Saransk, Publishing center of Historical and sociological institute of the Mordovian University, 2006, 116 p. (in Russian)
9. Martynenko A.V. Orthodox-Islamic intercultural dialogue in the Republic of Mordovia: potential, problems, prospects, *The Humanities and Education*, 2010, No. 2, pp. 95–100. (in Russian)
10. Smirnov A.V. The textbook is necessary, but it should be copied from scratch. Institute of philosophy of the Russian Academy of Sciences. Official site [Electronic resource]. Access mode: iph.ras.ru (date of treatment: 28.06.2014). (in Russian)

Поступила 07.10.2014 г.

УДК 94 (470.345)»15-16» (045)
ББК 63.3 (2р-6Мо)

Кадерова Татьяна Николаевна

кандидат исторических наук, доцент
заведующая кафедрой отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
cad.tatiana@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБОРОНЫ ЮГО-ВОСТОЧНЫХ ГРАНИЦ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА В XVI–XVII В. (на примере мордовского края)*

Аннотация: В статье рассматривается организация обороны юго-восточных границ Российского государства в XVI–XVII вв. Значительное внимание автор уделяет станичной и сторожевой службе,

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03. 2013 г.).

строительству засечных черт в мордовском крае в XVI–XVII вв. Показано, что меры по обеспечению обороны юго-восточных границ Российского государства способствовали прекращению опустошительных набегов ногайских и крымских татар и создавали благоприятные условия для дальнейшего освоения мордовского края.

Ключевые слова: станичная и сторожевая служба, сторожевые заставы, засечная черта, засеки, город-крепость, служилые люди по «прибору», служилые люди по «отечеству».

Kaderova Tatyana Nikolaevna

Candidate of Historical Sciences, Docent,
Head of Department of native history and ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**DEFENCE OF THE SOUTH-EASTEN BORDERS OF RUSSIAN STATE
IN THE SECOND PART OF XVI – XVII CENTURIES
(by the example of mordvinian region)**

Abstract: In this article the organization of Russian State south-easten borders' defense in XVI–XVII centuries is considered. The author pays much attention to watchman service, construction of barricades of felled trees in Mordvinian region in XVI–XVII centuries. It is shown that the measures, taken to defend Russian State south-easten borders, contributed to stoppage of devastating forays of the Crimean Tatars and the Nogaytsy and created favourable conditions for further developing of Mordvinian region.

Key words: watchman service, pickets, barricades of felled trees, abatis, walled towns, hired serving people, people serving by inheritance.

На современном этапе исторической науки уделяется значительное внимание анализу социально-экономического и общественно-политического развития регионов дореволюционной России [6; 10; 11]. В рамках данной статьи мы ставили своей целью осветить проблему, которая, несмотря на определенные успехи ученых [4; 5; 7; 8], все еще остается малоизученной, – историю служилого сословия Среднего Поволжья.

Во второй половине XVI в. с вхождением мордовского края в состав Российского государства одной из задач царской администрации становится организация защиты мордовских земель от набегов крымских и ногайских татар. Мордовский край, лежащий на стыке лесов и степей, являлся объектом систематических набегов кочевых феодалов. Совершая внезапные набеги на беззащитные поселения, они убивали мирных жителей и грабили имущество, сжигали деревни, людей угоняли в плен, подрывали традиционные для мордвы промыслы, бортничество.

В целях охраны юго-восточных районов России от ногайских и крымских татар государство строило города-крепости, имевшие военно-стратегическое, политическое и хозяйственное значение. Далеко в «дикое поле» выдвигались сторожи и подвижные станицы, которые позволяли контролировать огромные степные пространства.

Система оборонительных мероприятий на юго-восточной окраине состояла из двух основных элементов: сторожевой и станичной службы; засечной черты.

В XVI в. реорганизация пограничной службы была поручена крупному военному деятелю М. И. Воротынскому. Был выработан известный приговор, датированный 16 февраля 1571 г., который явился, по существу, уставом станичной и сторожевой службы [9, с. 5]. В приговоре говорится прежде всего об организации при помощи сторож непрерывного наблюдения за татарскими шляхами в «диком поле», предписывая совершать постоянные объезды назначаемых им участков «с конь не сседа, ездити по урочищам по два человека. А станов им не делати, огня в одном месте не класть дважды. А в лесам им не ставитца, а ставитца им в таких местах, где было усторожливо» [1, с. 2].

Сторожевые заставы ставились ежегодно с 1 апреля до зимы. Из Путивля и Рыльска и других пограничных городов сторожи посылались начиная с 1 апреля сроком на 6 недель с проездом. Через 6 недель посылалась вторая сторожа, за ней третья, потом снова первая, но уже сроком на месяц. Таким образом, сторожевой службой был обеспечен промежуток времени от апреля до ноября.

Кроме пограничных застав (сторожей), в состав пограничной охраны входили дозорные подвижные отряды – станицы, которые высылались из тех же городов и в тоже время, т. е. с 1 апреля. Приговором устанавливалось, что каждый крупный город должен высылать по 8 станиц. Сторожи и станичники при обнаружении противника обязаны были, во-первых, посылать с вестью об этом кого-либо из своих товарищей в ближайшие пограничные города, во-вторых, путем личного

наблюдения разведывать направление движения неприятеля и определять ее численность.

На южной и юго-восточной окраине Российского государства по новой росписи были поставлены 67 сторож. Поволжскую зону контролировали пять мещерских сторожей. Известны две росписи: «Роспись Мещерским сторожам по дозору Юрья Булгакова да Бориса Хохлова 79 года» (1571 г.) и «Роспись Мещерским сторожам».

Первая мещерская сторожа находилась на р. Карсанаевой (Карсунке) и шла от р. Барыша до Большого Сурского леса (15 верст). Службу несли 6 человек казаков из Алатыря. Сурский лес в XVI–XVII вв., по исследованиям И. И. Спрыгина, в рамках Пензенской губернии занимал восточную часть Саранского уезда и всю территорию, за исключением степных пространств, Городищенского [14, с. 7]. «А за рекою Сурою большой Сурский лес пошел тот Сурский лес подле реки Суры», – отмечено в одном из документов XVII в. [8, с. 5].

Вторая сторожа располагалась у впадения р. Шокши в Суру и охраняла территорию от устья речки Шокши до устья речки Кивлея (15 верст). Службу нести предписывалось мордве, татарам и казакам из Кадома, Темникова, Алатыря по два человека из города [1, с. 17]. Вторая и третья сторожи охраняли территорию вдоль речки Шокши, между Большим Сурским и Мокшанским лесами. В Географическом словаре Российского государства, составленном в начале XIX в. А. Щекатовым и Л. Максимовичем, про Мокшанский лес говорилось следующее: «Мокшанский лес. Сим именем называются леса, находящиеся к реке Мокше, начиная от Краснослободской округи Пензенской губернии до реки Цны с Мокшою, а к северу пошли сия леса по Мокше до впадения ее в Оку и вниз по Оке до города Муром Владимирской губернии и далее» [13, с. 450].

Четвертая сторожа контролировала пространство по р. Ломовке при впадении в нее Шуструя. Пятая сторожа находилась в верховьях речек Буртас и Ломовки «а переезду верст 40». На четвертой и пятой сторожах «стояти на той сторожи из Кадомы да из Темникова по три человека из города» [1, с. 17].

Из боярского приговора 21 февраля 1571 г. о станичных головах видно, что кроме сторожей поволжскую зону контролировали две станицы. Одна – на Волге под «Караманским лесом», другая «в Вешках, выше Медведицы и Хопра» [Там же, с. 6]. Вот что говорят о сводных силах этих станиц и их дислокации документы: «Которой голове стояти под Караманским лесом из Казани и от той головы ездити на гору к Волге до верх Балыклея а проезду днища с три или меньше. Из розных украинских городов детем боярским и казакам по росписи с головами из Казани да из Свияжского дети боярские, татары и чувашы, из

Олаторя дети боярские да казаки из Темникова из Кадомы да из Шацкого дети боярские да татары, да мордва, из Шацкого казаки» [Там же]. Станичную службу несли 135 человек, из них 35 детей боярских, 50 казаков, 50 татар и мордвы. На второй станице, которая охраняла территорию на западе «за Дон и верх Айдарка», на востоке – «к Волге до усть Балыклея» насчитывалось 120 служилых людей: 30 детей боярских, 50 казаков, 40 татар и мордвы 40 [Там же, с. 7].

Для расположения сторож и станиц выбирались места вблизи важнейших пунктов дорог, чтобы держать эти места под контролем и при появлении противника давать знак ближайшим городам, в которых сосредотачивались военные гарнизоны. Первая мещерская сторожа контролировала Крымскую (из Крыма на Казань) и Ногайскую (из Астрахани в Москву) дороги, четвертая и пятая сторожи – Вадовскую и Идовскую [15, с. 192].

Сторожевая и станичная служба являлись первым звеном в системе организации обороны юго-восточных границ Российского государства.

При всей важности сторож и станиц они не могли гарантировать безопасность, так как их донесения в пограничные города часто запаздывали и противник прорывался не только через сторожи, но и в места между ними. Поэтому оборона юго-восточной окраины Российского государства требовала возведения сплошной укрепленной линии – засечной черты. Еще во второй половине XVI в. вдоль южных границ к югу от Оки была сооружена Большая засечная черта. По мнению А. И. Яковлева, Большая засечная черта Московского государства представляла собой качественно новую систему обороны, включавшую не только лесные завалы, но и рвы, земляные валы, ряды скрепленных между собой надолбов, протянувшиеся на многие версты, что, при правильной организации службы на Черте, могло остановить или задержать движение неприятельских войск [16, с. 67].

Большая засечная черта тянулась от Тетюшей на Волге до Рязани и Тулы. Восточная часть засечной черты охватывала города – Кадом, Темников, Алатырь, Тетюши.

На восток от Шацкой засеки проходила Кадомская, имевшая Идовские, Вадовские и Авдаловские ворота [7, с. 126]. От Авдаловских ворот Кадомская засека подходила к верховьям реки Виндрей, где начиналась Темниковская засека, которая имела Бабеевские или Ногайские и Чижиковские ворота [8, с. 10–21]. Центром Темниковской засеки был город Темников на реке Мокша. «Темниковская крепость ... она стояла в лесной чаще, окружавшей ее со всех сторон. Город – крепость и посад с трех сторон – юго-восточной, юго-западной и северо-западной – укреплялся естественными крутыми обрывистыми

берегами мокшанской излучины, достигавшими местами 5–6 сажен высоты, а также руслом самой реки, с четвертой – с северо-восточной – насыпными валами и дубовыми крепостными стенами. На углах города-крепости стояли высокие деревянные башни. С этих башен хорошо просматривалась местность за Мокшею. К северо-востоку, где разветвлялись конные пути, – к Казани и Астрахани, дозор вели подсобные пункты Темниковской крепости» [2, с. 17]. Основываясь на документах конца XVI – первой половины XVII века, И. Д. Воронин полагал, что от Саровского леса к востоку и затем вдоль реки Алатырь до впадения в нее речки Инелей тянулась Пузская засека с двумя воротами: Пузскими и Гуляевскими [Там же]. Пузские ворота находились там, где сейчас расположено село Пузская Слобода, на реке Алатырь Нижегородской области; Гуляевские ворота – село Гуляево на реке Алатырь Ичалковского района Мордовии.

Пузскую засеку сменяла Алатырская засека. Она возводилась с 1578 г. и шла от речки Инелей вдоль реки Алатырь на восток до города Алатыря и соединялась с Тетюшской засекой. Алатырская засека имела Ардатовские ворота, которые находились в лесу при впадении речки Пичевель в Алатырь. Это территория современного города Ардатова. Центром Алатырской засеки был город Алатырь, построенный в 1556 г. [8, с. 26]. «Город Алатырь мерою в трёхаршинную сажень поперечь и в длину округою 333 сажени, стены и башни рубленные, дубовые... А в том городе, во всех стенах построено 7 башен, 3 башни штиугольные, верхи рублены, клетчаты, в двух башнях штиугольные в вышину до облатов до кровли по 9 венцов, в а 2 башнях, штиугольной да четвероугольной, до облатов по 38 венцов, сверж облатов до кровли по 9 венцов, а в стенах до облатов взрублено по 18–19 венцов сверж облатов по 10 венцов» [12, л. 60]. Конечным пунктом Большой черты был город Тетюши на Волге.

В первой половине 40-х гг. XVII в. вновь участились набеги крымских и ногайских татар на юго-восточные границы Российского государства. Это обстоятельство потребовало усиления организации обороноспособности южных и юго-восточных рубежей. В 1647 г. были возведены укрепления Атемаро-Саранской черты. Из описания Атемаро-Саранской черты 1681–1684 гг. видно, что она протянулась на 100 километров. В подавляющем большинстве черта шла лесами, где были устроены засеки. Их было четыре: Атемарская, Саранская, Инзерская, Шишкеевская [3, с. 74–75].

После окончания строительства Атемаро-Саранской засечной черты с 1647 г. было начато сооружение новой оборонительной черты мордовского края – Инсаро-Потижской. Она прохо-

дила в северо-восточном направлении от места впадения реки Ломово в Мокшу на юге до Саранской засеки на севере.

Одновременно со строительством укрепленных сооружений правительство заботилось о создании на них крупных военных сил. Для комплектования крепостей гарнизонами служилых людей привлекались различные силы. Служилые люди переводились из центральных районов России, из близлежащих крепостей, привлекали также мордву и татар. Гарнизоны крепостей состояли из служилых людей «по отчеству», т. е. по происхождению (дворяне и дети боярские) и «по прибору» (казаки, стрельцы, пушкар). В 1669–1670 гг. по Атемаро-Саранской черте дворян и детей боярских насчитывалось 396 человек, из них 202 – русских и 194 мордовских и татарских мурз [4, с. 72]. В 1647 г. на службу в г. Инсар были переведены 300 служилых людей из Темникова. Столько же казаков было переведено на Инсарскую черту. В 1661 г. в Саранске насчитывалось казаков 270 человек, в Атемарском остроге – 57, в Инзерском остроге – 235, в Шишкеевском – 25 человек [5, с. 86].

Таким образом, организация обороны юго-восточных границ Российского государства во второй половине XVI вв. – XVII вв. сложилась из двух основных элементов: сторожевой и станичной службы; засечной черты. Меры по обеспечению обороны юго-восточных границ Российского государства способствовали прекращению опустошительных набегов ногайских и крымских татар и создали благоприятные условия для дальнейшего освоения Поволжья, в том числе и мордовского края.

Список использованных источников

1. Акты Московского государства, изданные Императорской академией наук. В 3 т. Т. 1. / под. ред. Н. А. Попова. – СПб : Тип. Имп. Акад. наук, 1890. – 767 с.
2. Воронин, И. Д. Саранск. Историко-документальные очерки / И. Д. Воронин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1961. – 268 с.
3. Кадерова, Т. Н. Организация обороны юго-восточных границ Российского государства в XVII в. (на примере мордовского края) / Т. Н. Кадерова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы истории и практики. – 2012. – № 1. – Ч. 2. – С. 74–76.
4. Кадерова, Т. Н. «Служилые люди «по отчеству» на Атемаро-Саранской засечной черте в XVII в. / Т. Н. Кадерова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы истории и практики – 2013. – № 2. – Ч. 2. – С. 71–74.
5. Кадерова, Т. Н. Служилые люди «по прибору» на Атемаро-Саранской засечной черте в XVII в. /

Т. Н. Кадерова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы истории и практики. – 2013. – № 6. – Ч. 1 – С. 85–88.

6. Корнишина, Г. А. Обрядовая культура в системе функционирования мордовского этноса / Г. А. Корнишина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 86–90.

7. Лебедев, В. И. Засеки понизовых городов Русского государства в XVI в. / В. И. Лебедев // Вопросы охраны и использования памятников истории : сб. науч. тр. – М., 1990. – С. 124–140.

8. Лебедев, В. И. Легенда или быль: по следам засечных сторожей / В. И. Лебедев. – Саратов, 1986. – 134 с.

9. Марголин, С. Л. Оборона Русского государства от татарских набегов в конце XVI в. / С. Л. Марголин // Труды Государственного исторического музея. – Вып. 20. – М., 1948. – С. 2–17.

10. Милешина, Н. А. Возрождение усадебных традиций российского дворянства в деятельности «Общества изучения русской усадьбы» / Н. А. Милешина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 87–92.

11. Милешина, Н. А. Предпринимательство и его роль в повседневной жизни российского провинциального дворянства конца XVIII – середины XIX столетий (на материалах губерний Центральной России) / Н. А. Милешина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 88–92.

12. РГАДА. – Ф. 396. – Оп. 3. – Д. 53. – Л. 60.

13. Словарь Географический Российского Государства, описывающий Азбучным порядком. В 6 ч. Ч. 3 / сост. А. Щекатов. – М. : Университетская Типография, 1804. – 1238 с.

14. Спрыгин, И. И. Борьба леса со степью в Пензенской губернии / И. И. Спрыгин. – Пенза, 1922. – 20 с.

15. Черменский, П. И. Пути сношения Москвы с Поволжьем через Мордовию / П. И. Черменский // Труды МНИИЯЛИЭ. – Вып. 34. – Саранск, 1968. – С. 189–198.

16. Яковлев, А. И. Засечная черта Московского государства в XVII в.: очерк из истории обороны южной окраины Московского государства / А. И. Яковлев. – М., 1916. – 312 с.

References

1. Statements of Moscow State published by Imperial Science Academy. 3 V. V. 1. St. Petersburg, Imperial Science Academy printing-house, 1890, 767 p. (in Russian)

2. Voronin I.D. Saransk. Historical and documentary studies. Saransk, Mordvinian publishing house, 1961, 268 p. (in Russian)

3. Kaderova T.N. Russian state south-eastern borders defense organization in the XVIIth century (by the example of Mordvinian region), Historical, philosophical, political and juridical sciences, cultural science and art criticism. *Problems of History and Practice*, 2012, No. 1, p. 2, pp. 74–76. (in Russian)

4. Kaderova T.N. People serving by inheritance at the Atemar and Saransk abatis in XVII century, Historical, philosophical, political and juridical sciences, cultural science and art criticism. *Problems of History and Practice*, 2013, No. 2, pp. 2, 71–74. (in Russian)

5. Kaderova T.N. Hired serving people at the Atemar and Saransk abatis in XVII century, Historical, philosophical, political and juridical sciences, cultural science and art criticism. *Problems of History and Practice*, 2013, No. 6, pp. 1, 85–88. (in Russian)

6. Kornishina G.A. Ritual culture in the system of Mordvinian nationality functioning, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), p. 86–90. (in Russian)

7. Lebedev V.I. Barricades of felled trees built near towns of Russian State placed in lower reaches in XVII century, Problems of protection and usage of historical monuments: collection of scientific works. Moscow, 1990, p. 124–140. (in Russian)

8. Lebedev V.I. A legend or a true story: in the wake of abatis watchmen. Saratov, 1986, 134 p. (in Russian)

9. Margolin S.L. Defense of Russian State borders against Tatars' forays in XVII century, Transactions of the State Historical Museum, Edition 20. Moscow, 1948, pp. 2–17. (in Russian)

10. Mileschina N.A. The revival of country estate traditions of Russian gentry in works of «Society of Russian country estate studying», *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 87–92. (in Russian)

11. Mileschina N.A. Business undertakings and their role in everyday life of Russian provincial gentry in the end of XVII century till the middle of XIX century (on the material of provinces of Central Russia), *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 88–92. (in Russian)

12. Russian State Archives of Ancient Documents, F-396, Op. 3, D. 53, L. 60. (in Russian)

13. Geographical Dictionary of Russian State made in alphabetical order, In 6 p, P. 3. Moscow, University printing office, 1804, 1238 p. (in Russian)

14. Sprygin I.I. Struggle between forest and steppe in Penza province. Penza, 1922, 20 p. (in Russian)

15. Cheremenskiy P.I. Tracts of communication between Moscow and the Volga region through Moravia, The works of MNIIALIE, Edition 34. Saransk, 1968, pp. 189–198. (in Russian)

16. Yakovlev A.I. Abatis of Moscow State in XVII century: historical studies of south outskirts' defense of Moscow State. Moscow, 1916, 312 p. (in Russian)

Поступила 24.10.2014 г.

УДК 340.12
ББК 67.0

Мельникова Марина Витальевна
кандидат юридических наук, профессор
кафедра государственно-правовых дисциплин
Самарский юридический институт ФСИН России,
г. Самара, Россия
mv-melnikova@mail.ru

ГРАЖДАНСКАЯ ОБЩИНА КАК АНТИЧНОЕ ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО: К ИСТОКАМ ИДЕЙ И МЕТОДОЛОГИИ ПОЗНАНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются идеи античных мыслителей об устройстве общества, которое понимается ими как идеальное и справедливое. Анализируется организация жизнедеятельности людей в полисе как гражданской общине, а также прослеживаются методологические подходы мыслителей Древней Греции и Древнего Рима к познанию сущности государства и общества.

Ключевые слова: гражданское общество, полис, гражданская община, методология.

Melnikova Marina Vitalyevna
Candidate of Legal Sciences, Professor
Department of state and legal disciplines
Samara juridical Institute of the Federal penitentiary service of Russia, Samara, Russia

THE CIVIL COMMUNITY AS ANTIQUE CIVIL SOCIETY: THE ORIGINS OF THE IDEAS AND METHODOLOGY OF KNOWLEDGE

Abstract: The article deals with the ideas of ancient thinkers about the structure of society, which is understood as a perfect and just. It analyzes the organization of human activity in the policy as the civilian community. The Ancient Greece and Ancient Rome thinkers methodological approaches to the knowledge of the essence of the state and society are traced.

Key words: civil society, the policy, the civil community, methodology.

Гражданское общество как политико-правовая категория остается актуальным на протяжении всей истории развития научного знания. Интерес к этой проблематике особенно возрастает в настоящее время. Это связано, прежде всего, с развитием демократических процессов в государстве и, соответственно, формированием правового государства. Речь идет о таком социальном переустройстве, в результате которого должны формироваться структуры, осуществляющие функции общественного контроля за деятельностью органов государственной власти, гарантируя обратную связь между человеком, обществом и государством.

Гражданское общество как форма жизнедеятельности людей относится к числу древних социальных формирований, основанных на свободе выбора варианта поведения человека в различных сферах. Одним из первых, кто высказывал идеи в этом направлении, а именно о свободных гражданах, был древнегреческий мыслитель Платон (428–348 гг. до н.э.). В диалогах о государстве и законах Платон описывает традиции среднего слоя полисного общества, народные собрания и другие гражданские формирования [10]. В своем учении об обществе

Платон начинает с идей и поднимается до идеалов. Идея выступает как образец организации, например, полиса, законов [9]. Платон – против крайностей: богатства и бедности, за умеренность и средний достаток. Платон в «Государстве» верит в возможность практического осуществления своего проекта [1, с. 73–74].

Изучение древнегреческого полиса, его социальной и культурной организации, позволяет проследить развитие политико-правовой мысли о сущности государства и права и, соответственно, его общественной организации и структуре.

Полис – форма организации политической и экономической организации общества. Афинское государство представляло собой политическую организацию свободных граждан, которая защищала их интересы. Основой экономики полиса являлось земледелие, торговый обмен – основа хозяйственной жизни полиса [3]. В Афинах развивались частная собственность, рыночные отношения и, соответственно, сложилась гражданская община, связывающая ее членов в единое целое [5, с. 180–181]. В Афинах, где утвердилась демократическая система законодательства, сложилось своеобразное правовое государство [5, с. 180–181].

Платон в диалоге «Государство» описывает идеальный общественный строй. Согласно его мнению, общество возникло из потребностей людей, которые они могут удовлетворить вследствие сотрудничества друг с другом и на основе разделения труда. Поэтому полис представляет собой органическое целое, со своей структурой, а не конгломерат самостоятельных индивидов, и государство должно служить именно интересам всего общества в целом, а не какой-либо его части (группе). Интересы ни одной группы не должны преобладать [7, с. 45].

Диалоговая форма исследований Платона позволяет объединить менталитет людей при решении социальных проблем. Диалоги Платона – это своего рода «технология интеллектуального труда» [2, с. 301].

«Диалектика Платона породила логику Аристотеля» [2, с. 301]. Государство и общество были в поле зрения и этого античного мыслителя. Аристотель продолжил изучение греческого общества. Рассуждения о полисе приводят Аристотеля к мысли о том, что полис является высшей формой человеческого объединения [1, с. 38].

В своих трудах «Политика», «Этика» Аристотель обращается к рассмотрению деятельности не только государственных институтов власти, но и анализирует место негосударственных формирований в обществе, таких как семья, селение и т. д., описывает условия функционирования общества, индивидуальное право частной собственности. Рассуждая в «Политике» о свободе и равенстве, Аристотель замечает, что есть необходимость принуждать людей поступать добродетельно по отношению друг к другу на правовой основе. В своем понимании права Аристотель разделяет положение Платона о совпадении справедливого и законного. По мнению Аристотеля, принцип справедливости должен лежать в основе организации полиса, так как его цель – общее благо. По Аристотелю понятие справедливости тесно связано с государством, так как право является мерой справедливости и регулирует политическое общение [1, с. 38]. «Общество, состоящее из нескольких селений, есть вполне завершенное государство, достигшее, можно сказать, в полной мере самодовлеющего состояния и возникшее ради потребностей жизни, но существующее ради достижения благой жизни» [1, с. 377–378]. В полисе он стремится достигнуть равновесия между бедными и богатыми, простыми людьми и аристократами. Людей среднего достатка Аристотель считал лучшими в полисе, его опорой, так как они способны понимать значение общего блага и не прибегать к крайностям [7, с. 57–58].

Что касается политической организации идеального государства по Аристотелю, то он выдвигает принцип «поочередного участия всех

граждан в осуществлении государственной власти...» [11, с. 57].

Аристотель создал новую методологию «эмпирического и логического исследования...» [7, с. 61]. Его философия основана на признании реальности материального мира. Объективный идеализм Платона, по мнению Аристотеля, неосновательно противопоставляет мир идеи и мир вещей. Между тем сущность вещи неотделима от идеи. Таким образом, Аристотель придает важное значение разработке научных приемов эмпирического изучения реального мира [6, с. 51–52].

Учение Аристотеля о государстве и праве отличается системностью изложения, в основу которого положены принципы историзма, конкретностью постановки проблем. У него нет описания мира прекрасных идей, как у Платона, но есть реалистические рекомендации о совершенствовании общественного и государственного строя существовавших полисов [6, с. 57–58].

Похожее понимание внутренней организации античного общества рассматривается в правовых и политических взглядах римских мыслителей. Древний Рим – самое значительное государство античности, давшее в дальнейшем развитии государственного строительства и права классические образцы, однако в области политической и правовой мысли римляне были учениками греков.

Марк Туллий Цицерон (106–43 гг. до н. э.) свое видение о правовых и политических процессах в Римском обществе изложил в диалогах о государстве и законах. Вслед за Аристотелем он исходит из представлений о врожденном свойстве человека в стремлении к коллективной жизнедеятельности и общению. Согласно Цицерону, «государство есть достояние народа», а народ – это «не любое соединение людей, собранных вместе каким бы то ни было образом, а соединение многих людей, связанных между собою согласием в вопросах права и общностью интересов» [7, с. 65]. В результате гражданские общины возникали не по установлению извне, а от природы граждан. Первооснова политического мира, по Цицерону, – справедливость, которая имеет общественный характер и направлена на установление гармонии в обществе. Идеальное государство, согласно Цицерону, должно сочетать в себе элементы царской власти и власти народа. Такое сочетание должно обеспечить равенство граждан перед законом, свободу и прочность государства вследствие баланса интересов различных слоев населения.

Источник права Цицерон искал в природе человека и общества, так как вне семьи, гражданской общины и государства люди существовать не могут.

Говоря о Цицероне, исследователи отмечают, что он был эклектиком [12, с. 746], его воззрения соединяют в себе все лучшее других

мыслителей, то, что является истинным. Именно поэтому труды Цицерона наполнены историко-философскими положениями древнегреческой и древнеримской истории.

Свою эклектическую позицию Цицерон обосновывает тем, что при решении различных вопросов следует все обсуждать с противоположных сторон, чтобы сложилось правдоподобное мнение о той или иной вещи.

В качестве методологического принципа под эклектикой следует понимать такое развитие системы знаний, которое характеризуется наличием различных элементов, иногда содержащих взаимоисключающие аспекты при изучении объекта познания [13, с. 736].

Взгляды Цицерона на государство и право представляют собой сочетание идей Платона, Аристотеля, Полибия и стоиков, но система его взглядов выражает идеалы римской знати [11, с. 59]. Заслуга Цицерона в том, что он в своих трудах доказывает, что так называемый эклектицизм – это не просто смешение разных понятий, а синтез целостного восприятия окружающего мира.

Смысл понятия «гражданское общество», которое вкладывали античные мыслители в его содержание и понимание, отличается от его современного понимания. Граждане античного государства-полиса должны были руководствоваться в своей жизнедеятельности законами и обычаями, сложившимися в данном полисе, и не приносить вред своими действиями свободным согражданам. Для древних греков полис являлся триединым формированием: город, государство, гражданская община.

Возрождение интереса к гражданскому обществу как социальному явлению сегодня, его юридическому оформлению связано прежде всего с теми социально-политическими процессами последних десятилетий, которые кардинально изменили сущность восточноевропейских государств, в том числе и России.

Список использованных источников

1. Аристотель. Сочинение в 4 т. Т. 4. / Аристотель. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
2. Войтов А. Г. История и философия науки : учебное пособие для аспирантов / А. Г. Войтов. – М., 2005. – 692 с.
3. Гаспаров М. Л. Занимательная Греция / М. Л. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 2004. – 428 с.
4. Диалоги о государстве – о законах. Марк Туллий Цицерон / сост. И. Н. Веселовский, В. О. Горенштейн, С. Л. Утченко ; отв. ред. : С. Л. Утченко. – М. : Наука, Ладомир, 1994. – 223 с.
5. История государства и права зарубежных стран. Учебник для вузов в 2 т. Т. I. Древний мир и

Средние века. 3-е изд. / отв. ред. Н. А. Крашенинникова, О. А. Жидков. – М. : Норма, 2004. – 720 с.

6. История политических и правовых учений : учебник для вузов. Изд. 2-е / отв. ред. О. Э. Лейст. – М. : Зерцало-М, 2004. – 566 с.

7. История политических и правовых учений : учебник для вузов / под общ. ред. О. В. Мартышина. – М. : НОРМА, 2010. – 900 с.

8. Нерсисянц В. С. История политических и правовых учений : учебник для вузов / В. С. Нерсисянц. – М. : НОРМА, 2010. – 704 с.

9. Нерсисянц В. С. Платон : монография / В. С. Нерсисянц. – 2-е изд., стер. – М. : НОРМА, 2012. – 112 с.

10. Платон. Диалоги / Платон. – М. : Мысль, 1986. – 607 с.

11. Рассолов М. М. История политических и правовых учений : учебник / М. М. Рассолов. – 2-е изд. – М. : Юнити, 2010. – 432 с.

12. Утченко С. Л. Политико-философские трактаты Цицерона / С. Л. Утченко // в кн. Цицерон Марк Туллий. О государстве. О законах. О старости. О дружбе. Об обязанностях. Речи. Письма. – М. : Мысль, 1999. 782 с.

13. Философская энциклопедия. В 5 т. Т. 5 / под редакцией Ф. В. Константинова. – М. : Сов. энцикл., 1960–1970.

References

1. Aristotle. Composition in 4 v. 4 V. Moscow, Mysl, 1983, 830 p. (in Russian)
2. Voitov A.G. History and Philosophy of Science. Textbook for graduate students. Moscow, 2005, 692 p. (in Russian)
3. Gasparov M. Entertaining Greece. Moscow, Novoye literaturnoe obozrenie, 2004, 428 p. (in Russian)
4. Dialogues about the State of the Law. Mark Cicero. Sost. I.N. Veselovsky, V.O. Gorenstein, S.L. Utchenko; Resp. edit: S.L. Utchenko. Moscow, Nauka, ladomyr, 1994, 223 p. (in Russian)
5. History of State and Law of foreign Countries. Textbook for universities in 2 V. Volume I. The Ancient World and Middle Ages. 3-rd edition, resp. Editors N. Krasheninnikov and O.A. Zhidkov. Moscow, Norma, 2004, 720 p. (in Russian)
6. History of Political and Legal Doctrines. Textbook for high schools. Edition 2, resp. editor O.E. Layst. Moscow, Zerkalo-M, 2004, 566 p. (in Russian)
7. History of Political and Legal Doctrines. University textbook, under the General editorship O.V. Martyshyn. Moscow, NORMA, 2010, 900 p. (in Russian)
8. Nersesyants V.S. History of Political and Legal Doctrines. Textbook for high schools. Moscow, NORMA, 2010, 704 p. (in Russian)
9. Nersesyants V.S. Plato: monograph, 2-nd, erased. Moscow, Norma, 2012, 112 p. (in Russian)
10. Plato. Dialogues. Moscow, Mysl, 1986, 607 p. (in Russian)

11. Rassolov M.M. History of Political and Legal Doctrines, textbook, 2-nd edition. Moscow, Unity, 2010, 432 p. (in Russian)

12. Utchenko S.L. Political-philosophical treatises Cicero, in the book Cicero Mark. About the State. About

the Law. About old Age. About Friendship. On Duties. The Speech. The Letters. Moscow, Mysl, 1999, 782 p. (in Russian)

13. Encyclopedia of Philosophy: In 5 V. Volume 5. Ed. by F.W. Konstantinov. Moscow, Sovetskaya encyclopedia, 1960–1970. (in Russian)

Поступила 08.10.2014 г.

УДК 94 (470+571) (045)
ББК 63.3(2)

Меркушин Андрей Валерьевич

кандидат исторических наук, старший преподаватель
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
amerkushin1976@mail.ru

Яушкина Наталья Николаевна

ассистент
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
yaushkina87@mail.ru

**АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ УСТРОЙСТВО
ПЕНЗЕНСКОГО КРАЯ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВВ.***

Аннотация: В статье рассматривается вопрос об образовании Пензенского наместничества. Особое внимание уделено установлению внутренних и внешних границ наместничества, а также его географическому, природно-климатическому состоянию. Все это – хорошие природные условия, черноземные почвы и выгодное расположение губернии (на торговых путях) – способствовало большему сосредоточению населения в ней и лучшему хозяйственному освоению края.

Ключевые слова: провинция, губерния, уезды, наместничество, величина территории, географическое положение.

Merkushin Andrey Valerievich

Candidate of Historical Science, Senior lecturer
Department of native history and ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Yaushkina Natalia Nikolaevna

Assistant
Department of native history and ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**ADMINISTRATIVE-TERRITORIAL STRUCTURE OF PENZA REGION
FROM THE END OF THE 18TH CENTURY TO THE BEGINNING OF THE 19TH CENTURY**

Abstract: In the article a question about formation of Penza governorship is examined. The special attention in the article is paid to establishment of internal and external borders of governorship. Also the geographical, natural and climatic state of the province is considered. All of these dignities: good environmental conditions, black earth soils and advantageous location of province (on trade routes) assisted the greater concentration of population here and the best economic development of the region.

Key words: the province, district, governorship, the size of the territory, geographic location.

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

Актуальность данной темы обусловлена тем, что, несмотря на успехи в изучении социокультурного и политического развития Пензенского края в конце XVIII – начале XIX вв. [1; 3; 6; 7; 8; 9], проблема его административно-территориального устройства недостаточно изучена.

Территория Поволжских земель не раз перекраивалась между соседними уездами, провинциями и губерниями. В царской России не ставилась задача создания национальных образований. Один народ находился в пределах нескольких губерний, а также в руках разных владельцев, однако это мешало его экономическому и культурному развитию.

В 1719 г. была учреждена Пензенская провинция в составе Саранского и Пензенского уездов. Она входила в состав Казанской губернии. В 1780 г. Владимирскому, Тамбовскому и Пензенскому генерал-губернатору графу Воронцову было велено, на основании учреждения 7 ноября 1775 г. об управлении губерний, образовать Пензенское наместничество. После издания указа началась работа по установлению внутренних и внешних границ Пензенского края. Специальные комиссии с участием землемеров соприкасавшихся уездов и наместничеств определяли пограничные линии, устанавливали на месте пограничные знаки. Починный знак был выставлен в месте соприкосновения трех наместничеств: Пензенского, Симбирского и Саратовского при устье рек Шелемиса и Качима, впадающих в Суру. Он представлял собой деревянный столб с подножием в виде четырехугольной пирамиды. В верхней части пограничных знаков изображался герб наместничества. С образованием наместничества территория Пензенского края увеличилась более чем в два раза. Кроме бывшей Пензенской провинции в состав его вошла юго-восточная часть Воронежской губернии с городами: Верхний и Нижний Ломов, Инсаром, Керенском, Краснослободском, Наровчатском, Троицком и часть Алатырского уезда Нижегородской губернии, что в совокупности составило 3 238 461 десятину земли. На этом пространстве имелось шесть уездов: Инсарский, Керенский, Краснослободский, Нижне-Ломовский, Пензенский и Саранский. За счет их территории в соответствии с указом от 15 сентября 1780 г. были восстановлены ранее существовавшие уезды: Верхне-Ломовский, Мокшанский, Наровчатский, Троицкий и Шишкеевский. А также вновь образованы Городищенский и Чембарский уезды. Между уездами территория наместничества распределялась неравномерно. Самый крупный по площади Городищенский уезд занимал 525 068 десятин, Чембарский – 373 821, Пензенский – 228 758, Наровчатский – 191 293, Керенский – 108 681 десятины земли. Во главе уезда стояли зем-

ские исправники, а во главе городов – городничие. Протяженность Пензенского края с севера на юг составляла 207 верст, с запада на восток – 259 верст [4, с.13–14]

В связи с преобразованием административно-территориального устройства Пензенского края в начале 80-х годов XVIII века наместничество должно было состоять из 13 уездов: Пензенского, Саранского, Верхне-Ломовского, Нижне-Ломовского, Керенского, Наровчатского, Троицкого, Краснослободского, Инсарского, Чембарского, Мокшанского, Городищенского и Шишкеевского. Губернским и уездным городом была определена Пенза, уездными городами: Саранск, Верхне-Ломовск, Нижне-Ломовск, Наровчат, Троицк, Краснослободск, Инсар, Чембарск, Мокшанск, Городищенск и Шишкеевск. В 1796 г. 12 декабря был утвержден штат губернии, по которому она состояла из 10 уездов. Города Верхне-Ломовск, Троицк и Шишкеев были упразднены [7, с. 5].

Указ от 11 сентября 1797 г. разделяет Пензенскую губернию между четырьмя губерниями: Нижегородской, Симбирской, Саратовской и Тамбовской [3, с. 29–30]. А с 9 сентября 1801 г. Пензенская губерния восстанавливается в своих административных границах 1796 г. На севере губерния граничила с Нижегородской губернией (примыкает уездами Ардатовским и Лукояновским); на востоке – с Симбирской губернией (уездами Корсунским, Ардатовским и Сызранским); на юге – с Саратовской губернией (уезды Сердобский, Кузнецкий, Петровский); на западе – с Тамбовской губернией (уездами Кирсановским, Моршанским, Спасским и Темниковским) [2, с. 235]. По своим очертаниям площадь Пензенской губернии наиболее приближается к фигуре треугольника.

Таблица 1.1*

Площади уездов Пензенской губернии
(в тысячах)

Уезды	Площадь в кв. верстах
Пензенский	2500,7
Саранский	2806,0
Инсарский	3665,9
Краснослободский	4039,9
Нижнеломовский	3027,3
Чембарский	3871,5
Городищенский	5802,4
Мокшанский	2567,6
Наровчатский	2252,8
Керенский	2495,8
Всего по губернии	33.330

* Списки населенных мест Российской империи. Пензенская губерния. Спб., 1869. Т. 30. С. 2.

Территория Пензенской губернии составляла 33 330 квадратных верст, по величине своей площади принадлежала к числу небольших губерний Европейской России [5, с. 2].

Пензенская губерния лежит на западных отрогах Приволжской возвышенности, захватывая частично на западе и Окско-Донскую низменность, переходящую на севере в Центрально-Низменную котловину. Большая часть ее расположена в бассейне реки Волги – по рекам Суре и Мокше (приток Оки), а меньшая (юго-западная) в бассейне реки Дона – по рекам Хопру и Вороне. Большое хозяйственное значение для экономики губернии имели реки, протекавшие по территории Пензенской губернии из рек Волжского бассейна: главнейшая – Сура, Мокша, Ворона, Поим и Инза с их многочисленными притоками, занимающими большую часть губернии. Сура впадает в Волгу. Наиболее значительный приток Суры река Алатырь. Весной по Суре и Мокше начинался судовой ход. Сплавливались по Суре, например, «в то же время от устья реки Тешняра до устья реки Пензы сделанные там порозжие суда, называемые барки, которые от Пензы выходят в реку Волгу. Грузились в основном хлебом, вином и солью. Малогабаритные суда доходили до города Пенза. По рекам проводился сплав леса. Много леса поступало в Пензу водным путем из Петровского и Кузнецкого уездов Саратовской губернии. Судходство реки способствовало развитию торговли на прилегающих территориях» [2, с. 236].

Почва Пензенской губернии за исключением северной части Краснослободского уезда – черноземная, изредка переходящая в песчаную. В пределах губернии много имелось песка и глины, которые использовались как сырье на стекольных и кирпичных заводах. В Инсарском, Краснослободском и Троицком уезде имелись залежи железной руды [4, с. 14]. Имея чернозем, Пензенская губерния принадлежала к хлеборобным губерниям Европейской России. Это и определяло основное занятие населения данной губернии.

По своему географическому положению губерния имеет чисто континентальный климат. В военно-статистическом обозрении отмечается, что «Воздух чист, здоров, апрель теплый, май холоден, дождлив, июнь к концу тоже дождлив, с половины июля жара, август умеренно-теплый и погода ясная» [1, с. 33, 40]. В лесных массивах и в долинах рек больше умеренности в климате. Это также благоприятствовало развитию сельского хозяйства.

Кроме многочисленных проселочных дорог на территории Пензенского края имелись почтовые тракты. Количество их увеличилось в начале 80-х гг. XVIII века в связи с образова-

нием новых уездов и городов. Протяженность трактов составляла: Мокшан-Инсар – 52 версты, Инсар-Троицк – 46, Троицк-Краснослободск – 37, Троицк-Наровчат – 25, Наровчат-Керенск – 46, Керенск-Нижний-Ломовск – 44, Нижний Ломовск-Верхний Ломовск – 10, Верхний Ломовск-Чембар – 55, Саранск-Шишкеев – 32, Саранск-Мокшан – 86, Мокшан-Чембар – 92 версты. Из губернского города выходило три дороги почтовые: на Мокшан, Городище и Саратов. Пензенский край был связан почтовыми дорогами с Москвой, Санкт-Петербургом, Тамбовом и другими городами. С 1785 г. дорога из Пензы на Москву стала проходить через Мокшан, Инсар, Краснослободск [4, с. 15].

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что хорошие природные условия, черноземные почвы и выгодное расположение губернии на торговых путях благоприятствовали большому сосредоточению населения в ней и лучшему хозяйственному освоению края.

Список использованных источников

1. Военно-статистическое обозрение Российской империи (Пензенская губерния) – СПб : Департамент Генерального Штаба, 1849. – Т. 13. – Ч. 4. – 137 с.
2. Зябловский, Е. Ф. Землеописание Российской империи для всех состояний / Е. Ф. Зябловский. – СПб : При Императорской Академии наук, 1810. – Ч. 4. – 470 с.
3. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–94.
4. Самойлов, Е. Г. Пензенский край в конце XVIII в. (1776–1800). Историко-этнографический очерк / Е. Г. Самойлов. – Пенза : Кн. изд-во, 1959. – 387 с.
5. Списки населенных мест Российской империи. Пензенская губерния. – СПб, 1869. – Т. 30. – 81 с.
6. 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.
7. Юбилейный сборник Пензенского губернского статистического комитета. – Вып. 5. – Пенза : Тип. Губернского правления, 1901. – 59 с.
8. Яушкина, Н. Н. Роль православных ярмарок в духовно-нравственном просвещении населения / Н. Н. Яушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12) – С. 129–132.
9. Яушкина, Н. Н. Традиционные обычаи и обряды приобщения ребенка к православной культуре в условиях поликультурной и поликонфессиональ-

ной среды / Н. Н. Яушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10) – С. 144–148.

References

1. Military Statistical Review of the Russian Empire (Penza Province). St-Petersburg, Department of the General Staff, 1849, B. 13, Ch. 4, 137 p. (in Russian)

2. Zyablovsky E.F. The description of the land of the Russian Empire for all the states. St-Petersburg, at the Imperial Academy of Sciences, 1810, Part 4, Ch 4, 470 p. (in Russian)

3. Miroshkin V.V. "Domestic" Orthodoxy of Mor-dovians as a part of their ethnic identity in the early 20th century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 90–94. (in Russian)

4. Samoylov E.G. Penza Region at the end of the XVIII century (1776 – 1800). Historical and ethnographic study. Penza, Book. Publishing House, 1959, 387 p. (in Russian)

5. Lists of settlements of the Russian Empire. Penza Province. Saint-Petersburg, 1869, B. 30, 81 p. (in Russian)

6. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research activities in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, No. 10, pp. 13–18. (in Russian)

7. Jubilee collection of Penza Regional Committee. Penza, Provincial government, 1901, Issue 5, 59 p. (in Russian)

8. Yaushkina N.N. The role of Orthodox fairs in spiritual and moral culture of population, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 129–132. (in Russian)

9. Yaushkina N.N. Traditional customs and ceremonies of introduction of a child to the Orthodox culture in the conditions of multicultural and multi-confessional environment, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 144–148. (in Russian)

Поступила 25.12.2013 г.

УДК 94 (470.345) (045)

ББК 63.3 (2p-6Mo)

Фирсова Ирина Александровна

кандидат исторических наук, доцент

кафедра отечественной истории и этнологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

firina_06@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ УЧИТЕЛЬСТВА В 1920-е гг. (на примере Мордовии)*

Аннотация: В статье рассматривается повседневная жизнь учительства мордовского края в 1918–1920-х гг. Автор исследует такие важные проблемы, как оплата труда, быт, условия жизни педагогов. Показано, что изменения в повседневной жизни учителей в 1920-е гг. были связаны как с политикой советской власти в отношении интеллигенции, так и с особенностями социально-экономического положения страны и региона.

Ключевые слова: повседневная жизнь, учительство, система школьного образования, жилищно-бытовые условия, мировоззрение.

Firsova Irina Aleksandrovna

Candidate of Historical Sciences, Docent

Department of Native History and Ethnology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SOCIAL DAILY TEACHING IN THE 1920-ies (on the example of Mordovia)

Abstract: The article discusses the everyday life of teaching in the 1920-ies on the example of the Mordovian land. The author explores such important issues as wages, life, living conditions of teachers in Mordovia region.

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

It is shown that changes in the everyday lives of teachers in the 1920-ies have been linked with the policy of the Soviet government against the intellectuals and socio-economic characteristics of situation of the country and the region.

Key words: everyday life, living conditions, teaching, schooling, outlook.

Региональная историография уже накопила определенный опыт в изучении общественно-политических, социально-экономических и социокультурных процессов, происходивших на территории Мордовии в первой половине XX в. [1; 4; 5; 6; 9; 15], однако вопросы повседневной жизни людей в 1920-е годы еще изучены недостаточно.

В первые послереволюционные годы Советское правительство чрезвычайно важную роль отводило системе образования, что и определило дальнейшее отношение власти к учительству, как к ключевому звену образовательной деятельности. Главное, учителя должны были полностью встать на службу Советской России.

Уже 29 октября 1917 г. было опубликовано обращение наркома просвещения А. В. Луначарского «Ко всем учащимся», в котором педагогам от имени Советской власти было предложено деловое сотрудничество [7, с. 19]. Совнарком 2 января 1918 г. выделил Народному Комиссариату просвещения 12 520 тыс. руб. для выдачи единовременного пособия учителям [7, с. 442]. Кроме того, по специальному постановлению «О нормах оплаты учительского труда» педагогам была увеличена заработная плата [7, с. 442–443]. Этими мерами правительство пыталось облегчить тяжелое материальное положение учителей и в то же время склонить на свою сторону, прежде всего учительство начального звена обучения, сельских педагогов, которые до 1917 года являлись самыми низкооплачиваемыми. По данным 1913–1914 уч. г., в Саранском уезде учителей с низшим образованием (выдержали специальный экзамен на звание народного учителя или прошли 2-х летние педагогические курсы при городских училищах) было 51,4 %, в Краснослободском уезде – 44,7 %, в Наровчатском – 47,8 %, в Инсарском – 58,3 % [8, с. 31–32]. Недовольство их своим материальным положением послужило одной из причин поддержки ими мероприятий Советской власти после событий 1917 г. В Темниковском уезде с лета 1918 г. ежемесячная заработная плата учителям была повышена почти в 3 раза по сравнению с дореволюционным периодом. По решению уисполкома Саранского уезда была установлена ежемесячная заработная плата учителям размером в 300 руб., что было в 3–4 раза выше, чем до 1917 г. Кроме того, были учреждены периодические прибавки за выслугу лет: за 5-ти летний стаж – 50 руб., за 10-ти летний – 100 руб. [10, л. 25]. Однако, в ус-

ловиях гражданской войны, когда покупательная способность рубля резко упала, значительную часть повышения заработной платы «съедала» возрастающая в 1918–1922 гг. инфляция и увеличение заработной платы фактически не привело к повышению жизненного уровня учителей. Таким образом, меры советского правительства, направленные на улучшение благосостояния педагогов не могли дать желаемого результата в условиях нестабильного экономического положения страны.

Даже окончание гражданской войны и переход к новой экономической политике не улучшило положения педагогов. На реализацию многочисленных решений СНК РСФСР и ЦК РКП (б) о повышении заработной платы значительным образом влияли те условия, в которых находились губернии и уезды. В начале 1920-х годов перевод народного образования на местное финансирование поставил зарплату учителей в зависимость от существования и выполнения коллективных договоров с населением и от состояния местных бюджетов. Задержки выплат зарплаты в 1921–1928 гг. были обычным явлением. Главной их причиной был острый недостаток средств в местном бюджете. Так, в 1922–1923 гг. по Пензенской и Симбирской губерниям запаздывания в выдаче зарплаты (в среднем на 1–2 месяца) приводили к фактическому понижению оклада на 40–80 % [3, с. 76]. Задолженность учителям Пензенской губернии только за 4 квартал 1922–1923 уч. г. составила 10 779 335 руб. и ликвидировать ее местными средствами было невозможно. В отчете Ардамовского УОНО за 1922 г. отмечается, что учительство поставлено в такие условия, когда вынуждено просить, унижаться перед зажиточными семьями и оно становится в зависимость от них [10, л. 69].

Даже при постоянном увеличении местных бюджетов в нем не хватало средств на заработную плату школьным работникам. Кроме того, рассматривая общую картину оплаты труда в различных отраслях непродовольственной сферы, можно сделать вывод о весьма скромной оценке педагогического труда. Так, оплата работников коммунальной сферы составляла 55 %, медицины 33 %, системы связи 24 %, а просвещения лишь 12 % по отношению к производственной сфере. Таким образом, народное образование было самой низкооплачиваемой областью в период 1921–1925 гг., что являлось одной из глав-

ных причин проблемы нехватки педагогических кадров.

В общем и целом, положение работников просвещения как в первые послереволюционные, так и в 1920-е гг. можно охарактеризовать как «очень тяжелое». В отчетах уездных отделов народного образования Пензенской, Симбирской и других губерний приводится много фактов нищенского существования школьных учителей, вынужденных заниматься в холодных, нетопленных школах, без бумаги, учебников, методических пособий [13, л. 18, 19].

В мае 1924 г. в выступлении на XIII съезде партии Н.К. Крупская так обрисовала положение народных учителей: «учитель сведен до положения пастуха в прежнее время. Учитель ходит из дома в дом, сегодня он кормится в одном крестьянском дворе, завтра в другом, послезавтра в третьем, а иногда и ночует так... Обыкновенно учитель живет тем, что нанимается летом в работники к кулаку или вяжет варежки, шьет обувь, или, в лучшем случае, хозяйничает на своем хозяйстве, если он местный крестьянин» [2, с. 11].

Необходимо отметить, что заработная плата педагогов постоянно увеличивалась, но даже к 1928 г. не достигла дореволюционного уровня. Учителя школ 1 ступени получали 65 %, школ повышенного типа 40 % прежней оплаты труда. Естественным результатом в подобной ситуации было бегство квалифицированных кадров на другую службу. В школах мордовского края удельный вес специалистов с высшим образованием в школах повышенного типа снизился к 1928 г. с 28,6 % до 27,6 %, а в школах 1 ступени учителей со специально-педагогическим образованием с 22,4 % до 21 % [13, л. 18, 19]. Часто к уходу из школ работников высокой квалификации приводила практика массовых перебросок, широко распространенная в 1920-е годы.

Экономическая ситуация в системе народного образования улучшалась медленно, что сказалось на материальном положении учителей, продолжавшем оставаться нестабильным. Хотя с середины 1920-х годов заработная плата повышалась на 8–10 % в год (в 1926–1927 уч. г. минимальная зарплата сельских педагогов мордовского края была 37 руб., а в 1927–1928 уч. г. – 44 руб.) [14, л. 89]. Данный уровень был явно недостаточен для нормального существования и составлял лишь около 60 % довоенного заработка. Особый масштаб несвоевременная выплата зарплат приобрела в период районирования Мордовского округа.

Начавшаяся в конце 1920-х годов форсированная индустриализация вызвала кризис снабжения в годы первой пятилетки. Из-за продовольственного кризиса с зимы 1928–1929 гг. в

городах СССР стали распределять по карточкам хлеб, а затем и другие продовольственные и промышленные товары. До начала 1930-х гг. отсутствовали единые для всей страны, принципы распределения, нормы снабжения, группы потребителей. Основная масса интеллигенции Мордовии снабжалась по списку № 3, по которому на каждого члена семьи выдавалось в сутки по 300 гр. хлеба, а крупы и сахара – 500 гр. в месяц. Эти нормы были далеки от прожиточного минимума. Обследование профсоюза работников просвещения Мордовии, проведенное в 1930 г. показало, что учитель школы 1 ступени, получающий 55 руб. в месяц и имеющий семью из 3 чел., 40 руб. тратит на приобретение продуктов питания с рынка [11, л. 14].

В начале первой пятилетки учителя в Мордовии являлись самой низкооплачиваемой категорией интеллигенции. Так, учитель школы 1 ступени получал ежемесячно 55 руб., а в соседнем Нижегородском крае учитель такой же категории получал 65 руб. [11, л. 18]. Это было причиной перехода учителей на другую работу или переезда в соседние регионы.

3 октября 1930 года Постановлением СНК РСФСР учителям 1 ступени в Мордовии зарплата была повышена до 75 руб. (что приравнивалось к зарплате среднеоплачиваемого рабочего), учителя школ повышенного типа (2 ступени) стали получать 115 руб., а преподаватели техникумов – 150 руб. Кроме того был создан премиальный фонд для поощрения лучших учителей. Все эти меры способствовали постепенному улучшению материального положения педагогического контингента.

Таким образом, следует признать, что в социально-бытовой жизни учителей мордовского края в 1920-е гг. происходят существенные изменения. Тяжелое социально-экономическое положение страны и мордовского края серьезно влияло на материальное положение педагогов, отражалось на уровне их заработной платы. Первая половина 1920-х гг. характеризовалась падением жизненного уровня, снижением реальной заработной платы на фоне инфляции. Во второй половине 1920-х, несмотря на принимаемые меры, материальное положение педагогов продолжало оставаться нестабильным, и можно говорить о неблагоприятной ситуации с оплатой труда работников школьного образования в Мордовии.

Список использованных источников

1. Безгин, В. Б. Сельская повседневность рубежа XIX – XX веков: итоги исследования и выводы / В. Б. Безгин // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 51–56.

2. Валеев, И. И. Зигзаги советской школы / И. И. Валеев. – Уфа, 1992. – 250 с.
3. Материальное положение работников просвещения // Народное просвещение. – 1924. – № 1. – С. 76–81.
4. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–94.
5. Мирошкин, В. В. К вопросу об отношении мордовского общинного крестьянства к политике просвещения 1920-х гг. / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 85–89.
6. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 113–117.
7. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов. 1917–1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
8. Статистический обзор начального образования Пензенской губернии за 1913–14 учебный год. – Пенза, 1915. – 75 с.
9. Фирсова, И. А. Мордовская национальная школа в 1918 – 1928 гг. : проблемы и основные направления развития / И. А. Фирсова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 1 (39) : в 2 ч. Ч. 1. – С. 206–209.
10. Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). – Ф. Р-55. – Оп. 1. – Д. 53. – Л. 69–80.
11. ЦГА РМ. – Ф. Р-137. – Оп. 2. – Д. 3. – Л. 14–25.
12. Центр документации новейшей истории Республики Мордовия (ЦДНИ РМ). – Ф. 326. – Оп. 1. – Д. 353–16. – Л. 10–11.
13. ЦДНИ РМ. – Ф. 327. – Оп. 1. – Д. 454–68. – Л. 18, 19;
14. ЦДНИ РМ. – Ф. 327. – Оп. 1. – Д. 350–16. – Л. 85–89.
15. Шарин, М. С. Политические репрессии в СССР в 30–40-е годы XX века глазами современного российского общества. Опыт социологического опроса / М. С. Шарин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 117–121.

References

1. Bezgin C.B. Rural everyday life in the XIX–XX centuries: summary of findings and conclusions, *The Humanities and education*, 2010, No. 1, pp. 51–56. (in Russian)
2. Valeev I.I. Zigzags of the Soviet school. Ufa, 1992, 250 p. (in Russian)
3. The financial situation of education, *National education*, 1924, No. 1, pp. 76–81.
4. Miroshkin V.V. The «everyday» orthodoxy of Mordovian people as an element of their ethnic identity in the first third of the XX century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 90–94. (in Russian)
5. Miroshkin V.V. To the question of the relation of the Mordovian community of the peasantry to the education policy of the 1920s, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 85–89. (in Russian)
6. Miroshkin V.V. Traditional values in terms of modernization, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–117. (in Russian)
7. Public education in the USSR. Secondary school: FR. documents. 1917–1973. Moscow, Pedagogika, 1974, 560 p. (in Russian)
8. Statistical review of primary education in Penza province for the 1913–14 school year. Penza, 1915, 75 p. (in Russian)
9. Firsova I.A. Mordovian school in 1918 – 1928, problems and main directions of development, *Historical, philosophical, political and legal Sciences, Culturology and study of art. Issues of theory and practice*. Tambov, Diploma, 2014, No. 1 (39), pp. 206–209. (in Russian)
10. The Central State Archives of the Republic of Mordovia (CSA RM). F.R. 55. S. 1. F. 53, pp. 69–80. (in Russian)
11. CSA RM. F.R. 137. S. 2. F. 3, pp. 14–25. (in Russian)
12. The Center for documentation on contemporary history of the Republic of Mordovia (CDNI RM). F. 326. S. 1. F. 353–16, pp. 10–11. (in Russian)
13. CDNI RM. F. 327. S. 1. F. 454–68, pp. 18, 19. (in Russian)
14. CDNI RM. F. 327. S. 1. F. 350–16, pp. 85–89. (in Russian)
15. Sharin M.S. Political repression in the Soviet Union in the 30s–40s of XX century through the eyes of contemporary Russian society, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 117–121. (in Russian)

Поступила 28.10.2014 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогические науки;
- Филологические науки;
- Исторические науки и археология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5; поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

- автор(ы);
- название статьи;
- адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
- аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
- ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ 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 (21)

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.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 19.03.2015 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 16,5. 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»