Научно-методический журнал

№ 2 (30) (апрель – июнь) 2017

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

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

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

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

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

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

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

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

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2017

Scientific and methodological journal

№ 2 (30) (April – June) 2017

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

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 13б
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

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

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

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

V. V. Kadakin (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

T. I. Shukshina (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

L. P. Vodyasova (executive secretary) – Doctor of Philological Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

A. Z. Abdullaev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Azerbaijan, Baku)

E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saratov)

N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

I. Gazhim – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova, Beltsy)

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

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

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

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

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

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

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

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

A. R. Masalimova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Kazan)

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

E. Olehnovica – Doctor of Pedagogical Sciences (Latvia, Daugavpils)

O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)

S. V. Pershin – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Helsinki, Finland)

V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)

V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia)

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

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

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

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

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

M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

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

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

О. Р. Елисеева, Т. С. Абанина, Н. В. Дусина, Е. Н. Якушкина
Экологическая составляющая в содержании УМК по иностранным языкам для средней общеобразовательной школы..... 7

О. Б. Кевбрина, Т. П. Малявина
Практико-ориентированные занятия как эффективная форма работы в системе подготовки бакалавров в экономическом вузе..... 12

О. В. Кирьякова, Е. Н. Якушкина
Формирование когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавров педагогического вуза посредством технологии веб-квест..... 17

И. А. Климашин, С. О. Хрусталева
Использование педагогического наследия Марии Осиповны Кнебель в воспитании и развитии этнокультурного самосознания студентов..... 22

И. С. Кобозева
Реализация регионального подхода в подготовке бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка»)..... 25

Т. А. Козлова
Этнокультурная подготовка бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») в ходе изучения дисциплины по выбору «Народное музыкальное творчество»..... 30

О. А. Козырева, Н. И. Дьякова
Социальные сети как средство повышения эффективности сопровождения куратором студентов 1 курса университета, в том числе студентов-инвалидов..... 33

Л. А. Короткова, М. К. Согомонян
Грамматика как средство обучения студентов переводу со второго иностранного языка..... 39

Е. Г. Кузнецова
Тестирование по русскому языку как иностранному в медицинском вузе..... 44

Ю. Ф. Кямкина
Методика обучения школьников в рамках программы «Жанры самопрезентации автора речи в контексте поликультурности»..... 46

Ю. А. Лях
Анализ систем оценивания, применяемых в российской и зарубежной педагогической практике..... 49

Н. А. Маринкина
Модель формирования технологической компетентности будущих учителей в условиях интеграции формального и неформального образования..... 54

О. В. Милицина
Этнокультурная направленность подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») к реализации дополнительного образования..... 57

В. Э. Морозов
Формирование исследовательских умений школьников на примере открытия нового знания о взаимном уподоблении рифм в произведении А. С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге»..... 61

И. Г. Рябова
Модернизация подготовки педагога как фактор формирования этнокультурной толерантности..... 64

Г. В. Файзиева, Е. А. Шевелев
Университетский кампус – основа создания современного образовательного ландшафта..... 70

Т. Г. Ханова
Разработка теоретических основ отечественной педагогической науки..... 74

В. А. Харитонов
Инновационные педагогические технологии в преподавании иностранных языков на неязыковых факультетах..... 81

Р. Ф. Хасанова
О некоторых аспектах проектирования индивидуального маршрута развития личности ребенка и его непрерывного психолого-педагогического сопровождения..... 84

Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина
Организационно-педагогические условия реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация»..... 89

L. A. Lazutova, A. E. Falileev
Use of the song on the activity in foreign language as means of language and speech skills of students (based on the work of the faculty of foreign languages of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev)..... 93

S. G. Vishlenkova, E. V. Kostina
Web-quest technology as a means to form socio-cultural competence of students studying foreign language..... 97

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева, Т. В. Уткина
Роль описательных текстов с предметной ремой в романе К. Г. Абрамова «Пургаз»..... 101

Ю. В. Головнёва, П. А. Василенко
Метафоры внутреннего мира человека в романе В. В. Набокова «Приглашение на казнь»..... 104

И. Б. Грузнова, С. А. Уланова
Структурно-семантическая характеристика разновидностей предикативной связи в романе Б. Акунина «Азазель»..... 108

Е. Н. Дьячкова
Гармония музыки и живописи в интермедиальном пространстве поэзии Р. К. Орловой..... 112

М. Ю. Криницкая
Словесные товарные знаки в русском языке (на примере названий чая)..... 115

У. Н. Моисеева
Постреалистические признаки романа А. В. Иванова «Географ глобус пропил»..... 121

О. И. Налдеева
Гражданско-патриотические мотивы в современной мордовской лирике..... 124

М. И. Савостькина, Г. А. Натуральнова
Лексико-семантическая структура глаголов движения в мордовских (мокшанском, эрзянском) языках..... 128

Д. А. Салимова
Образ российского немца в русскоязычной литературе (на примере текста автора-татарки)..... 130

И. С. Чернышов
История распространения первого издания романа Ф. М. Достоевского «Бесы»..... 135

T. V. Adamchuk, T. V. Erochkina
Specifity of rhythm of the english prose..... 138

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

В. В. Гришаков, О. В. Седышев
История изучения Чулковского (Муромского) могильника VIII–X вв. в Нижнем Поочье..... 141

Е. Н. Ефремов
Государственная политика в отношении русской православной церкви на территории Мордовии в конце 1980-х – 1990-е гг..... 145

Т. Н. Кадерова, Т. Д. Надькин, Н. Е. Горячев
Социально-бытовые проблемы населения Мордовской АССР в годы Великой Отечественной войны..... 148

Н. Е. Лынова, М. С. Пятаев
Структура органов городского самоуправления в России в последней четверти XVIII – середине XIX в.: опыт сравнительного анализа..... 152

А. А. Тарасов
Из опыта местного самоуправления (сельских сходов) в решении социальных и культурно-бытовых вопросов села Мордовии начала 80-х гг. прошлого века..... 155

A. A. Somkin, L. M. Lemaykina
Industrialization as sociocultural phenomenon: prerequisites and consequences..... 160

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 166

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

O. R. Eliseeva, T. S. Abanina, N. V Dusina., E. N. Yakushkina
Ecological component in the content of teaching materials for foreign languages for secondary school..... 7

O. B. Kevbrina, T. P. Malyavin
Practice-oriented classes as an effective form of work in the system of preparation of bachelors at university..... 12

O. V. Kiryakova, E. N. Yakushkina
Formation of cognitive component of professional competence of pedagogical higher educational Institution bachelors through the technology web-quest..... 17

I. A. Klimashin, S. O. Khrustaleva
The use of the educational heritage of Mary Osipovna Knebel in the upbringing and developing of the ethnocultural identity of students..... 22

I. S. Kobozeva
The implementation of a regional approach in training bachelor of pedagogical education (profile «Music»)..... 25

T. A. Kozlova
Ethno-cultural training bachelors of pedagogical education (profile «Music») during the elective course «Folk Music»..... 30

O. A. Kozyreva, N. I. Dyakova
Social networks as a means of increasing effectiveness, efficiency curator support students 1 year at university, including disabled students..... 33

L. A. Korotkova, M. K. Sogomonyan
Grammatical approach to training students to translate from second foreign language..... 39

E. G. Kuznetsova
Testing in Russian as a foreign language at medical school..... 44

Yu. F. Kyamkina
Methods of teaching students within the program «Genres of author speech self-presentation in the context of multi-culturalism»..... 46

Yu. A. Lyakh
Analysis of the assessment systems applied in Russian and foreign pedagogical practice..... 49

N. A. Marinkina
Technological competence model formation of the future teachers in terms of formal and non-formal education integration..... 54

O. V. Militzina
Ethnocultural orientation in training Bachelors of pedagogical education (profile «Music») to implement additional education..... 57

V. E. Morozov
The formation of research skills of schoolchildren on the example of the opening new knowledge on the reciprocal assimilation of rhymes in Pushkin's «The song about Prince Oleg»..... 61

I. G. Ryabova
Modernization of teacher training as a factor of formation of ethnocultural tolerance..... 64

G. V. Fayzieva, E. A. Shevelev
University campus – the base of modern educational landscape foundation..... 70

T. G. Khanova
Development of theoretical basis of domestic pedagogical science..... 74

V. A. Kharitonov
Innovative pedagogical technologies in the teaching foreign languages at non-linguistic faculties..... 81

R. F. Khasanova
About some aspects of designing of the individual development course of child and the continuous psycho-pedagogical support..... 84

T. I. Shukshina, S. N. Gorshenina, M. Yu. Kulebyakina
The organizational-pedagogical conditions of realization the innovative model «higher educational institution – basic department – educational institution» 89

L. A. Lazutova, A. E. Falileev
Use of the song on the activity in foreign language as means of language and speech skills of students (based on the work of the faculty of foreign languages of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev) 93

S. G. Vishlenkova, E. V. Kostina
Web-quest technology as a means to form socio-cultural competence of students studying foreign language 97

PHILOLOGICAL SCIENCES

L. P. Vodyasova, E. A. Zhindeeva, T. V. Utkina
The role of descriptive text with the subject rheme in the novel «Purgaz» by K. G. Abramov 101

Yu. V. Golovnyova, P. A. Vasilenko
Metaphors of the human inner world in the novel «Invitation to a beheading» by V. V. Nabokov 104

I. B. Gruznova, S. A. Ulanova
Structural-semantic characteristic of the predicative relation varietiesin the novel «Azazel» by B. Akunin 108

E. N. Dyachkova
The harmony of music and painting in intermedial space poetry of R. K. Orlova 112

M. Yu. Krinitskaya
Word trademarks in Russian (the case of tea names) 115

U. N. Moiseeva
Postrealistics marks of A. Ivanov's novel «Geographer drank the globe» 121

O. I. Naldeeva
Civil-patriotic motifs in modern Mordovian lyrics 124

M. I. Savostkina, G. A. Naturalnova
Lexical-semantic structure of verbs of motion in the Mordovian (Moksha, Erzya) languages 128

D. A. Salimova
The image of a Russian German in Russian-language literature (by the example of the Tatar author's text) 130

I. S. Chernyshov
The history of distribution of the first edition of the novel «Besy» by F. M. Dostoevsky 135

T. V. Adamchuk, T. V. Erochkina
Specifity of rhythm of the English prose 138

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY

V. V. Grishakov, O. V. Sedyshev
History of the Chulkovskiy (Murom) burial ground study in the lower Oka river of the VIII–X centuries 141

E. N. Efremov
State policy on the Russian orthodox church in Mordovia in the late 1980s – 1990s 145

T. N. Kaderova, T. D. Nadkin, N. E. Goryachev
Social and domestic problems of the population of the Mordovian ASSR during the Great Patriotic war 148

N. E. Lynova, M. S. Pyataev
The structure of the municipal self-government in Russia in the last quarter of XVIII – mid-XIX century: a comparative analysis 152

A. A. Tarasov
From experience of local government (village assemblies) in the solution of social and cultural and community problems of a Mordovian village in early 80-ies of last century 155

A. A. Somkin, L. M. Lemaykina
Industrialization as sociocultural phenomenon: prerequisites and consequences 160

INFORMATION FOR AUTHORS 166

УДК 37.016 : 811.11 (045)
ББК 81.43

Елисеева Олеся Рушановна
аспирант
кафедра философии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
yaroslavskaa@rambler.ru

Абанина Татьяна Степановна
старший преподаватель
кафедра иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ats40@mail.ru

Дусина Наталья Викторовна
старший преподаватель
кафедра иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dnv179@mail.ru

Якушкина Елена Николаевна
магистрант
кафедра лингвистики и перевода
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rytikova84@yandex.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СОДЕРЖАНИИ УМК ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье предпринята попытка анализа современных УМК по иностранным языкам для средней общеобразовательной школы в контексте экологического воспитания. Особое внимание обращается на необходимость более эффективного использования потенциала иностранного языка в плане экологического воспитания. Авторы рассматривают УМК в аспектах усвоения научных и ценностно-нормативных знаний о природе, этического и эстетического отношения к ней, формирования у учащихся экологической культуры, умений и навыков улучшения окружающей среды, обеспечивающих экологическую ответственность личности за ее состояние.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, экологически ориентированное преподавание, иностранный язык.

Eliseeva Olesya Rushanovna
Postgraduate
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Abanina Tatyana Stepanovna
Senior Lecturer
Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Dusina Natalia Viktorovna
Senior Lecturer
Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Yakushkina Elena Nikolaevna
Undergraduate
Department of Linguistics and Translation
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ECOLOGICAL COMPONENT IN THE CONTENT OF TEACHING MATERIALS FOR FOREIGN LANGUAGES FOR SECONDARY SCHOOL

Abstract: In the article there is an attempt to analyze modern teaching materials in foreign languages for secondary schools in the context of environmental education, based on its essence that is connected with pedagogical activity on formation of pupils' ecological culture. It is also represented the capacity of modern teaching materials in the aspects of assimilation of scientific and normative knowledge about the nature, ethical and aesthetic attitudes, skills that help to improve environment, ensure ecological responsibility of the individual for its condition. Authors pay special attention to the necessity to use foreign language more efficiently in terms of ecological upbringing while teaching it.

Key words: environmental education, ecological culture, ecologically-oriented teaching, foreign language.

В современных условиях техногенного и социально-экономического развития цивилизаций решение экологических проблем приобретает исключительно важное значение. Стало понятным, что в измененной человечеством окружающей среде затрудняется существование всего живого, включая и самого человека. Поэтому будущее нашей планеты во многом зависит от воспитания современного поколения. Основная цель, стоящая перед государством сегодня, – воспитание подрастающего поколения, владеющего высокой экологической культурой. Образование является ведущим механизмом социализации, вносящим решающий вклад в формирование общечеловеческих и профессиональных качеств личности, которые актуальны в новых условиях ее существования на планете. Экологическое образование, основной целью которого является становление экологической культуры личности и общества как совокупности практического и духовного опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего его выживание и развитие, представляется в единстве процессов обучения, воспитания и развития личности. Обучение как составляющая процесса экологического образования направлено в первую очередь на формирование научных знаний (биологических, экологических, технологических, культурологических) о системной организации природы, развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке и улучшению состояния окружающей среды своей местности и здоровья людей. Экологическое воспитание личности рассматривается как одно из приоритетных направлений развития современной педагогической мысли. Основной его целью является воспитание потребностей (мотивов, побуждений) поведения и деятельности, направленных на улучшение состояния окружающей среды и соблюдение здорового образа жизни. Процесс развития происходит главным образом за счет расширения интеллектуальной сферы личности, его способности к целевому, причинному и вероятностному анализу экологических ситуаций.

В соответствии с социальным заказом общества перед органами образования стоит задача формирования качеств личности, позволяющих использовать творческий потенциал в интересах решения проблем окружающей среды. В связи с этим все больше внимания уделяется рассмотрению состояния естественнонаучного образования, играющего значительную роль в становлении целостности мира личности [10, с. 112]. Анализ философской, педагогической и учебной литературы показал, что основы формирования экологической ответственности и культуры личности представлены в исследованиях И. Ф. Маркинова и М. А. Якунчева [9; 14; 15], Г. Г. Зейналова [7], И. Т. Суравегиной [12] и др. В своих трудах они выразили основные цели, принципы, условия, технологии, формы и средства, направленные на формирование экологической культуры личности в образовательном и воспитательном процессах.

В настоящее время в нашей стране, как и за рубежом, происходит экологизация учебных предметов, что способствует развитию экологических знаний и экологической культуры обучающихся. Важно отметить, что иностранный язык как учебный предмет обладает не только образовательным, но и воспитательным, и развивающим потенциалами [6]. Содержание образования дисциплины, в нашем случае иностранный язык, следует выражать как четыре взаимосвязанных компонента: знания, способы деятельности, или умения, опыт ценностных отношений, опыт творческой деятельности [14].

Анализ существующих в настоящее время учебно-методических комплексов (УМК) по

иностранным языкам для начального, основного и среднего общего образования показал, что содержащийся в них материал направлен на воспитание гуманного отношения ко всему живому в окружающем нас мире. Важно сказать о том, что экологическая составляющая в содержании иноязычного образования зависит от уровня обучения. Рассматривая начальное общее образование на примере УМК Enjoy English 2 (Part 2) под редакцией М. З. Биболетовой, мы наблюдаем, как реализуется первый компонент содержания иноязычного образования – знания. Они представляют собой лишь отдельные элементы в виде слов и словосочетаний, аккумулирующих базовый продуктивный словарь, направленный на вырабатывание элементарных представлений и знаний о живой природе, растениях и животных, их роли в природе и значении для общества. На последующих уровнях общего образования, а именно основном общем и среднем общем, экологический вокабуляр уже присутствует в достаточно большом объеме, представленный лексическим материалом, позволяющим усвоить правила и меры ведения здорового образа жизни, роль физических и химических процессов в живых системах, тем самым предоставляя учителям иностранного языка возможность решать образовательные и воспитательные задачи на более продвинутом уровне.

Второй компонент содержания иноязычного образования – умения – позволяют правильно использовать знания в процессе решения интеллектуальных и речевых задач. Следует отметить, что грамматические нормы речевого общения и лексический материал по экологической проблематике увеличиваются из года в год, обслуживая более сложные речевые действия. На начальном уровне обучения речевые поступки ограничиваются описанием природы, погоды, времен года. Например, в рамках 5-го юнита «My favourite season» учащимся предлагается высказаться, почему они любят то или иное время года, а в 6-м юните «Being happy in the country and in the city» – описать преимущества и недостатки сельской и городской жизни [2]. На последующих уровнях учащиеся переходят к оценочным суждениям, высказывая свою точку зрения по поводу обсуждаемой проблемы, выходя постепенно на дискуссию. Проанализировав УМК по иностранным языкам таких ведущих авторов, как М. З. Биболетова, К. И. Кауфман, И. Л. Бим, можно сделать вывод о том, что эти УМК содержат разнообразный материал, который направлен на формирование и развитие навыков устной речи на основе аутентичных текстов, затрагивающих проблемы охраны окружающей среды. Обычно это небольшие по объему тексты: «Earth-friendly fabrics» [1, с. 112], «Small crimes against the planet» [1, с. 37], «Warum gibt es Löcher im Himmel?», «Warum können wir mit Recycling Flüsse schützen?» [3, с. 144], в которых представлена информация, отражающая различные аспекты, связанные с проблемами защиты окружающей среды. В большинстве своем послетекстовые задания направлены на контроль понимания прочитанного и подготовку к устному высказыванию в рамках заявленной проблемы. Упражнения, предназначенные для формирования речевой компетенции, как правило, содержат интересный материал, который может быть использован в последующей подготовке к мини-конференции, проведению творческих конкурсов и проектов.

Следующим компонентом иноязычного образования являются эмоционально-ценностные отношения человека с природой, обществом, другими людьми. Он предполагает, что учащиеся начальной школы владеют элементарными представлениями о том, что такое «ценность», «оценочное суждение», умеют их использовать в ситуации осмысления эстетического значения природы и окружающей среды для личности. Например, в учебнике для 4 класса Enjoy English 2 (part 2) учащимся предлагается обсудить друг с другом, какую роль играют животные в нашей жизни и что мы делаем для их комфортного существования, опираясь на ранее приобретенные знания и умения [2]. Учащиеся основной и средней школы должны уметь использовать оценочные суждения для выражения познавательной, технологической, эстетической, рекреационной и других ценностей. Немаловажным элементом содержания иноязычного образования на данных уровнях является страноведческий материал, позволяющий ознакомить учащихся с отношением жителей страны изучаемого иностранного языка к сложившейся экологической обстановке на примере текста «The Kyoto Protocol» [1, с. 39], в котором прослеживается мысль, что каждое общество создает свои моральные принципы и ценности, при этом приучая людей отличать поощряемые им нормы поведения от запретных [5, с. 210]. Страноведческий материал, предлагаемый для изучения в рамках темы «Umweltschutz ist das aktuellste Problem heutzutage. Oder?» по немецкому языку в 7 классе, позволяет ознакомить учащихся с молодежными организациями в Германии «BUNDjugend» и «Deutsche Waldjugend», занимающимися охраной окружающей среды, с отношением жителей Германии к экологическим проблемам (экологически чистое производство, сортировка отходов) [3, с. 146]. Анализируя УМК по иностранным языкам для 7 класса под редакцией авторов К. И. Кауфман и М. Ю. Кауфман, следует отметить, что он также содержит богатый дидактический и учебный материал, на-

правленный на формирование экологической культуры личности, представленный следующими устными темами: «Litter lasts longer than us», «We mustn't kill animals for clothing», «How can we help the environment» [8]. Кроме того, в рамках данных тем активизируется и региональный элемент, который согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта должен быть обязательно включен в УМК по иностранным языкам, предназначенных для средней (полной) общеобразовательной школы. При реализации данного элемента на занятии необходимо проводить параллели между культурой своей страны и культурой стран изучаемого языка, необходимо побуждать учеников сравнивать, анализировать, использовать свой личный опыт, а также применять знания, полученные как на занятиях по иностранному языку, так и из других источников, что приводит к обсуждению предметов речи на более высоком уровне проблемности [13, с. 73]. Занятия с такой тематической направленностью не только формируют языковую и речевую компетенции, но и экологическую грамотность, чувства любви к природе и ответственности за ее сохранение, поэтому особое место в УМК по иностранным языкам занимает тематика, рассматривающая проблемы экологии окружающей среды.

Рассматривая средний общий уровень обучения иностранному языку, важно отметить тот факт, что именно здесь наиболее ярко может быть выражен четвертый компонент содержания иноязычного образования – опыт творческой деятельности, позволяющий использовать знания, умения, эмоционально-ценностные отношения для преобразования окружающей действительности. Поскольку на данном уровне происходит углубление знаний по экологии, это позволяет проводить интегрированные уроки, использовать междисциплинарные связи. На уроках обсуждаются глобальные экологические проблемы и негативные процессы в природе, связанные с достижениями научно-технического процесса, рассматриваются позитивные примеры компетентного принятия решений для выхода из трудных ситуаций [4, с. 88]. Вместе с тем углубление общения происходит и за счет расширения продуктивного и непродуктивного словаря, позволяющего развернуто излагать свои мысли. Предлагаемые в учебниках упражнения на словообразование предполагают развитие языковой догадки, опираясь на знание словообразовательных элементов и однокоренных слов. Лексические упражнения нацелены также на тренировку в употреблении новых слов в разных сочетаниях. Занятия носят интерактивный характер, выходят за рамки традиционных уроков и требуют от обучающихся хорошей языковой и речевой подготовки. Примером реализации четвертого компонента содержания иноязычного образования могут быть такие задания, как мини-проекты «An ideal teenager citizen» [1, с. 41], «Create an environmentally-friendly lifestyle» [1, с. 113], предложенные автором учебника по английскому языку для 11 класса М. З. Биболетовой, направленные на организацию собственной деятельности по изучению живых объектов и улучшению окружающей среды на основе личной инициативы. По немецкому языку авторы учебника предлагают также большое количество творческих заданий: подготовка и проведение конференции, выпуск журнала с иллюстрациями по теме, изготовление коллажей, проведение опросов в школе, на улице и презентация результатов в форме сообщения, написание статьи для молодежного журнала [4, с. 97]. Большая самостоятельность учащихся стимулируется тем, что им меньше дается готовых опор, например, при подготовке монологического и диалогического высказывания. Выполнение подобных заданий рассчитано на владение высоким уровнем языковой и речевой компетенциями. Для успешного выполнения данного задания следует активизировать и применить знания, полученные учащимися в курсе природоведения, географии, экологии, биологии, обществознания. При этом возникает благодатная почва для реализации междисциплинарного подхода в обучении иностранному языку, который рассматривается как руководящий принцип и фундаментальная особенность экологического образования.

Таким образом, проведенный анализ показал, что экологическая составляющая в содержании УМК по иностранным языкам присутствует на всех уровнях общего образования, начиная с начального общего образования, охватывая все последующие. Рассматривая главные компоненты содержания иноязычного образования, а именно знания, умения, опыт ценностных отношений и опыт творческой деятельности, мы пришли к выводу, что учебные и дидактические материалы, представленные в УМК по иностранным языкам, способствуют не только успешному овладению языковой, речевой, социокультурной компетенциями, но и экологическому образованию личности в единстве процессов обучения, воспитания и развития.

Список использованных источников

1. Биболетова, М. З. Английский с удовольствием / Enjoy Eglish / М. З. Биболетова, Е. Е. Бабушис, Н. Д. Снежко // Английский язык: Английский с удовольствием / Enjoy Eglish.ru : учебник для 11 кл. общеобразоват. учрежд. – 2-е изд, испр. – Обнинск : Титул, 2009. – 200 с. – Текст парал. рус., англ.

2. Биболетова, М. З. Английский с удовольствием / Enjoy Eglish / М. З. Биболетова, О. А. Денисенко, Н. В. Добрынина, Н. Н. Трубанева // Английский язык: Английский с удовольствием / Enjoy Eglish-2 (Часть 2) : учебник для 4 кл. общеобразоват. учрежд. – Обнинск : Титул, 2009. – 152 с. – Текст парал. рус., англ.

3. Бим, И. Л. Немецкий язык. 7 класс : учебник для общеобразоват. учреждений / И. Л. Бим, Л. В. Садомова ; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – М. : Просвещение, 2011. – 224 с. – Текст парал. рус., нем.

4. Бим, И. Л. Немецкий язык. 11 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : базовый и профильн. уровни / И. Л. Бим, Л. И. Рыжова, Л. В. Садомова, М. А. Лытаева ; Рос. Акад. Наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 272 с. – Текст парал. рус., нем.

5. Ганина, Н. Н. Диалог культур как способ практического овладения иностранным языком / Н. Н. Ганина, Т. С. Абанина, О. Р. Елисеева // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2015. – № 6. – С. 205–211.

6. Елисеева, О. Р. Сущность, цели и задачи экологического воспитания учащихся на уроках иностранного языка / О. Р. Елисеева, С. Ш. Зимина // Евсевьевские чтения. Серия: «Лингвистика и методика: междисциплинарный подход» : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», 14−15 мая 2015 г. [Электронный ресурс] / редкол.: Н. Н. Ганина (отв. ред.) [и др] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015 – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

7. Зейналов, Г. Г. Содержание экологического образования / Ф. А. Айзятов, Г. Г. Зейналов, В. Д. Золотков // Интеграция образования. – 2000. – № 2. – С. 7–11.

8. Кауфман, К. И. Английский язык: Счастливый английский.ру / Happy English.ru / К. И. Кауфман, М. Ю. Кауфман // Английский язык: Счастливый английский.ру / Happy English.ru : учебник для 7 кл. общеобразоват. учрежд. – Обнинск : Титул. 2008. – 256 с. – Текст парал. рус., англ.

9. Маркинов, И. Ф. Формирование экологической культуры старшеклассников в контексте гуманитаризации предметов естественнонаучного цикла : монография / И. Ф. Маркинов, М. А. Якунчев ; под общ. ред. проф. М. А. Якунчева. – Саранск : Копир, 2008. – 160 с.

10. Мартынова, Е. А. Формирование гуманитарной и естественнонаучной культуры личности в образовательном пространстве / Е. А. Мартынова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 111–114.

11. Редченко, Т. Н. Воспитание активной позиции будущих педагогов в отношении к экологическим проблемам / Т. Н. Редченко // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 122–124.

12. Суравегина, И. Т. Система экологического образования в школе: концепция и модель / И. Т. Суравегина // Экология, культура, образование. – М., 1989. – С. 204–209.

13. Тукаева, О. Е. Региональный материал как компонент содержания в обучении иностранному языку в вузе / О. Е. Тукаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3. – С. 71–74.

14. Якунчев, М. А. Методика преподавания биологии : учебник для студ. учреждений высш. образования / М. А. Якунчев, И. Ф. Маркинов, А. Б. Ручин ; под ред. М. А. Якунчева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2014. – 336 с. – (Сер. Бакалавриат).

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

References

1. Biboletova M.Z., Babusis E.E., Snezhko N.D. Enjoy English. Textbook for the 11 grade. Obninsk, The Title, 2009, 200 p. (in parallel Russian, English)

2. Biboletova M.Z., Denisenko O.A., Dobrynina N.V., Trubaneva N.N. Enjoy English. 2 (Part 2). Textbook for the 11 grade. Obninsk, The Title, 2009, 152 p. (in parallel Russian, English)

3. Bim I.L., Sadomova L.V. German. Textbook for the 7 grade. Moscow, Prosveshcheniye, 2011, 224 p. (in parallel Russian, German)

4. Bim I.L., Ryzhova L.I., Sadomova L.V., Lytaeva M.A. German. Textbook for the 11 grade. Moscow, Prosveshcheniye, 2011, 272 p. (in parallel Russian, German)

5. Ganina N.N., Abanina T.S., Eliseeva O.R. Dialogue of cultures as a practical way of learning a foreign language, *European journal of social Sciences*, 2015, No. 6, pp. 205–211. (in Russian)

6. Eliseeva O.R., Zimina S.Sh. The nature, purpose and objectiveness of environmental education of pupils at the lessons of foreign language: Evsevjevskiye reading. Section «Linguistics and methodology: an interdisciplinary approach». Proceeding of the International scientific-practical conference with elements of scientific school for young scientists the 51 st Evsevjevskiye reading, 14–15 may 2015 [Electronic resource]. Editorial Board: N.N. Ganina (responsible Ed.) [etc.]; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2015. 1 electron. opt. drive (CD-ROM).

7. Zeynalov G.G., Ayzyatov F.A., Zolotkov V.D. The Content of environmental education, *Integration of education*, 2000, No. 2, pp. 7–11. (in Russian)

8. Kaufman I.K., Kaufman M.Yu. Happy English. Textbook for the 7 grade. Obninsk, The Title, 2008, 256 p. (in parallel Russian, English)

9. Markinov I.F., Yakunchev M.A. Formation of ecological culture of senior pupils in the context of humanization of science and technology. Saransk, Copier, 2008, 160 p. (in Russian)

10. Martynova E.A. Formation of human and scientific culture of the individual in the educational space, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, pp. 111–114. (in Russian)

11. Redchenko T.N. Education active position of future teachers in relation to environmental issues, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4, pp. 122–124. (in Russian)

12. Surovegina I.T. System of environmental education in school: concept and model. Moscow, 1989, pp. 204–209. (in Russian)

13. Tukaeva O.E. Regional material as a component of content in the teaching of foreign language in high school, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3, pp. 71–74. (in Russian)

14. Yakunchev M.A., Markinov I.F., Ruchin A.B. Methods of teaching biology. Ed. Yakunchev M.A. Moscow, Academy, 2014, 336 p. (in Russian)

15. 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 27.05.2016 г.

УДК 378
ББК 8.74.48

Кевбрина Ольга Борисовна
доктор исторических наук, профессор
заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин и иностранных языков
АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
Саранский кооперативный институт, г. Саранск, Россия
okevbrina@rucoop.ru

Малявина Татьяна Петровна
доктор педагогических наук, профессор
кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков
АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
Саранский кооперативный институт, г. Саранск, Россия
t.p.malyavina@rucoop.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: Цель данной статьи – выявить различия между практическими и практико-ориентированными занятиями в экономическом вузе, а также представить опыт использования практико-ориентированных занятий в процессе обучения в качестве эффективных форм обучения.

Ключевые слова: экономическое образование, профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, практические занятия, практико-ориентированные занятия.

Kevbrina Olga Borisovna
Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of Department of humanities and foreign languages
Saransk Cooperative Institute of Russian University
of Consumer Cooperatives, Saransk, Russia

Malyavina Tatyana Petrovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of humanities and foreign languages
Saransk Cooperative Institute of Russian University
of Consumer Cooperatives, Saransk, Russia

PRACTICE-ORIENTED CLASSES AS AN EFFECTIVE FORM OF WORK IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF BACHELORS AT UNIVERSITY

Abstract: The objective of this article is to identify the differences between practical and practice-oriented classes at University, as well as to provide experience in the use of practice-oriented classes in the learning process as effective forms of training.

Key words: economic education, professional competence, General cultural competence, practical classes, practice-oriented classes.

Современное состояние экономического образования в России представляет собой более чем двухсотлетний период исторического развития и достаточно развитую сеть образовательных учреждений по всей стране. Экономическое образование, как известно, направлено на освоение перспективных профессий, поскольку обладает мобильностью и позволяет найти применение труду экономиста во всех без исключения сферах хозяйственной деятельности. При переходе экономики на инновационный путь развития рынок труда предъявляет повышенные требования к специалистам-профессионалам в экономической сфере деятельности, вследствие чего экспорт образовательных услуг поступательно трансформируется в прибыльную отрасль хозяйственной деятельности.

Во вновь принятой Концепции развития системы потребительской кооперации на 2017–2021 гг. отмечается следующее: «… по данным Международного Кооперативного Альянса ни в одной стране мира, где развивается кооперативный сегмент экономики, нет аналогов образовательной системы, действующей в российской потребительской кооперации. Созданная в начале XX в., она обеспечивает подготовку кадров различного уровня для примерно 10 000 организаций малого и среднего бизнеса в подавляющем числе регионов России» [2].

В настоящее время рынок образовательных услуг в области экономики представляет собой одну из самых интенсивно развивающихся областей науки, имеющих перспективу в будущем, и наравне с культурной индустрией в широком ее понимании как одного из слагаемых позитивного образа страны. Такой показатель, как усиление практической направленности в процессе подготовки высококлассных специалистов «… имеет стратегические преимущества – через подготовку интеллектуальной элиты» [4], вследствие чего международное влияние России на мировом рынке повышается.

Принцип практической направленности образовательного процесса, являясь фундаментальным научно-методическим принципом, реализуется в последовательном сочетании теории и практической деятельности на любом уровне образовательного процесса, в том числе и в процессе подготовки специалистов с высшим образованием. Более того, в современной вузовской системе образования возникла настоятельная потребность подготовки специалистов не только обладающих знаниями, но и получивших достаточно полное представление о практической составляющей будущей профессиональной деятельности. В этой связи становится необходимым привлечение специалистов-практиков для проведения специальных занятий, ориентированных на овладение специфическими профессионально значимыми умениями и навыками, т. е. занятий практико-ориентированных.

Практико-ориентированный подход, направленный на формирование личностных и профессиональных компетенций обучающихся, представляет собой одно из новых направлений развития и модернизации российского профессионального образования. Это направление нашло свое отражение и в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения. В условиях данной парадигмы образовательного процесса отметим современные тенденции к появлению практико-ориентированных занятий, которые обусловлены необходимостью *акцентировать*, с одной стороны, практическую направленность обучения в рамках любого учебного предмета, с другой – проблему становления будущего профессионала. И в этой связи не только преподаватели специальных дисциплин, но и преподаватели дисциплин гуманитарного цикла обязаны включать в учебный процесс практико-ориентированные занятия.

Прежде всего, следует определить, в чем состоит различие между такими формами учебных занятий, как практическое занятие (ПЗ) и практико-ориентированное занятие (ПОЗ). Наши размышления по этому поводу мы представили в таблице 1.

Как показывает опыт организации и проведения серии практико-ориентированных занятий, разработанных исследователями Г. М. Льдоковой и Н. И. Исмаиловой по психоаналитическому направлению в психологии [3], «… подобные занятия, принципом которых стало понятийное поле «знаю как», превращают студента из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности» [3].

Таблица 1

Основные различия между ПЗ и ПОЗ

Практическое занятие (ПЗ)	Практико-ориентированное занятие (ПОЗ)
Организация: организуется и проводится преподавателем дисциплины	*Организация*: проводится приглашенным специалистом-профессионалом совместно с преподавателем дисциплины
Место проведения: вузовская аудитория	*Место проведения*: вузовская аудитория или вне ее (предприятие, юридическая фирма, ООП и др.)
Цели: 1) закрепить (обобщить) теорию, полученную в рамках лекции; 2) формирование на теоретической основе собственно предметных, а также общеучебных умений и навыков	*Цели*: 1) получить представление о *реалиях* профессиональной деятельности; 2) формирование *специфических* профессиональных умений в области предстоящей деятельности с учетом опыта специалиста-профессионала
Содержание: формирование и / или совершенствование умений и навыков на теоретической основе: закрепление, обобщение, систематизация теории по изучаемой дисциплине	*Содержание*: формирование конкретных профессионально значимых умений и навыков, необходимых в последующей трудовой деятельности: организация *«квазипрофессиональной»* [3] деятельности
Виды деятельности: репродуктивная, частично-поисковая	*Виды деятельности*: продуктивная, творческая

Именно в рамках ПОЗ, указывают далее авторы в своей статье, «… знакомый и личностно-центрированный материал воспринимается как менее трудный» [3], а учебный процесс в этой связи становится более интересным, творческим. Действительно, весьма эффективным методом обучения представляется разумное сочетание ориентации на знания студентов и процесс их прикладного использования, так как у студента появляется возможность проявить себя: сделать выбор и принять на себя ответственность, проявить инициативу и самостоятельность. Таким образом, можно утверждать, что сегодня средством интенсификации учебного процесса любого вуза (в том числе и экономического) становятся практико-ориентированные занятия, цель которых может быть определена так: *формировать готовность студентов к будущей профессиональной деятельности путем овладения специфическими умениями и навыками собственно практической работы как важными и необходимыми составляющими профессиональной деятельности*.

В своем выступлении на заседании Совета при Президенте по науке и образованию, проходившем под председательством В. В. Путина 23 ноября 2016 г., при обсуждении проекта Стратегии научно-технологического развития России Президент РАО Л. А. Вербицкая отметила, что гуманитарная составляющая рассматриваемого документа, на ее взгляд, «совершенно недостаточная» [1]. В качестве аргумента Людмила Алексеевна привела известное высказывание Д. С. Лихачева: «Гуманитаризация образования – это путь к гуманизации общества» и добавила: «Я абсолютно уверена в том, что любой из глубокоуважаемых коллег, присутствующих здесь, принимающих важные государственные решения, сделает это гораздо более обдуманно, если будет иметь прекрасную гуманитарную подготовку» [1]. В полной мере соглашаясь с мнением выдающегося ученого-филолога, Президента РАО, авторы статьи считают, что человек, окончивший экономический вуз, должен получить не только профессиональную подготовку, но и непременно должен обладать значительными гуманитарными знаниями общего характера, овладеть навыками самообразования и общей культуры, т. е. стать Личностью. Ведь только Личность с развитым самосознанием может быстро и успешно адаптироваться в изменяющейся социальной и профессиональной среде, в полной мере соответствуя требованиям, предъявляемым обществом к специалисту-профессионалу.

К изложенному выше добавим, что практико-ориентированные занятия стимулируют и развивают внутреннюю мотивацию студентов в процессе обучения, формируют систему профессионально значимых умений и навыков, позволяют им (студентам) быстро ориентироваться в решении конкретных и важных для профессионала задач, в преодолении производственных проблем.

Кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков имеет свою специфику: дисциплины (модули), которые изучают студенты под руководством преподавателей кафедры, ориентированы на формирование общекультурных компетенций (ОК), т. е. на формирование общекультурной составляющей личности будущего профессионала. В связи с этим и практико-ориентированные занятия, проводимые преподавателями, соответственно несут в себе направленность на формирование умений и навыков в области общепрофессиональных компетенций личности специалиста-профессионала (ОПК). Приведем несколько примеров подобных занятий, проводимых на кафедре гуманитарных дисциплин и иностранных языков Саранского кооперативного института.

Профессором кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков О. Б. Кевбриной совместно со старшим научным сотрудником Мордовского республиканского музея изобразительных искусств имени С. Д. Эрьзи Л. А. Букиной было проведено практико-ориентированное занятие со студентами-первокурсниками экономического факультета. Занятие было посвящено 140-летию со дня рождения выдающегося мор-

довского скульптора. После осмотра экспозиции музея состоялся круглый стол, где студенты выступили с сообщениями на темы:

1. С. Т. Коненков и его влияние на творчество С. Д. Эрьзи.

2. Отношения скульптора с советской властью.

3. О разработке проекта «Начало вечности» (организатор Международный фонд искусств им. С. Д. Эрьзи, даты реализации 3 февраля 2015 – 24 ноября 2016 г.).

4. О творческом пути и жизни «русского Родена».

5. О планируемых выставках в России, Азербайджане, Аджарии, Италии, Аргентине.

6. Об открытии выставки «Сергей Коненков и Степан Эрьзя: великие соратники, великие соперники».

Затем в режиме конференции студенты отвечали на вопросы о жизни и творчестве С. Д. Нефедова (Эрьзи), задавали встречные вопросы на интересующие их темы. В диалоге с элементами дискуссии задача формирования общекультурных компетенций первокурсника вуза решалась комплексно, при этом была реализована целостная форма коллективной учебной деятельности, в процессе которой студенты приобретают способность *работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия, способность к самоорганизации и самообразованию*. Взаимодействуя с партнерами по диалогу, каждый обучающийся находится в активной позиции, а сама учебная деятельность при этом приобретает черты самостоятельной *познавательной деятельности и самоорганизации*.

В ходе практико-ориентированного занятия студенты получили знания и представления о творческом пути С. Д. Эрьзи, крупного деятеля отечественной культуры. Параллельно осуществлялось совершенствование таких нравственных качеств студентов, как патриотизм, уважение к истории и традициям нашей малой родины, а также умений сопоставлять важнейшие события биографии скульптора в их взаимосвязи с историей Мордовии и России в хронологической преемственности. В результате студенты-первокурсники овладели элементарными навыками исследовательских методов исторического познания, навыками работы с различными источниками исторической информации, умениями в области выявления ценностных ориентиров в исторически сложившихся культурных, национальных традициях.

Другим примером практико-ориентированного занятия можно считать ПОЗ по дисциплине «Культура речи и деловое общение», проведенное со студентами 2 курса экономического факультета профессором кафедры Т. П. Малявиной совместно с начальником административно-правового отдела Саранского кооперативного института Е. А. Курмаевой. Тема ПОЗ: «Основы составления и оформления деловых бумаг». Цель занятия: на основе теоретических сведений о специфике официально-делового стиля речи, полученных в рамках лекции, дать студентам практические рекомендации по составлению и оформлению деловых бумаг, необходимых каждому в трудовой деятельности.

Занятие проводилось в специально отведенной аудитории, где имелось необходимое оборудование: видеопроектор, компьютерная презентация «Официально-деловой стиль» (17 слайдов). Студентам были розданы образцы документов: заявление, объяснительная записка, докладная записка, доверенность, характеристика, резюме (по числу студентов); образцы заявления о приеме на работу и трудового договора.

План проведения занятия:

1. Обобщение и систематизация знаний об официально-деловом стиле речи и специфике составления деловых бумаг на основе презентации.

2. Ознакомление студентов с практикой оформления деловых бумаг, необходимых для взаимодействия с деканатом факультета в рамках студенческой жизни.

3. Получение представления о трудовом договоре как документе, отображающем интересы работодателя и соискателя должности.

4. Деловая игра «Прием на работу».

В результате практико-ориентированного занятия было продолжено формирование у студентов ОК в аспектах безошибочного оформления собственного письменного высказывания в виде делового документа в соответствии с языковой нормой и необходимыми стандартами оформления деловых бумаг. Кроме того, студенты учились использовать на практике устные и письменные стратегии деловой коммуникации в процессе общения с приглашенным специалистом.

В качестве отчета о результате студенты должны представить на проверку: резюме, заявление о приеме на работу, объяснительную записку по поводу опоздания к началу занятий и доверенность, оформленные в полном соответствии с ГОСТом.

Еще один пример практико-ориентированного занятия, разработанного и проведенного преподавателями кафедры по учебной дисциплине «Иностранный язык». Тема занятия: «Протокольная практика при проведении международных мероприятий». ПОЗ проводилось для студентов экономического факультета очной формы обучения. Занятие проводилось началь-

ником отдела международного и межрегионального сотрудничества Министерства экономики РМ, к.ф.н. С. И. Лягущенко.

Цель ПОЗ − «ознакомить студентов с процессом подготовки протокола при проведении международных мероприятий» реализовывалась в процессе рассмотрения следующих вопросов:

1. Протокол. Порядок ведения протокола.
2. Организация приема зарубежной делегации.
3. Правила этикета при проведении официального визита.
4. Имидж делового человека.

Студенты внимательно слушали и фиксировали необходимую информацию, которая им пригодится при проведении международных мероприятий, а также задавали вопросы, возникавшие в процессе общения со специалистом. Студентам было предложено ознакомиться с реальным протоколом проведения встречи международной делегации, с подобными протоколами они вероятнее всего будут иметь дело в дальнейшей профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что к положительным характеристикам практико-ориентированных занятий можно с полной уверенностью отнести следующие:

– студенты на практико-ориентированном занятии являются активными творцами, а не пассивными слушателями;

– знания, полученные в рамках ПОЗ, имеют строго практическую направленность и могут применяться в дальнейшей профессиональной деятельности;

– задания для студентов должны быть дифференцированы по уровню сложности, т. е. обеспечивать мониторинг формирования умений и навыков для студентов с разным уровнем обученности.

Освоенный студентами опыт *квазипрофессиональной* деятельности позволяет ему стать базой и внутренним стимулом движения к компетентностному обогащению личности будущего профессионала. Более того, этот опыт выступает как готовность к определенным действиям и операциям на основе трансляции знаний, умений и навыков. И главное даже не наличие умения эффективно использовать в практике профессиональной деятельности полученные знания, более важным является формирование потребности в самообразовании, ведь любые знания со временем устаревают, следовательно, их необходимо восполнять и совершенствовать, а на это способна только Личность, всесторонне развитая, думающая, гибко и творчески мыслящая.

Список использованных источников

1. Заседание Совета по науке и образованию // Материалы. – 23.11.2016 г. – Москва, Кремль. – URL : http://www.kremlin.ru/events/president/news/53313.

2. Концепции развития системы потребительской кооперации на 2017–2021 годы. – Центральный союз потребительских обществ ЦЕНТРОСОЮЗ РФ. – Утвержден Постановлением Совета Центросоюза Российской Федерации 14.09.2016 г.

3. Льдокова, Г. М. Практико-ориентированные занятия по психоаналитическому направлению психологической науки / Г. М. Льдокова, Н. И. Исмаилова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – URL : http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24809 (дата обращения: 16.11.2016).

4. Огнев, Д. В. Обучение иностранных граждан как один из приоритетных показателей конкурентоспособности вуза: состояние, проблемы и перспективы развития / Д. В. Огнев, Я. И. Тулаева // Актуальные вопросы экономических наук : материалы III междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). – Уфа : Лето, 2014. – С. 19–22.

References

1. Board Council on science and education / Materials / November, 23 2016. Moscow, Kremlin. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/53313. (in Russian)

2. Koncepts of Consumer Cooperation System Development for 2017 – 2021. Central union of consumer societies of ZENTROSOYUZ OF RUSSIAN FEDERATION. Ratified by the Decision of ZENTROSOYUZ OF RUSSIAN FEDERATION 14.09.2016. (in Russian)

3. Ldokova G.M., Ismajlova N.I Practice-orientied studies toward psychoanalytic direction of psychological science, *The Modern Problems of Science and Education*, 2016, No. 4. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24809 (date of treatment: 16.11.2016). (in Russian)

4. Ognev D.V. Tulaeva Ya.I. Education of foreign citizens as one of priority indexes of competitiveness of institution of higher learning: the state, problems and prospects of development, *Pressing questions of economic sciences : materials of III International Scientific Conference (Ufa, June 2014)*. Ufa, Summer, 2014, pp. 19–22. (in Russian)

Поступила 01.03.2017 г.

УДК 378 (045)
ББК 74.58

Кирьякова Ольга Васильевна
старший преподаватель
кафедра иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kirjakova82@mail.ru

Якушкина Елена Николаевна
преподаватель
кафедра иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rytikova84@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавра педагогического вуза. Этот компонент связан с приращением профессионально-значимых знаний и готовностью применять их в будущей профессиональной деятельности. Использование педагогической технологии веб-квест является эффективным путем формирования исследуемого компонента.

Ключевые слова: когнитивный компонент профессиональной компетентности, бакалавр педагогического вуза, технология веб-квест.

Kiryakova Olga Vasilevna
Senior lecturer
Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Yakushkina Elena Nikolaevna
Lecturer
Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FORMATION OF COGNITIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION BACHELORS THROUGH THE TECHNOLOGY WEB-QUEST

Abstract: The article discusses issues related to the formation of the cognitive component of the professional competence of the pedagogical higher educational institution bachelors. This component is associated with the increment of the professionally significant knowledge and the preparedness to employ it in their future professional activities. The use of the educational technology web-quest is, in our opinion, an effective way of the studied component formation.

Key words: the cognitive component of the professional competence, a bachelor of the pedagogical higher educational institution, the web-quest technology.

В связи с переходом на двухуровневую систему высшего профессионального образования проблема формирования компетентного выпускника педагогического вуза приобрела новое звучание. Это связано с новыми требованиями к результатам обучения, которые сформулированы в ФГОС ВО на языке компетенций и компетентностей, что, в свою очередь, обусловливает поиск новых форм организации образовательного процесса, акцентирующих внимание на возрастающей учебной самостоятельности бакалавра.

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмулы» и МГПИ) по теме «Педагогические технологии обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов».

Особое внимание уделяется внедрению в образовательный процесс педагогических технологий, способствующих становлению способности критически относиться к уровню собственной обученности, умения самостоятельно добывать знания, необходимые для непрерывного профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Основой разработки теоретических оснований формирования когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавров педагогического вуза являются труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых, во-первых, обосновываются идеи компетентностного подхода (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, А. В. Хуторского, Н. М. Борытко, В. В. Лебедева, Ю. Г. Татур и др.), во-вторых, дискутируются вопросы, связанные с формированием профессиональной педагогической компетентности (В. А. Адольф, Н. В. Введенский, Е. В. Барабашина, И. А. Адаев, Е. Г. Гуцу, М. В. Дубова и др.). Исследуя структуру профессиональной компетентности, многие авторы указывают на значимость когнитивного компонента. Формирование когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавра педагогического вуза является важным этапом профессионального становления будущего педагога.

Анализ определений когнитивного компонента профессиональной компетентности в современной научной педагогической литературе позволил выявить различные подходы к его рассмотрению. Результатом рефлексивного осмысления взглядов известных нам авторов стало сформулированное рабочее определение *когнитивного компонента профессиональной педагогической компетентности бакалавра*, который рассматривается нами как ценностное, действенное знание о функциональных видах деятельности педагога, готовность применять их в будущей педагогической деятельности [4, с. 43].

Актуальность обращения к вопросу изучения когнитивного компонента связана с тем, что в профессиональной подготовке бакалавра накопление знаний не должно происходить стихийно. За осознанное и осмысленное приобретение знаний, их преобразование в умения и навыки, способность применения их в реальной деятельности, отвечает именно когнитивный компонент профессиональной педагогической компетентности.

Современные педагоги, говоря о знаниях, традиционно включают их в триединство с умениями и навыками. Знание в педагогической литературе рассматривается как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (понятия, правила, законы, выводы и т. д.), умение – это владение способами (приемами, действиями) применения на практике усваиваемых знаний, навык – автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства [1]. На наш взгляд, знания составляют ту необходимую основу, на которой базируются не только формируемые в процессе дальнейшего обучения умения и навыки, но и вся профессиональная подготовка будущего педагога (бакалавра педагогического вуза). Д. В. Качалов называет такое знание целостным педагогическим знанием и отмечает, что оно занимает ведущее место в профессиональной подготовке будущего учителя и является основой педагогической образованности [3]. За формирование целостного педагогического знания, призванного обеспечить развитие потенциальной активности бакалавров, их готовность и стремление к осуществлению продуктивной познавательной деятельности на пути профессионального становления, желание вооружить совокупностью знаний, умений, навыков и опыта, отвечает когнитивный компонент профессиональной педагогической компетентности.

Такой подход к знаниям, представляющим собой основу когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавра педвуза, позволяет говорить об их действенном характере. Под действенным знанием мы понимаем такое знание, которое добыто учащимися самостоятельно, с помощью педагога или в его сопровождении, но не получено от него в готовом виде. Действенное знание также связано с продуктивными способами деятельности бакалавра, ориентировано на актуализацию в практике профессиональной педагогической деятельности. Это значит, что приобретаемые будущим педагогом знания должны иметь личностно-значимую, ценностную основу. Приобретаемые в процессе обучения знания теории, фактов, законов и правил не являются для бакалавра ценными сами по себе. Они необходимы для того, чтобы, окончив вуз, стать хорошим специалистом, иметь конкурентные преимущества на рынке труда и построить успешную профессиональную карьеру. Таким образом, бакалавр ориентирован не просто на механическое приращение знаний, а на понимание того, какие из них ему необходимы для осуществления будущей профессиональной деятельности. Данная мысль не нова в педагогической литературе. По мнению О. Е. Тукаевой, Н. И. Еремкиной, овладение знанием является необходимым условием для профессионального роста в реалиях современной жизни [8, с. 63].

Говоря о когнитивном компоненте профессиональной компетентности бакалавра педвуза, будем рассматривать знание в данном ключе, неразрывно связывая его с педагогической деятельностью. Применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных видов деятельности педагога, связанных с функциями его профессиональной деятельности. Примем за основу в данной статье подход, разработанный Н. В. Кузьминой [6], и вслед за ней будем выделять следующие элементы, соотносящиеся с функциональными видами индивидуальной педагогической деятельности: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский.

Гностический (или исследовательский) элемент включает анализ педагогической ситуации, формирование педагогической задачи, добывание новых знаний, необходимых для ее продуктивного решения, анализ процесса решения задачи, результатов решения, сопоставление искомого результата с реальным.

Проектировочный элемент включает действия, связанные с предвосхищением, «забеганием вперед» − предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течение всего обозримого времени, на которое ведется планирование, например, всего периода обучения своему предмету или работы с учебной группой в качестве воспитателя.

Конструктивный элемент включает действия, связанные с композиционным построением предстоящего занятия, мероприятия, урока, собрания, экскурсии, проигрыванием разных вариантов его построения в условиях системы предписаний, диктуемых программой, учебником, наличием наглядных пособий и технических средств обучения, временем, в течение которого должны быть решены конкретные педагогические задачи.

Коммуникативный элемент включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений (с учащимися, их родителями, коллегами по работе, администрацией) в процессе непосредственного взаимодействия с ними в ходе решения педагогической задачи.

Организаторский элемент включает действия, связанные с организацией учебной информации в процессе ее предъявления, деятельности учащихся, связанной с ее усвоением, собственной деятельности и поведения в процессе решения педагогической задачи [6, с. 37].

Формирование когнитивного компонента профессиональной педагогической компетентности у бакалавров педагогического образования предполагает формирование знаний бакалавров о функциональных видах педагогической деятельности. Он отвечает за осознание бакалавром себя как будущего педагога, а не деятеля-специалиста, профессионала в избранном виде деятельности (психолога, химика, тренера и т. д.). В этом смысле формирование когнитивного компонента профессиональной компетентности ориентирует бакалавров на «научение и усвоение накопленных человечеством знаний; освоение профессиональной деятельности, развитие способности и готовности к непрерывному самообразованию через собственную, самостоятельную, самоуправляемую, учебно-познавательную деятельность» [9, с. 73]. В связи с этим возникает потребность в поиске педагогических путей эффективного формирования когнитивного компонента профессиональной педагогической компетентности бакалавров педвуза любого направления и профиля подготовки.

Одним из эффективных путей формирования когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавров на занятиях по иностранному языку является, на наш взгляд, применение педагогической технологии веб-квест.

Под веб-квестом П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев понимают «сценарий организации проектной деятельности обучающихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет» [7].

Веб-квест является педагогической технологией в том смысле, что его реализация приводит к достижению прогнозируемого педагогического результата. Технология веб-квест предусматривает разноуровневые проблемные задания, в результате выполнения которых возможно выполнение разнообразных педагогических задач. Сконструированный с учетом вышеуказанных теоретических оснований, веб-квест позволяет формировать когнитивный компонент профессиональной компетенции бакалавров педагогического образования в аудиторной и внеаудиторной работе.

Формат веб-квеста предусматривает работу парами или микрогруппами, в результате чего каждый учащийся может приобрести опыт самостоятельной деятельности по добыванию знаний, а также опыт личной ответственности. Целенаправленная поисковая деятельность приводит к результату в виде нового знания, оформленного в виде презентации, коллажа, доклада, эссе, рекламного проспекта, видеоролика и т. д. Данный формат работы может быть эффективно реализован для формирования когнитивно-

го компонента профессиональной деятельности бакалавров, в т. ч. на занятиях по иностранному языку.

Веб-квест, как и любая другая педагогическая технология, имеет четкую структуру: 1. Введение, которое необходимо для подготовки к постановке педагогической задачи и получения базовой информации по теме; 2. Осуществимая и интересная педагогическая задача; 3. Список информационных ресурсов, которые потребуются для решения задачи; 4. Описание каждого этапа работы; 5. Рекомендации по организации информационного материала; 6. Заключение, суммирующее основную информацию по работе над решением задачи, содержащее выводы и результаты и побуждающее учащихся расширить свои знания и опыт, используя дополнительные источники информации [5, с. 208].

Последовательность технологических этапов веб-квеста позволяет включить в логику их последовательного развертывания описанные выше функциональные элементы деятельности педагога. Так, *гностический* элемент проявляется в умении бакалавра анализировать педагогическую ситуацию, определить стоящую перед ним задачу. Этот элемент отвечает также за оценку имеющихся знаний по теме проблемного задания, а также за приращение недостающих знаний, поиск необходимой информации из указанных в тексте задания источников. *Проектировочный* элемент находит свое отражение в распределении ролей участниками микрогруппы, а также в совместном планировании последовательности решения заданий веб-квеста. *Конструктивный* элемент деятельности педагога актуализируется в четком разделении времени на выполнение его этапов участниками каждой микрогруппы. *Коммуникативный* элемент проявляется в установлении педагогически целесообразных отношений между преподавателем и бакалаврами, между участниками внутри каждой рабочей микрогруппы, между студентами в группе в целом на разных этапах выполнения веб-квеста. *Организаторский* элемент связан с организацией процесса выполнения всех технологических этапов веб-квеста и проявляется в виде способности логически следовать заданным этапам выполнения задания, ориентироваться в ситуации, усваивать и своевременно воспроизводить необходимый учебный материал.

В условиях выполнения технологически правильно спроектированного веб-квеста бакалавры получают возможность актуализировать на практике имеющиеся у них знания о функциональных видах и способах деятельности педагога. Осознанное применение знаний о видах деятельности педагога и связанных с ними педагогических умений в созданной педагогической ситуации обеспечивается рефлексивной позицией бакалавров. Условия для рефлексивного отношения к осуществляемой деятельности создаются при помощи правильной формулировки учебного задания, подталкивающего бакалавра к осознанию того, какой элемент деятельности педагога он применяет на данном этапе выполнения веб-квеста. Таким образом, рефлексивная позиция позволяет осознанно актуализировать способы осуществления учебного задания, с одной стороны, а также рассматривать само учебное задание в качестве средства приобретения профессиональной компетентности в осуществлении педагогической деятельности, с другой. Метарезультатом развития способности бакалавров рефлексировать процесс и результаты учебно-познавательной деятельности и приращения педагогических умений за счет них является готовность к практической педагогической деятельности.

Педагогическая технология веб-квест обладает богатым потенциалом формирования когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавров педагогического вуза. Она позволяет преподавателю организовать учебный процесс как на занятии, так и во внеаудиторной работе, и ставит бакалавра в позицию активного познающего субъекта. Опыт коллективной деятельности в процессе создания единого продукта в результате выполнения заданий веб-квеста «способствует личностному и профессиональному развитию и самореализации всех участников образовательного процесса, приобретению способностей к эффективному профессиональному взаимодействию» [2, с. 84]. Внедрение технологии веб-квест в процесс изучения дисциплины «Иностранный язык» будет способствовать, на наш взгляд, профессиональному становлению будущих педагогов.

Список использованных источников

1. Виненко, В. Г. Общие основы педагогики : учеб. пособие / В. Г. Виненко. – М. : Дашков и К, 2013. – 300 с.

2. Еналеева, Н. И. Технологии коллективно-распределенной деятельности в компетентностно-ориентированном обучении слушателей курсов повышения квалификации / Н. И. Еналеева, Т. В. Татьянина // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – Саранск, 2014. – С. 80–84.

3. Качалов, Д. Г. Теоретико-методологические основы формирования целостно-педагогического знания у будущих учителей [Электронный ресурс] /

Д. Г. Качалов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – URL : http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-formirovaniya-tselostno-pedagogicheskogo-znaniya-u-buduschih-uchiteley.

4. Кирьякова, О. В. К вопросу о сущности и структуре когнитивного компонента профессиональной компетентности бакалавра педагогического вуза / О. В. Кирьякова // Иностранные языки в школе и вузе : сб. науч. тр. по материалам Междунар. семинара-практикума «Иностранные языки в школе и вузе» в рамках XI Международной научно-практической конференции «Осовские педагогические чтения» [материалы] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – 2016. – С. 39–44.

5. Кирьякова, О. В. Учебное задание как средство формирования учебно-познавательной компетенции бакалавров педагогического образования (на примере дисциплины «Иностранный язык») / О. В. Кирьякова, О. Е. Янкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 9−3 (63). – С. 207–210.

6. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.

7. Сысоев, П. В. Внедрение новых учебных интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) [Электронный ресурс] / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Эйдос : интернет-журнал. – 2008. – URL : http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.html

8. Тукаева, О. Е. Специфика подготовки студентов неязыковых направлений к иноязычной практико-ориентированной коммуникации / О. Е. Тукаева, Н. И. Еремкина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 62–65.

9. Шукшина, Т. И. Самостоятельная работа в формировании профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования / Т. И. Шукшина, Ж. А. Мовсесян, И. И. Парватова, П. Ю. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 72–76.

References

1. Vinenko V.G. General principles of Pedagogy: a textbook. Moscow, Dashkov and Co., 2013, 300 p. (in Russian)

2. Enaleeva N.I., Tatyanina T.V. Technology of collective distributed activities in a competence-oriented education in the refresher courses, *Osowsky pedagogical readings «Education in the modern world: a new time – new solutions»*, 2014, pp. 80–84. (in Russian)

3. Kachalov D.G. The theoretical-methodological bases of the formation of the holistic pedagogical knowledge by the future teachers, *Siberian pedagogical journal*, 2009, No. 13 [Electronic resource]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-formirovaniya-tselostno-pedagogicheskogo-znaniya-u-buduschih-uchiteley (date of treatment: 02.11.2016). (in Russian)

4. Kiryakova O.V. To the question about the nature and the structure of the cognitive component of professional competence of bachelors of the pedagogical institute, *Foreign Languages at School and Institutions of Higher Education*, 2016, pp. 39–44. (in Russian)

5. Kiryakova O.V., Yankina O.E. The learning task as a means of formation of the educational-cognitive competence of the bachelors of pedagogical education (on the example of discipline «Foreign language»), *Philological sciences. Issues of theory and practice*, 2016, No. 9–3 (63), pp. 207–211. (in Russian)

6. Kusmina N.V. The professionalism of the activities of teachers and masters of industrial training of vocational school. Moscow, Visshaya Shkola, 1989, 167 p. (in Russian)

7. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. The introduction of new educational Internet materials in teaching a foreign language (on the material of English language and regional studies of the USA) [Electronic resource], Eidos: internet-journal, 2008. URL: http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.html (date of treatment: 21.10.2016). (in Russian)

8. Tukaeva O.E., Eremkina N.I. The specific of training students of non-linguistic areas for foreign language practice-oriented communication, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 62–65. (in Russian)

9. Shukshina T.I., Movsesyan Sh.A., Parvatova I.I., Sokolova P.Yu. Independent work in the formation of professional competence of bachelors of pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 72–76. (in Russian)

Поступила 20.12.2016 г.

УДК 378.02(470+571) "19": 37.035.6:371.4 Кнебель: [39:008]
ББК 74.58 К 49

Климашин Игорь Александрович
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Московская академия физической культуры»
п. Малаховка, Россия
sbor24@yandex.ru

Хрусталева Светлана Олеговна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Московская академия физической культуры»
п. Малаховка, Россия
swoboda.luna@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ МАРИИ ОСИПОВНЫ КНЕБЕЛЬ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: В статье анализируется педагогический опыт актрисы, режиссера, педагога, доктора искусствоведения – М. О. Кнебель в контексте его творческого использования в воспитании и формировании этнокультурного сознания студентов гуманитарных вузов. Рост чувства национального патриотизма, ставшего насущной потребностью среди студенческой молодежи, в настоящее время требует от высшей школы педагогической поддержки адекватных образовательных и воспитательных технологий, соответствующих духу времени. В создании таких технологий помогает обращение к педагогическому наследию М. О. Кнебель, полагавшей, что только четкая реализация программы обучения в ее полноте может дать образовательный эффект. При реализации своих творческих идей М. О. Кнебель не была убежденным педантом, считая, что к каждому студенту необходимо находить индивидуальный подход, а сама «образовательная программа» должна творчески реализоваться и служить педагогической цели раскрытия человеческой сущности студента. Она отмечала, что вуз – это многонациональный (а часто и международный) по своему характеру институт. Достоинством педагогической практики М. О. Кнебель является ее метод опоры в работе со студентами не только на уровень знаний, но и на их этнокультурный опыт.

Ключевые слова: педагогический опыт, высшая школа, гуманитарное образование, этнокультурное самосознание, гуманизация образования, творческие технологии, межнациональное взаимодействие, технологии визуализации образовательного процесса.

Klimashin Igor Aleksandrovich
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer
Department of Pedagogic and Psychology
Moscow State Academy of physical culture, Malahovka, Russia

Khrustaleva Svetlana Olegovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogic and Psychology
Moscow State Academy of physical culture, Malahovka, Russia

THE USE OF THE EDUCATIONAL HERITAGE OF MARY OSIPOVNA KNEBEL IN THE UPBRINGING AND DEVELOPING OF THE ETHNOCULTURAL IDENTITY OF STUDENTS

Abstract: The article analyzes the pedagogical experience of the actress, Director, teacher, doctor of art history, M. O. Knebel in the context of its creative use in the education and formation of ethno-cultural consciousness of students. The growth of national patriotism sense, which has become a pressing need among students, currently requires pedagogical support of higher school to adequate educational technologies that meet the spirit of the time. The creation of such technologies is helped by an appeal to the pedagogical heritage of M.O. Knebel, who believed that only a clear implementation of the training program in its entirety can give an educational effect. In the implementation of her creative ideas, M. O. Knebel was not a convinced pedant, be-

lieving that for each student must be found an individual approach, and the «educational program» must pursue creative endeavors and serve the pedagogical purpose of the disclosure of student`s human nature. She noted that the University is multinational (and often international) institution. The advantage of teaching practice of M. O. Knebel is her method of supporting in work with students not only based on knowledge, but also on their ethnic and cultural experience.

Key words: teaching experience, high school, humanitarian education, ethnocultural identity, humanization of education, creative technologies, interethnic interaction, visualization technologies of educational process.

В настоящее время, когда Российской Федерации брошены политические вызовы, ответом на них становится укрепление национального самосознания. Мы все осознаем, что понятие «Российская Федерация» является не абстракцией, а основополагающим звеном существования государства, объединяющим в себе различные по численному составу, культурным традициям и вероисповеданию народы. Уважение к их традициям, вере, истории, нравам и обычаям есть залог дальнейшего развития государства, развития общенациональных и общекультурных скреп.

Одной из актуальных проблем современного этапа развития российской высшей школы гуманитарной направленности является поиск не только эффективных технологий обучения, способствующих качественному усвоению нужных знаний и формированию компетенций, которые студент может использовать в своей практической деятельности, но и эффективных приемов воспитательного процесса [2, с. 288]. Возникает необходимость раскрытия способностей студентов разных национальностей к саморазвитию, самообразованию, самореализации в любом виде деятельности посредством понятных для них этнокультурных образов, с учетом философско-психологического аспекта творчества как высшей формы самосовершенствования личности, в рамках современных высокоэффективных образовательных и воспитательных методов и их поиска [8]. Так как «каждая национальная педагогика» имеет свойственный ее педагогическому менталитету пакет "педагогических знаний"», то в поисках новых форм работы со студентами нами был проявлен интерес к наследию выдающегося, по оценке современных исследователей, педагога Марии Осиповны Кнебель в его историко-педагогическом и культурологическом аспекте [1, с. 27].

Мария Осиповна Кнебель родилась 18 мая 1898 г. в семье книгоиздателя Осипа Кнебеля. Она была не только известной актрисой, режиссером, заслуженным деятелем искусств, но и выдающимся ученым, доктором искусствоведения, внесшим большой вклад в развитие педагогической мысли. Кнебель принадлежала к тому поколению российской интеллигенции, для которых любовь к Родине, к ее культурным и историческим ценностям определяла вектор профессиональной деятельности. Формой ее воплощения являлся девиз: «Человек должен приносить другому человеку добро!».

После окончания школы М. О. Кнебель готовилась посвятить себя математике, но вместо поступления на математический факультет начала постигать основы актерского мастерства в студии Михаила Чехова. Ее творческий путь совпал со временем великих революционных культурных преобразований. Постижение основ актерского мастерства после распада чеховской студии в 1921 г. Мария Кнебель продолжила в знаменитой Второй студии Художественного театра. Она была ученицей Ольги Книппер и Марии Лилиной, Василия Качалова и Михаила Тарханова, Василия Сахновского и Нины Литовцевой. Работала с Константином Сергеевичем Станиславским и Владимиром Ивановичем Немировичем-Данченко. Мария Кнебель занимает видное место в истории Художественного театра, в 1920–30-х гг. она была любима зрителями, и вся ее последующая деятельность прорастала на базе рефлексии ее актерского опыта.

Важнейшими вехами в становлении М. О. Кнебель как педагога были годы преподавания в оперной студии К. С. Станиславского (1936–1938 гг.). Они явились основополагающими для становления педагогического мастерства Марии Осиповны. «Они воспитали меня как педагога», – вспоминала она о тех годах [6, с. 37]. Как педагог Кнебель прошла путь от ученицы до зрелого мастера, долгое время преподавала в ГИТИСе, ставшим для нее родным домом. В результате плодотворной преподавательской деятельности появилась «Поэзия педагогики» (1976 г.) – плод раздумий и труда [5]. Перу М. О. Кнебель также принадлежат произведения: «Слово в творчестве актера» (1970 г.) [6], «О том, что кажется особенно важным» (1971 г.) [4], «О действенном анализе пьесы и роли» (1982 г.) [3].

«Поэзия педагогики» М. О. Кнебель интересна с точки зрения истории преподавания тем, что она не является учебником или методическим пособием, в ней читателя ожидает слово мастера. Данным подходом ее работа становится в один ряд с произведениями выдающихся российских педагогов – К. Д. Ушинского, А. С. Ма-

каренко, В. А. Сухомлинского и др., которые также в своем педагогическом творчестве сухим выкладкам и схемам предпочитали красочное, яркое и емкое русское слово. М. О. Кнебель через красоту русского литературного языка стремилась донести идею о том, что система воспитания становится эффективной лишь при ее целостной реализации [7; 9].

Оценивая педагогический опыт М. О. Кнебель, нужно отметить, что она не являлась педантом в педагогике, высказывая идеи о том, что к студенту требуется подбирать индивидуальный подход, а само воспитание должно реализовываться творчески и служить педагогической цели раскрытия человеческой сущности студента. «Важно, способен ли человек слышать жизнь, чувствуется ли в нем, хотя бы в зачатке, эмоциональная мысль ...», – писала она в одной из своих работ [5, с. 142].

В своих размышлениях о реализации в учебной деятельности элементов этнокультурного воспитания Мария Осиповна говорила о необходимости их широкого использования в педагогической практике. Главным условием успешности осуществления данного вида работы, по ее мнению, является творческий подход, не отягощенный морально устаревшими дидактическими схемами. По-современному звучат ее слова: «Известно, какое огромное место в жизни людей сейчас занимают точные науки, техника, физика, химия. Это рождает в некоторых мысль, что искусство – область «второго сорта», «второго плана» и люди, в искусство идущие, тому соответствуют. Жизнь показывает совсем другое ...» [5, с. 284]. Этими словами М. О. Кнебель подтверждала такую, казалось бы, простую но, к сожалению, многими так и не понятую педагогическую идею, что никакие цивилизационные блага не могут заменить человеку красоты его эстетических переживаний, преломленных через призму этнокультурного опыта.

М. Кнебель, описывая атмосферу, в которой формируются студенты, заметила, что вуз – это многонациональный (а часто и международный) по своему характеру институт [5, с. 181]. Так, на режиссерском факультете послевоенного ГИТИСа учились как русские, так и татары, чуваши, мордва, якуты, осетины, евреи, белорусы, казахи, киргизы, армяне, азербайджанцы, эстонцы, литовцы, латыши, грузины, украинцы, что определяло сложное переплетение национальных культур, национальных традиций, человеческих характеров. «Взаимовлияние происходит между ними и на наших глазах – на занятиях, в общежитии, – все придает процессу учебы особый характер», – писала она [5, с. 202]. М. Кнебель призывала педагогов обратить на это внимание в работе со студентами, и при формировании пакетов заданий опираться не только на уровень знаний, но и на этнокультурный опыт, причем не просто на литературную реминисценцию, а на его (опыта) первозданность. Именно квинтэссенция этнокультурного опыта и накопленного уровня знаний о традициях и обычаях других народов порождает, по мнению О. М. Кнебель, уважение к иной национальной культуре, понимание ее сакрального смысла [5, с. 256].

Особенностью работы М. Кнебель со студентами было широкое использование произведений живописи, скульптуры. Таким образом, она явилась основоположником и пропагандистом технологии визуализации образовательного процесса. «Привлекательной стороной в творческой лаборатории М. О. Кнебель является то внимание, которое она уделяет смежным искусствам и особенно живописи», – писал в предисловии к ее книге Г. Товстоногов [5, с. 3]. Применение творческих заданий в работе со студентами на основе скульптуры, по мнению М. О. Кнебель, помогает изучению трехмерного пластического искусства [5, с. 285].

М. О. Кнебель считала, что данный вид работы должен быть глубоко обдуман со стороны преподавателя и не заменять, а дополнять и развивать образовательный функционал. Сама М. О. Кнебель строила свою работу следующим образом. Спрашивала студента, какого художника он любит, какую картину этого художника он знает настолько, что может описать ее цветовую гамму, расположение фигур, раскрыть психологию изображенных на картине лиц, рассказать о том, во имя чего художник написал картину [5, с. 269]. Порой она предлагала студенту найти среди сокурсников исполнителей, чтобы «сыграть» картину, периодически разделяя это упражнение на несколько заданий. Эти этюды при определенном наполнении и правильном выборе художественного материала способны формировать как само этнокультурное самосознание, так и межкультурное взаимодействие и организаторские компетенции. Широко применяемые ею формы работы с визуализацией при использовании современных интерактивных возможностей являются наиболее перспективным направлением в создании атмосферы межкультурного общения одновременно с выработкой памяти на зрительный образ.

Таким образом, на фоне интенсификации обучения в высшей школе, внедрения федеральных государственных стандартов, возрастает потребность построения как самого обучения, так и воспитательной работы, исходя из запросов, продиктованных реалиями самой жизни. Изучение педагогического опыта М. О. Кнебель раскрывает широкие возможности для преподава-

телей вузов гуманитарной направленности через творческие технологии решать задачи формирования этнокультурного сознания и комплексного сопровождения развития студентов в целом.

Список использованных источников

1. Богуславский, М. В. Процесс развития отечественной педагогики XX в.: проблема моделирования / М. В. Богуславский // Развитие педагогического знания в науке и образовании. Развитие педагогического знания в науке и образовании : материалы XXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования. – М.-Тверь : Научная книга, 2011. – С. 26–32.
2. Басов, Н. Ф. Теория и практика поликультурного воспитания студентов университета / Н. Ф. Басов, В. М. Басова // Развитие педагогического знания в науке и образовании : материалы XXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования. – М.-Тверь : Научная книга, 2011. – С. 287–291.
3. Кнебель, М. О. О действенном анализе пьесы и роли / М. О. Кнебель. – М. : ГИТИС, 2005. – 160 с.
4. Кнебель, М. О. О том, что кажется особенно важным / М. О. Кнебель. – М. : Искусство, 1971. – 520 с.
5. Кнебель, М. О. Поэзия педагогики / М. О. Кнебель. – М. : ВТО, 1976. – 527 с.
6. Кнебель, М. О. Слово о творчестве актера / М. О. Кнебель. – М. : Искусство, 1954. – 140 с.
7. Макаренко, А. С. Собрание сочинений в пяти томах / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1971. – Т. 1. – 430 с.
8. Матис, В. И. Педагогика межнационального общения / В. И. Матис. – Барнаул, 2003. – 506 с.
9. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1973. – 272 с.

References

1. Boguslavsky M.V. The process of development of national pedagogy of the 20th century: the challenge of modeling, *Development of pedagogical knowledge in science and education: materials of XXVI session Scientific Council on problems of history of education and pedagogical sciences of the Russian Academy of education*. Moscow-Tver, Scientific book, 2011, pp. 26–32. (in Russian)
2. Basov N.F., Basova V.M. Theory and practice of multicultural education of university students, *Development of pedagogical knowledge in science and education: materials of XXVI session Scientific Council on problems of history of education and pedagogical sciences of the Russian Academy of education*. Moscow-Tver, Scientific book, 2011, pp. 287–291. (in Russian)
3. Knebel M.O. On effective analysis of plays and role. Moscow, GITIS, 2005, 160 p. (in Russian)
4. Knebel M.O. That seems particularly important about. Moscow, Iskusstvo, 1971, 520 p. (in Russian)
5. Knebel M.O. Poetry of pedagogy. Moscow, WTO, 1976, 527 p. (in Russian)
6. Knebel M.O. Word about an actor creativity. Moscow, Iskusstvo, 1954, 140 p. (in Russian)
7. Makarenko A.S. Works in five volumes. Moscow, Pravda, 1971, T. 1, 430 p. (in Russian)
8. Mathis V. I. Pedagogy of inter-ethnic communication. Barnaul, 2003, 506 p. (in Russian)
9. Sukhomlynsky V.A. About parenting. Moscow, Politizdat, 1973, 272 p. (in Russian)

Поступила 10.03.2017 г.

УДК 78: 378 (045)
ББК 85.31р

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

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «МУЗЫКА»)*

Аннотация: В статье рассматривается региональный подход в подготовке бакалавра как важнейший фактор в формировании национальной культуры будущего учителя музыки, успешности его предстоящей профессиональной деятельности в общеобразовательной системе.

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» и МГПИ) по теме «Этнокультурная подготовка бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») в условиях полиэтнического региона».

Ключевые слова: региональный подход, бакалавр, педагогическое образование, национальная музыкальная культура общества и личности.

Kobozeva Inna Sergeyevna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Music Education and Methods of Teaching Music
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE IMPLEMENTATION OF A REGIONAL APPROACH IN TRAINING BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION (PROFILE «MUSIC»)

Abstract: The article discusses the regional approach in the training as the most important factor in shaping the national culture of future music teachers, the success of his future professional activities in the educational system.

Key words: a regional approach, bachelor, teacher education, the national music culture of society and personality.

Осмысление современных проблем музыкального образования неизбежно приводит к необходимости понять, что личность определяется не ступенью образования и характером ее музыкальной деятельности, а уровнем музыкальной культуры. Рассматривая музыкальную культуру как определенный способ и поле деятельности человека, а также результат реализации его сущности, выражающий синтетическую характеристику развития человека, можно заключить, что становление и развитие музыкальной культуры личности в образовательном процессе происходит в зависимости от того, какую музыкальную культуру человек осваивает и на основе каких ценностей он формируется.

Среди закономерностей, прослеживаемых в ходе инновационного развития музыкального образования в России, важное значение на современном этапе приобрело внедрение инноваций, имеющих региональный характер. Речь идет о сущности целей педагогической деятельности в музыкально-образовательном процессе, в качестве которых выступают такие основные типы отношений, как отношение: к этническим ценностям музыкальной культуры России, структурированной по региональному признаку; к национальным ценностям музыкальной культуры регионов; к ценностям отечественной музыкальной культуры; к мировым ценностям музыкальной культуры.

Отсюда следует, что региональный подход в музыкальном образовании можно трактовать как педагогическую стратегию, представляющую собой совокупность принципов этнокультурности, национально-культурности, поликультурности, природосообразности, культуротворчества, диалога культур, толерантности, реализующихся в образовательном процессе и обеспечивающих на основе освоения содержательного разнообразия становление человека как гражданина своей страны, представителя этноса и мира, готового к успешной творческой деятельности в этнокультурной, национально-культурной и поликультурной среде, ибо сегодня «человек находится в поле разных культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения культуры других людей» [11, с. 72]. Особое значение при этом приобретает факт того, что в условиях социально-культурной дезинтеграции сохранение культурного своеобразия различных регионов не противоречит идее создания целостного музыкально-культурного пространства России в том случае, когда освоение региональной культуры осуществляется на основании лучших отечественных традиций как часть российской и мировой музыкальных культур.

Общеизвестно, что взаимодействие личности с культурой многосоставной процесс, в котором можно выделить три вида отношений: личность осваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия; личность функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей; личность сама создает (порождает) культуру, будучи субъектом культуротворчества. Становление региональной парадигмы музыкального образования непосредственно сопрягается с выдвижением на первый план задачи подготовки детей и учащейся молодежи не к потребительской, а к воспроизводственной деятельности в окружающей музыкальной действительности. И именно такая подготовка предполагает развитие национальной музыкальной культуры личности, присвоение ценностей музыкальной культуры региона фольклорной и профессиональной традиции, овладение адекватными способами музыкальной деятельности, которые учитывали бы цивилизационные изменения, характерные для России третьего тысячелетия.

Исследование современных подходов к музыкальной подготовке в условиях регионального социума показало, что в разнообразных музыкально-образовательных процессах нередко наблюдается фрагментарность, схематичность и поэлементность изучения ценностей музыкальной культуры региона фольклорной и профессиональной традиции. Так, учебная деятельность при освоении национальных ценностей содержания музыкального образования представляется в виде разобщенности интеллектуальных, эмоциональных и практических действий, которые далеко не исчерпывают ситуаций музыкальной деятельности современного подрастающего человека. Поэлементное ознакомление с национальным искусством в музыкально-образовательном процессе сужает возможности его влияния на развитие личности, ее целостности. Отсюда развивающие влияния ценностей национальной музыкальной культуры на индивида также приобретают фрагментарный, поэлементный характер.

Очевидна противоречивость и педагогических результатов. Это относится прежде всего к различиям в представлениях о национальных ценностях культуры конкретного региона у учащихся учебных заведений различных уровней подготовки, что свидетельствует об отсутствии логически объяснимых требований к разработке содержания музыкального образования в контексте регионального подхода и процессу его реализации. Заметна также внутренняя (музыкально-образовательный процесс) и внешняя (разнообразные образовательные учреждения) разобщенность средств музыкального образования в трансляции национальных ценностей музыкальной культуры. Имеет место, например, оценка степени эффективности педагогической работы по тому, как успешно усвоили обучающиеся национально-культурные знания или практические умения. И хотя «знания о музыке являются инструментом ее познания, они помогают глубже понять конкретные опусы, независимо от того, какой вид деятельности используется для этого», оценке эффективности педагогической работы должна подвергаться и организация музыкально-образовательного процесса с тем, чтобы побуждать человека к поиску личностно значимого смысла ценностей национальной музыкальной культуры общества [9, с. 73].

Положительным фактором в развитии регионального музыкального образования является поиск путей преодоления указанных явлений. Теоретические предпосылки реализации регионального подхода к музыкальному образованию, в части его этнокультурного, национально-культурного содержания заложены в работах А. Б. Афанасьевой [1], Л. М. Кашаповой [2], Л. П. Карпушиной [3], И. С. Кобозевой [5], Л. В. Кузнецовой [6], Л. А. Тарасовой [7], Н. Р. Туравец [8], З. М. Явгильдиной [10] и др. Материалы, представленные в названных источниках, имеют как особенные, так и общие признаки. Исследователи, во-первых, определяют процесс музыкальной подготовки обучающихся в региональном социуме через взаимообусловленность национально-культурной среды с содержанием и характером деятельности учреждений, осуществляющих музыкально-образовательную работу. Во-вторых, рассматривая региональный содержательный аспект музыкального образования, авторы говорят о необходимости конструирования учебных предметов таким образом, чтобы выявить в них воспитывающее значение национальных музыкально-культурных знаний. При всей кажущейся бесспорности вывода он нуждается в уточнении, поскольку значимыми личностно эти знания становятся (или, увы, не становятся) при включении их в отношения «ценности личности – ценности общества». Также выявлено, что процесс регионализации музыкального образования существенно отличен в зависимости от того, на каком «материале» он осуществляется. Это отчетливо видно, например, при сопоставлении исследования Н. Р. Туравец, осуществленного на Кубани, от исследования Л. А. Тарасовой – в Тверской области. Практическим свидетельством этому являются региональные особенности музыкального образования, к которым можно отнести качественные различия регионов: социально-исторические, географические, экономические, демографические, национальные, этнографические, культурные, языковые и др., а также характерные показатели состояния самой музыкально-образовательной системы конкретной территории (профиль музыкальных образовательных, культурных и научных учреждений; потребность в кадрах в регионе; кадровый состав музыкально-образовательных учреждений и т. д.). Все это свидетельствует о необходимости продолжения исследований на материале того или иного конкретного региона.

К сказанному следует добавить, что использование учеными отбора содержания, выражающего преимущественно этнокультурную составляющую национальной музыкальной культуры современных регионов, открывает еще один принципиально важный момент в анализе феномена музыкального образования человека регионального социума, помогающий в совокупности с вышеизложенными материалами создать более объективную панораму реализации регионального подхода в музыкальной подготовке обучающихся разных возрастных групп. «Этнокультурный подход, – пишет Л. П. Карпу-

шина, – представляет собой совокупность принципов этнокультурности, природосообразности, культуротворчества, диалога культур, толерантности, реализующихся в образовательном процессе и обеспечивающих на основе освоения этнических культур становление человека как гражданина России, представителя этноса и мира, готового к успешной деятельности в поликультурном социуме» [4, с. 30].

С нашей точки зрения педагогическая сущность регионального подхода к подготовке в системе музыкального образования заключается в актуализации субъектной позиции обучающегося, его социальной ответственности за результат личностного музыкально-культурного развития на основе национально-ценностных ресурсов образовательного учреждения и перспектив активного взаимодействия с ценностями музыкальной культуры фольклорной и профессиональной традиций региона, готовности к самостоятельной музыкально-творческой деятельности в соответствии с социально и личностно значимыми целями.

В этом контексте особую актуальность приобретает реализация регионального подхода в подготовке бакалавра педагогического образования – будущего учителя-музыканта.

В Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева разработка вопросов включения музыки региона в подготовку будущих учителей музыки нами ведется с середины 80-х годов прошлого века (в связи с введением программы по музыке Д. Б. Кабалевского) – от уровня решения проблемы использования национальной музыки в профессиональной подготовке школьного учителя до разработки концепции и модели регионального непрерывного музыкального образования как национально-культурного явления [5]. В последнем исследовании разработана концепция региональной системы непрерывного музыкального образования как самостоятельной категории; определены ее закономерности, движущие силы и принципы, отражающие методолого-теоретический аспект национально-культурной подготовки; раскрыты технологии внедрения регионального компонента содержания в структуру профессионального музыкального образования, реализация которого позволила повысить ее эффективность, перевести процесс национально-культурной подготовки студентов педагогического вуза с эмпирического на теоретический уровень, придать результатам образовательного процесса стабильную национально-культурную направленность. Эти технологии задаются рассмотрением всех видов учебной деятельности в контексте национально-культурной музыкальной подготовки студентов. Сказанное реализуется сегодня с помощью разработанной Л. П. Карпушиной концепции этнокультурного подхода к образованию в подготовке бакалавров путем равномерного распределения регионального содержания по таким блокам дисциплин, как музыкально-историческая, музыкально-инструментальная и вокальная подготовка, дирижирование, хоровой класс и практика работы с хором. При таком построении программ региональный материал используется для углубления и расширения основных тем и разделов базового содержания. Введены в подготовку бакалавров также дисциплины «История музыкальной культурыиобразованиямордовскогокрая»,«Профессиональное музыкальное искусство Мордовии», «Технологии этномузыкального образования учащихся общеобразовательных учреждений», «Музыкальное краеведение», «Основы народно-певческого исполнительства».

Например, разработанные нами курсы «История музыкальной культуры и образования Мордовского края» и «Профессиональное музыкальное искусство Мордовии». Первый призван дать студентам педвуза возможность обобщить систему национальных приоритетов культуры и образования Мордовского края в исторической трактовке рассматриваемой проблемы. Целями курса является подготовка студентов к профессиональной деятельности в условиях региона посредством изучения истории музыкальной культуры и образования Мордовского края с позиции общественной и личностной национальной ценности; выявление особенного, специфического, что присуще музыкальной культуре и образованию Мордовского края; раскрытие тезиса о том, что музыкальное образование как неразрывная часть музыкальной культуры и национальных ценностей в значительной мере детерминируется менталитетом, эпохой и регионом; развитие у студентов навыков практического использования полученных знаний, что способствует формированию специалиста, обладающего универсальными (общенаучными, общекультурными) профессиональными компетенциями.

Курс «Профессиональное музыкальное искусство Мордовии» также является важнейшей составляющей педагогической подготовки бакалавров, тематика которого охватывает актуальные этапы развития профессионального музыкального творчества в регионе Мордовия. Цели курса заключаются в раскрытии перед обучающимися наиболее важных закономерностей становления профессионального музыкального искусства Мордовии в контексте национальной музыкальной культуры региона; рассмотрении основных этапов жизненного и творческого пути композиторов Мордовии; ознакомлении с разнообразием жанров, развитием музыкального

языка, национальным музыкальным стилем индивидуально-авторского творчества. Одним из наиболее важных его методологических базисов является принцип историзма, помогающий осмыслить слушателям процессы развития профессионального музыкального искусства в Мордовии как части художественного целого музыкальной культуры России.

Изучение названных курсов направлено на аксиологическую ориентацию студентов на национальные основания музыкальной культуры и те национальные ценности музыкальной культуры и образования, которые формировались в Мордовии на протяжении длительного исторического развития.

Исследование теоретических подходов к рассматриваемой проблеме позволило нам прийти к выводу, что при реализации регионального подхода в музыкальной подготовке как бакалавров, так и всех категорий обучающихся, необходимо учитывать следующие положения: 1) рассматривать региональную систему музыкального образования как целостное образование особой категории, разностороннее исследование которой невозможно без вхождения в круг философских проблем человека и национальной музыкальной культуры, являющихся элементом целостности конкретного общества; 2) формулировать задачи и принципы обновления региональной системы музыкального образования так, чтобы они исходили из культурных особенностей конкретного региона и соответствовали общим требованиям к более крупной системе; 3) определять процесс регионализации в качестве принципа развития современной системы музыкального образования через взаимообусловленность национально-культурной среды с содержанием и характером деятельности музыкально-образовательной системы региона; 4) полагать в основу определения национально-ценностного компонента содержания регионального музыкального образования и логики его развертывания интересы музыкальной культуры личности, региона и российского общества в целом; 5) обращать внимание на процесс осуществления национально-ценностного компонента содержания регионального музыкального образования как процесс саморазвития, как непрерывный процесс становления и развития национальной музыкальной культуры личности, самореализации ее в национальной музыкальной культуры общества.

Организация музыкальной деятельности бакалавров с использованием регионального подхода позволяет приобщать обучающихся к национальному музыкальному искусству профессиональной и фольклорной традиции как средству познания окружающего мира и себя в нём; дает возможность развивать нравственно-этические основы будущей профессии, национальную музыкальную культуру личности, умение творчески владеть различными видами музыкальной деятельности.

Список использованных источников

1. Афанасьева, А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы : монография / А. Б. Афанасьева. – СПб. : Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. – 145 с.

2. Кашапова, Л. М. Моделирование и реализация непрерывного этномузыкального образования как целостной национально-региональной образовательной системы : дис. ... д-ра пед. наук / Ляля Мухаметдиновна Кашапова. – Уфа, 2006. – 400 с.

3. Карпушина Л. П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования) : дис. … д-ра пед. наук / Лариса Павловна Карпушина. – Саранск, 2012. – 521 с.

4. Карпушина, Л. П. Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации представителей полиэтнического социума / Л. П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 29–33.

5. Кобозева, И. С. Региональное непрерывное музыкальное образование как национально-культурное явление : дис. … д-ра пед. наук / Инна Сергеевна Кобозева. – Саранск, 2006. – 391 с.

6. Кузнецова, Л. В. Национально-культурная среда в общеобразовательной школе: теория и практика формирования : дис. … д-ра пед. наук / Людмила Васильевна Кузнецова. – Чебоксары, 2001. – 445 с.

7. Тарасова, Л. А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования : дис. ... д-ра пед. наук / Людмила Анатольевна Тарасова. – М., 1997. – 464 с.

8. Туравец, Н. Р. Региональный компонент профессионального музыкального образования: методология, теория, практика : дис. … д-ра пед. наук / Наталья Романовна Туравец. – М., 1999. – 319 с.

9. Чинякова, Н. И. Значение аналитической деятельности обучающихся в системе непрерывного музыкального образования / Н. И. Чинякова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 71–75.

10. Явгильдина, З. М. Развитие общего музыкального образования в Татарстане (XX в.) : дис. … д-ра пед. наук / Зилия Мухтаровна Явгильдина. – Казань, 2007. – 420 с.

11. Якунчев, М. А. Этнокультурное образование в контексте различных научных подходов / М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 71–75.

References

1. Afanasyeva A.B. Ethnocultural education in Russia : theory, history, conceptual foundations: monograph. St. Petersburg, Publishing house of Leningrad state University named after A.S. Pushkin, 2008, 145 p. (in Russian)

2. Kashapova L.M. Simulation and implementation of continuous ethnomusicology education as an integrated national-regional education system: Dis. ... Doctor of Ped. Sciences. Ufa, 2006, 400 p. (in Russian)

3. Karpushina L.P. Ethnocultural approach as a factor of socialization of pupils of comprehensive schools (for example, music education): Dis. ... Doctor of Ped. Sciences. Saransk, 2012, 521 p. (in Russian)

4. Karpushina L.P. The ethno-cultural approach to education as a factor of successful socialization of representatives of a multiethnic society, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 29–33. (in Russian)

5. Kobozeva I.S. Regional continuous music education as a national cultural phenomenon: Dis. ... Doctor of Ped. Sciences. Saransk, 2006, 391 p. (in Russian)

6. Kuznetsova L.V. National-cultural environment in the secondary school: theory and practice formation: Dis. ... Doctor of Ped. Sciences. Cheboksary, 2001, 445 p. (in Russian)

7. Tarasova L.A. Theory and practice of musical Ethnography in the modern system of musical education: Dis. ... Doctor of Ped. Sciences. Moscow, 1997, 464 p. (in Russian)

8. Turavets N.R. The Regional component of professional music education: Methodology, theory, practice: Dis. ... Doctor of Ped. Sciences. Moscow, 1999, 319 p. (in Russian)

9. Chunakova N.I. Analytical activities of students in continuing music education, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 71–75. (in Russian)

10. Yavgildina Z.M. The Development of music education in Tatarstan (XX century): Dis. ... Doctor of Ped. Sciences. Kazan, 2007, 420 p. (in Russian)

11. Yakunchev M.A., Gorshenina S.N. Ethno-cultural education in the context of different scientific approaches, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp.71–75. (in Russian)

Поступила 04.02.2017 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Козлова Тамара Алексеевна
кандидат исторических наук, доцент
кафедра музыкального образования и методики
преподавания музыки
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
toma__68@mail.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «МУЗЫКА») В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ «НАРОДНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО»

Аннотация: В статье рассматривается этнокультурная подготовка бакалавра педагогического образования в ходе изучения дисциплины «Народное музыкальное творчество», обеспечивающей формирование профессиональной компетенции, способной решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития.

Ключевые слова: этнокультурная подготовка, бакалавр, педагогическое образование, народное музыкальное творчество.

Kozlova Tamara Alekseevna
Candidate of Historical Science, Docent
Department of music education and technique music teaching
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ETHNO-CULTURAL TRAINING BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION (PROFILE «MUSIC») DURING THE ELECTIVE COURSE «FOLK MUSIC»

Abstract: The article deals with ethnic and cultural training Bachelor of pedagogical education in the study of discipline «Folk music», ensuring the formation of professional competence, capable of tackling the problem of education and spiritual and moral development.

Key words: ethno-cultural training, bachelor, pedagigical education, folk music.

В условиях глобализации в странах с полиэтнической структурой общества существует ряд взаимосвязанных проблем: с одной стороны, проблема сохранения и развития национальной культуры, с другой – проблема интеграции и развития национальных культур в поликультурном пространстве.

Этнокультурное образование – это образование, направленное на процесс приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Принятие этой идеи означает создание национальной системы обучения и воспитания [1; 2].

Этнокультурный подход определяет направленность процесса этнокультурной подготовки бакалавра педагогического образования, которая должна строиться с учетом как ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр», профиль «Музыка»), ФГОС общего (основного) образования, так и положений Профессионального стандарта педагога. Так, в профессиональном стандарте педагога отмечается, что учитель должен быть готов «организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную,культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона»; знать основы поликультурного образования, формировать у детей толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде; создавать позитивный психологический климат в группе и условия для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным слоям [6].

В системе бакалавриата этнокультурная подготовка будущих педагогов-музыкантов представляет собой педагогический процесс, обеспечивающий формирование у обучающихся патриотизма, гражданственности, толерантности, этносоциокультурной, этнокультурной и этномузыкально-педагогической компетентностей, способности к формированию у подрастающего поколения готовности к успешной деятельности в этнокультурном и поликультурном социуме. Она включает в себя воспитание межэтнического и межкультурного общения, приобретение навыков гуманного, толерантного отношения к представителям различных этносов, формирование практических умений и навыков в процессе освоения музыкального фольклора родного края, России, мира [3].

Содержание этнокультурной подготовки бакалавров педагогических вузов может реализовываться в ходе освоения общих гуманитарных дисциплин, общепрофессиональных дисциплин, дисциплин профильной подготовки, дисциплин по выбору, среди которых и «Народное музыкальное творчество».

Курс «Народное музыкальное творчество» предназначен для подготовки бакалавров направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиля Музыка. Целью его освоения является формирование у будущих педагогов-музыкантов практически значимых знаний, умений и навыков, их подготовка к профессиональной деятельности, сопряженной с явлениями народной музыкальной культуры как в ее непосредственном, так и опосредованном существовании. В соответствии с целью ставятся задачи: формирование полноценного восприятия народной музыки; овладение методологическими основами в изучении музыкального фольклора как синкретического явления культуры народа; приобщение студентов к собиранию, записи, изучению и популяризации образцов традиционного народного творчества; воспитание чувства патриотизма и любви к Родине через изучение народного музыкального творчества; воспитание чувства уважения к старшему поколению и почитания народных традиций как источника красоты и жизненной силы; воспитание бережного отношения к фольклору как к источнику народной мудрости, исторической культурной ценности народа, осознание фольклора как неотъемлемой части общечеловеческой культуры; направление студентов на осознание ценности фольклорного материала в их будущей педагогической деятельности [4].

Народное музыкальное творчество, представляющее собой богатейший и многообразный пласт музыкальной культуры, создает благоприятную среду для воспитания в детях и молодежи определенных культурных ценностей, способствует раскрытию их духовного потенциала. Воспитание на материале подлинного народного музыкального искусства дает возможность молодому поколению более полно познать все богатство народной культуры, прививает ему любовь к природе, родной земле, дому, к традициям, уважительное отношение к старшему поколению. Так, например, колыбельные песни «У

бабушки утонула коровушка», «У бабушки утонула Буренушка» не только знакомят детей с внешностью и повадками животного, но и имеют воспитательное значение. Они учат добру, оказывать помощь не только людям, но и животным, попавшим в беду:

У бабушки утонула Буренушка,
У бабушки утонула коровушка.
Пошла Анна – вытащила.
За хвост уцепившись, привела ее [5].

В процессе изучения курса происходит знакомство с народной музыкальной культурой, обрядами, формируются исполнительские навыки, развиваются творческие способности и т. д. Данная учебная дисциплина является важным компонентом познания музыки и играет большую роль в процессе подготовки педагогов-музыкантов. Процесс его изучения направлен на формирование профессиональной компетенции ПК-3 (способен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности). В соответствии с ФГОС ВО и профессиональными стандартами бакалавр должен: *знать*: значимость народного музыкального творчества в аспекте воспитания и социализации школьников; специфику и основные жанры музыкального фольклора; исторические закономерности формирования, развития и социальной обусловленности важнейших жанров русского народного музыкального творчества; особенности интонационно-ладовой, ритмической структуры и других элементов музыкального языка жанров русского музыкального фольклора; региональные особенности русского песенного творчества; *уметь*: исполнить наизусть песню с соответствующим жанру танцевальным или игровым движением; усвоить песню устно-слуховым способом (с голоса преподавателя, аутентичного исполнителя, в том числе по фонограмме); использовать музыкальный фольклор разных народов в своей музыкально-исполнительской деятельности; применять полученные знания на уроках, во внеклассной работе при подготовке и организации культурно-массовых мероприятий типа фольклорных праздников; *владеть*: музыкально-фольклорным репертуаром, необходимым для будущей работы в общеобразовательной школе и уметь применять его в своей профессиональной деятельности; навыками исполнения народных песен.

Тематический план курса построен традиционно по принципу изучения музыкального фольклора через его жанры, причем темы раскрывают существенные особенности одного жанра («Лирические песни», «Песни позднего формирования»), другие предполагают объединенное рассмотрение нескольких жанров, имеющих общие признаки («Песни, связанные с движение», «Повествовательные жанры народного творчества»). В темах, посвященных изучению различных жанров народного музыкального творчества, раскрываются функции данного жанра, дается краткая историческая справка его развития, рассматриваются внутрижанровые разновидности. Довольно подробно изучаются тематика, содержание, музыкально-стилевые особенности, примеры использования в профессиональной музыке.

Дисциплина включает в себя темы, посвященные теории народного искусства («Народная музыка как часть народной художественной культуры», «Современное бытование фольклора»). Профессиональная ориентация курса обусловливает необходимость более глубокого освоения детского музыкального фольклора, который не только представлен отдельной темой, но и предполагает более подробное ознакомление с образцами названного жанра в рамках работы кружка по народному искусству.

Для проверки сформированности компетенции ПК-3 предлагается типовое задание – составить презентацию к внеклассному мероприятию, посвященному одному из календарных праздников, по заданным критериям.

Наш опыт преподавания данной дисциплины позволил утвердиться во мнении, что на основе изучения народного музыкального творчества происходит приобщение к культуре, искусству, ценностям и традициям, формируется патриотическое сознание, любовь к Родине, воспитываются духовно-нравственные качества.

Список использованных источников

1. Горшенина, С. Н. Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы / С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 10–13.

2. Горшенина, С. Н. Этнокультурные ценности как основа смыслообразования личности / С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 13–16.

3. Карпушина, Л. П. Этнокультурная подготовка бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта / Л. П. Карпушина // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта : монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 294–310.

4. Козлова, Т. А. Народное музыкальное творчество : рабочая программа / Т. А. Козлова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 62 с.

5. Козлова, Т. А. Материальные компоненты традиционной культуры в мордовском фолькло-

ре (историко-этнографическое исследование) : монография / Т. А. Козлова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 129 с.

6. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. – URL : http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129.

References

1. Gorshenina S.N. Technologies realization of ethnocultural education of schoolchildren: state of the problem, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp.10–13. (in Russian)

2. Gorshenina S.N. Ethnocultural values as the basis of meaning person, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 13–16. (in Russian)

3. Karpushina L.P. Ethnocultural training Bachelor teacher education (profile «Music») under the conditions of the implementation of the GEF and the professional standard, *Practice-oriented preparation of the teacher in the conditions of implementation of the GEF and the professional standard*: monograph / Ed. T.I. Shukshina; Mordovian State Ped. In-t. Saransk, 2015, pp. 294–310. (in Russian)

4. Kozlova T.A. Folk music: the work program; Mordovian State Ped. Inst. Saransk, 2014. – 62 s. (in Russian)

5. Kozlova T.A. Material components of traditional culture in Mordovian folklore (historical and ethnographic research): monograph; Mordovian State Ped. Inst. Saransk, 2013, 129 p. (in Russian)

6. The professional standard of teacher (teaching activities in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher) [Electronic resource]. URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129. (in Russian)

Поступила 12.01.2017 г.

УДК 37.017.7
ББК 74.58

Козырева Ольга Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра коррекционной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева», г. Красноярск, Россия
kozyrevaoa@mail.ru

Дьякова Наталья Ивановна
преподаватель
кафедра педагогики и психологии с курсом ПО
ГОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого»
г. Красноярск, Россия
natachueva@gmail.com

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРАТОРОМ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА УНИВЕРСИТЕТА, В ТОМ ЧИСЛЕ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ

Аннотация: Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить сопровождение как системную интегративную технологию оказания комплексной помощи, для которой характерно объединение специалистов различного профиля в решении задач помощи и определение ее нормативных, методологических, содержательных и иных основ. Ключевым моментом понятия «сопровождение» является обеспечение развития студента через предоставление дозированного педагогического воздействия. Актуализируется потребность в выработке новых направлений и подходов к организации педагогического сопровождения, так как оно стремительно трансформируется во всех значимых контекстах. В данной статье будет рассматривать представленность студентов и куратора в социальных сетях как одно из эффективных средств осуществления педагогического сопровождения.

Ключевые слова: куратор, сопровождение, социальные сети, студенты.

Kozyreva Olga Anatolyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Correctional Pedagogy Psychology
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev
Krasnoyarsk, Russia

Dyakova Natalia Ivanovna
Lecturer
Department of pedagogy and psychology courses in SEI IN
Krasnoyarsk State Medical University named after
professor V. F. Voyno-Yasenetsky, Krasnoyarsk, Russia

SOCIAL NETWORKS AS A MEANS OF INCREASING EFFECTIVENESS, EFFICIENCY CURATOR SUPPORT STUDENTS 1 YEAR AT UNIVERSITY, INCLUDING DISABLED STUDENTS

Abstract: The analysis of psychological and pedagogical literature makes it possible to define support as a system integrative technology for providing comprehensive assistance, which is characterized by the unification of specialists of various profiles in the solution of assistance tasks and the definition of its normative, methodological, substantive and other bases. The key point of the concept of «support» is to ensure the development of the student through the provision of a dosed pedagogical influence. There is a need to develop new directions and approaches to the organization of pedagogical support, as it is rapidly transforming in all meaningful contexts. In this article, we will consider the representation of students and the curator in social networks as one of the effective means of pedagogical support.

Key words: curator, support, social networks, students.

В настоящее время существующая система кураторства в вузе требует разработки новых подходов к ее реализации в контексте современных условий, так как в большинстве случаев кураторство как процесс сопровождения ограничивается выполнением некоторых общепедагогических обязанностей и чаще всего осуществляется на основе интуитивного представления об организации воспитательной деятельности в студенческих группах и принятия решения на основе здравого смысла, без учета индивидуальных особенностей студентов [2].

По определению Л. М. Васильевой, «куратор студенческой группы – человек, осуществляющий воспитательную деятельность в вузе, являющийся духовным посредником между обществом, профессией и студентом в освоении общей и профессиональной культуры, организующий систему ценностных отношений через разнообразные виды деятельности студенческого коллектива, создающий условия развития каждой личности, защищающий интересы студентов» [1].

В теории выделяют несколько ролей куратора. Одна из классификаций разработана В. П. Зелеевой: 1. Куратор-«информатор». 2. Куратор-«организатор». 3. Куратор-«психотерапевт». 4. Куратор-«родитель». 5. Куратор-«приятель». 6. Куратор-«беззаботный студент». 7. Куратор-«администратор». Все перечисленные роли встречаются на практике, они имеют как положительный, так и отрицательный эффект» [8].

По классификации автора, в круге задач, которые определяют себе кураторы, можно выделить несколько. Куратор-«информатор»: полагает, что его единственной задачей является своевременная передача необходимой информации студентам (о расписании, медосмотре, мероприятиях и т. д.). Он считает излишним вникать в жизнь группы, определяя студентов как взрослых и самостоятельных людей; куратор-«организатор»: организует жизнь группы с помощью внеучебных мероприятий (вечера, походы в театр и т. д.). В свои обязанности он включает участие в выборах старосты, чувствует ответственность за происходящие межличностные конфликты и старается помочь их разрешению [8]. Куратор-«психотерапевт»: близко к сердцу принимает личные проблемы студентов, готов выслушивать их откровения, побуждает к ним, старается помочь советом; много личного времени тратит на психологическую поддержку студентов, устанавливает близкие контакты. В этом случае для куратора существует риск эмоционального истощения. Куратор-«родитель»: исполняет родительскую роль; излишне контролирует студентов, нередко лишает их инициативы; берет на себя ответственность решать семейные и личные дела студентов, не ограничиваясь психологической поддержкой, а выступая в качестве контролирующего родителя, требующего полного подчинения его решениям. Чаще всего по возрасту такие кураторы близки родителям студентов, и в своих отношениях с ни-

ми они ссылаются на свой жизненный опыт; куратор-«приятель»: интересуется жизнью студенческой группы, старается принимать участие в групповых мероприятиях [8]. Студенты принимают куратора как члена группы, он пользуется уважением, но ему не хватает дистанции, чтобы в необходимых случаях предъявить требования. Чаще всего к этому типу кураторов относятся молодые преподаватели или аспиранты, выполняющие эту роль; куратор-«беззаботный студент»: не считает необходимым выполнять какие-либо обязанности, нечетко представляет круг своих задач. Он только формально считается куратором, нередко не вникая в жизнь студенческой группы. Куратор-«администратор»: своей основной задачей считает информирование администрации о пропусках студентов, ведет учет посещаемости, передает студентам требования деканата; выполняет в основном контролирующую функцию, в отличие от куратора-родителя исполняет ее формально, без личной заинтересованности и включенности в интересы студенческой группы.

По мнению О. В. Гришаева, М. В. Щербаковой и Ю. И. Шенкнехт [17], содержание деятельности куратора в вузе определяется этими функциями, они акцентируют ряд обязанностей, лишь творческая функция предполагает не столько обязанности куратора, сколько его желание быть вовлеченным в события жизни группы изнутри.

Основной вид деятельности, которую осуществляет куратор студенческой группы в совокупности вышеобозначенных функций, подразумевает педагогическое сопровождение. Оно представляет собой целостную, системно-организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого обучающегося [9]. Его актуальность не была так значима никогда. Инклюзивное образование обострило проблему повышения эффективности сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в процессе обучения.

Идея сопровождения обучающихся как воплощение гуманистического и личностно-ориентированного подходов последовательно и детально разрабатывается в работах М. Р. Битяновой, Э. М. Александровской, Е. И. Казаковой, В. И. Ревякиной и др. в трех основных плоскостях: *ценностно-смысловые основания метода сопровождения; организационные модели сопровождающей деятельности; содержание и технологии психолого-педагогического сопровождения* [14].

Мы рассматриваем сопровождение обучения студентов с точки зрения содержания и технологий реализации как систему организации психолого-педагогических условий и мер, направленных на помощь и его развитие в процессе обучения в университете.

Сопровождение привязано к структуре образовательного процесса, определяется его целями, построением, содержанием и методами. Одной из приоритетных задач сопровождения является организация конструктивного сотрудничества, которое открывает перспективы личностного роста студентов, автоматически запускает процессы социальной адаптации и последующего успешного профессионального становления [10].

В современных условиях, на наш взгляд, широкие перспективы, открывающие перенос отдельных функций куратора, осуществляемых в рамках сопровождения, в социальную сеть. Это позволяет повышать эффективность и технологизировать сопровождение.

Главными особенностями социальных сетей являются практически неограниченные возможности для обмена самой разнообразной информацией (возможность указывать место, отмечать фотографии и т. д.); индивидуальные профили с максимальным количеством личной информации; добавление в «друзья», в первую очередь по принципу наличия реальной связи (одногруппники и т. д.) и во вторую – по принципу схожести интересов (группы, сообщества и т. д.) [10].

Социальная сеть (в нашем случае – «Вконтакте») дает возможность широкой самопрезентации, однако она должна быть понимаема осуществляющими педагогическое сопровождение как сознательная управляемая передача собеседнику определенной информации о себе и как «поведенческое выражение эмоциональных и когнитивных элементов своей Я-концепции» [3]. Она является привычной средой общения для студентов. Интерфейс, способы коммуникации, поиска информации и публикации контента в этой среде пользователями изучены ими досконально, как следствие, куратору не нужно уделять время на создание навыка управления [12].

Исследователи, обобщая причины привлекательности социальных сетей, выделяют следующие предоставляемые ими пользователям возможности: получение информации (в том числе обнаружение ресурсов) от других членов социальной сети; верификация идей через участие во взаимодействиях в социальной сети; социальная выгода от контактов (сопричастность, самоидентификация, социальное отождествление, социальное принятие и др.); рекреация (отдых, времяпрепровождение) [13].

Через групповой аудиторный опрос нами были выявлены распространенные, с точки зре-

ния студентов (в т. ч. студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ), проблемы в их общении с куратором, частично реализующего свои функции через социальную сеть «Вконтакте». Например, функцию «информирование». Она предполагает ответственность куратора за своевременное получение студентами необходимой им информации относительно учебных и внеучебных мероприятий. Одна из основных сложностей здесь кроется в *отсутствии согласованных с группой условий реагирования студентов через социальную сеть на информацию* разной степени важности, поданную в совместную «беседу» [5].

Обязательная для каждого организационная информация требует присутствия учета двойной обратной связи от каждого участника виртуальной беседы, либо через «общую беседу», либо через личное сообщение куратору, а повествовательное сообщение от куратора в беседе – частичной обратной связи. На практике это выглядит таким образом: преподаватель делает виртуальное информационное сообщение, и, часто исходя из принципов очного аудиторного общения, остается уверен, что основная масса участников с ним ознакомилась.

Суть еще одной распространенной ошибки можно описать таким образом: *информация, полученная от участников беседы или от куратора, каждым апперцептивно интерпретируется и соответственно может искажаться*.

В аудиторной беседе невербальная составляющая реакции на сообщение дает куратору основное понимание того, верно ли интерпретировано его сообщение и позволяет оценить отношение к ней. При общении в социальных сетях подобную роль выполняют «смайлики» и «стикеры». При этом существуют смайлики и стикеры общепринятые и однозначно интерпретируемые, а есть такие, содержание которых может трактоваться многопланово. Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости предварительной договоренности с группой о конкретных общих способах понимания однозначности интерпретации информации. Эта же ошибка имеет отношение и к коммуникационной функции куратора, реализуемой через социальные сети.

Функция коммуникации заключается в обеспечении и поддержке благоприятной психологической атмосферы в курируемой студенческой группе; структурирование внутригрупповых отношений; непосредственное участие в жизни группы в качестве формального лидера; посредничество с кафедрами, деканатом, администрацией университета.

В ситуации выбора способов коммуникации ни студенты, ни куратор не готовы отказываться от живого общения полностью. В то же время студенты считают удобным и продуктивным взаимодействие именно в социальной сети, участвуя в общей сетевой беседе студенческой группы [7]. Это характерно и для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, что подтверждают наши исследования.

В реализации коммуникативной функции кураторам через социальные сети существует опасность сокращения психологической дистанции между куратором и группой (чрезмерная опека по принципу куратор-психотерапевт), что может привести к увеличению периода социально-психологической адаптации у первокурсников [11].

Организационная функция куратора предполагает структурирование внеучебной жизни студенческой группы. Присутствие большинства участников группы в состоянии он-лайн позволяет оперативно, «большинством голосов», всесторонне предварительно взвесив полученную через сеть же информацию, принимать решения о коллективных внеучебных действиях группы (выходы в театр, участие в конференции, спортивное мероприятие и т. д.)

Функция контроля за посещаемостью и успеваемостью студентов, выполнением функций старостой. По данному вопросу нами сделано допущение: *с развитием интернет-технологий и программного обеспечения для системы высшего образования в ближайшем будущем данная функция уйдет из введения куратора или останется в усеченной форме*. Выявить причины необоснованного отсутствия на занятии или низкой успеваемости по предмету, используя беседу в социальной сети, представляется процедурой быстрой и корректной. Перенесение функции контроля в социальную сеть позволит использовать время кураторского часа целиком на воспитательное мероприятие.

Творческая функция куратора предполагает расширение деятельности в связи с его индивидуальными потребностями и способностями. Она не столько обязанность куратора, сколько его желание быть вовлеченным в события жизни студенческой группы изнутри. Именно творческая функция куратора в совокупности с коммуникационной реализует поддержку воспитательного процесса в вузе. В связи с этим видится необходимым выработать личную политику доступа к информации различных групп собеседников в социальной сети, реализовать ее посредством настройки приватности. Или можно вести общение с курируемой группой из специально созданного личного аккаунта, предназначенного именно для этой цели.

При использовании социальных сетей в своей деятельности куратору необходимо отдавать отчет в крайне важном обстоятельстве – в

социальных сетях все равны, нет заранее известных «правильных» образцов творчества, мыслей [6]. Так, с целью педагогического сопровождения студентов 1 курса, в т. ч. студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ, нами был разработан и реализован ряд правил поведения в общей беседе, выработанных совместно со студентами, участвующими в опросе. Укажем те правила, которые были определены студентами в качестве обязательных:

1. Обсудить будущие правила поведения группы беседе в социальной сети со всеми участниками в очной или виртуальной форме.

2. Принять правила поведения в общей беседе в социальной сети общим явным голосованием.

3. Опубликовать правила в начале беседы в социальной сети.

4. При преднамеренном нарушении выработанных правил участник беседы исключается из нее.

Несмотря на то, что обязательные правила кажутся очевидными, как выяснилось в рамках опроса, мало какая беседа, созданная педагогом-куратором, начинается именно так.

Принимаемые правила общения в беседе социальной сети:

– в общей беседе в социальной сети соблюдаются те же правила общения, что и в реальной групповой беседе;

– не допускаются выражения в адрес группы или конкретного участника, носящие оскорбительный характер;

– запрещается ненормативная лексика;

– любой диалог, содержание которого носит приватный (личный) характер, должен быть вынесен за пределы общей беседы;

– любые сообщения в беседе после 23.00 недопустимы (при необходимости только личным сообщением);

– с целью избегания неверности истолкования настроить работу редактора «Т9» в смартфонах. В случае ошибочного набора текста – комментировать исправления;

– здороваться перед новым сообщением после длительного перерыва в беседе;

– разрешается размещать в беседе ссылки на стронюю информацию (особенно рекламного характера) только в том случае, если она будет интересна большинству;

– с целью адекватности коммуникации использовать традиционно интерпретируемые большинством смайлы и стикеры;

– куратор, староста группы или уполномоченный ответственный имеет право требовать обратную связь с каждого участника по его значимым сообщениям в общей беседе;

– выбрать и обозначить для всей группы один из доступных визуальных символов «В контакте», который будет отвечать за важность прочтения сообщения всеми.

Переосмысление практики организации кураторской работы с использованием повсеместно доступного Интернета, изменение контингента студентов (увеличение количества студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ) приводят к необходимости использования куратором возможностей социальных сетей. С одной стороны, частичный перенос осуществляемых куратором функций в социальные сети оптимизирует деятельность куратора, повышая эффективность любого из направлений сопровождения студентов в процессе обучения в вузе, а с другой – возникает необходимость создания новых условий по организации сопровождения в виртуальном пространстве.

Список использованных источников

1. Васильева, Л. М. Педагогические условия повышения квалификации кураторов студенческой группы в колледже : автореф. дис. … канд. пед. наук / Людмила Михайловна Васильева. – Ставрополь, 2004. – 23 с.

2. Горшкова, М. А. Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе : дис. … канд. пед. наук / Марина Абдуловна Горшкова. – Орехово-Зуево, 2011. – 163 с.

3. Гримов, О. А. Самопрезентация и самоидентификация личности в социальных сетях / О. А. Гримов // Психология и социология. – 2013. – № 12. – С. 34–39.

4. Гришаев, О. А. Система воспитательной и социальной работы / О. А. Гришаев // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 79–83.

5. Губанов, Д. А. Модели информационного влияния и информационного управления в социальных сетях / Д. А. Губанов, Д. А. Новиков, А. Г. Чхартишвили // Проблемы управления. – 2009. – № 5. – С. 28–35.

6. Довгий, О. Л. Использование социальной сети Вконтакте в учебном процессе / О. Л. Довгий // Новый филологический вестник. – 2014. – № 1 (28). – С. 132–135.

7. Ефимов, Е. Г. Использование социальных сетей в организации учебного процесса в рамках реализации ФГОС (обзор зарубежных исследований) / Е. Г. Ефимов, Н. В. Дулина // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2013. − № 13. – С. 58–61.

8. Зелеева, В. П. Организация работы куратора студенческой группы в вузе / В. П. Зелеева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – № 3. – С. 20–26.

9. Козырева, О. А. Становление специалиста с позиций современных концепций профессионального образования / О. А. Козырева // Компетентность. – 2012. – № 7. – С. 6–10.

10. Коваленко, Г. А. Социальная сеть всемирной паутины Интернет как потенциальная модель обучения (на примере социальной сети «Вконтакте») / Г. А. Коваленко, Г. А. Хаердинова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 796.

11. Лилиенталь, И. Е. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / И. Е. Лилиенталь // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – № 3. – С. 37–48.

12. Лыскова, В. Ю. Социальные сети: применение в образовании, формирование имиджа университета / В. Ю. Лыскова, К. С. Вебер // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2014. – № 2 (24). – С. 211–213.

13. Слатов, Д. Г. К вопросу об использовании социальных сетей в преподавании в высшей школе. Эволюция преподавательских предпочтений / Д. Г. Слатов // Основы экономики, управления и права. – 2014. – № 1 (13). – С. 37–40.

14. Ревякина, В. И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала российских вузов / В. И. Ревякина // Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. – 2011. – № 10. – С. 29–33.

15. Шахмартова, О. М. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности / О. М. Шахмартова, Е. Ю. Болтага // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 1002–1008.

References

1. Vasilyeva L.M. Pedagogical conditions of Raising Qualification curators of student groups in college: abstract. dis. ... cand. ped. Science. Stavropol, 2004, 23 p. (in Russian)

2. Gorshkova M.A. Model of educational activity of the curator of the student group in pedagogical high school: dis. ... cand. ped. Science. Orekhovo, 2011, 163 p. (in Russian)

3. Grimov O.A. Self-presentation and self-identification in social networks, *The Psychology and Sociology*, 2013, No.12, pp. 34–39. (in Russian)

4. Grishaev O.A. The system of education and social work, *The Higher education in Russia*, 2008, No. 1. pp. 79–83. (in Russian)

5. Gubanov D.A., Novikov D.A., Chkhartishvili A.G. Models of information influence and information control in social networks, *The Problems of management*, 2009, No 5, pp. 28–35. (in Russian)

6. Dovgiy O.L. The use of social network Vkontakte in the educational process, *The New Philology Gazette*, 2014, No. 1(28), pp. 132–135. (in Russian)

7. Efimov E.G., Dulina N.V. The use of social networks in the educational process within the framework of the GEF (the review of foreign studies), *The Proceedings of Volgograd State Technical University*, 2013, No. 13, pp. 58–61. (in Russian)

8. Zeleeva V.P. Organization of the work of the curator of the student group at university, *The Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Jurisprudence*, 2013, No. 3, pp. 20–26. (in Russian)

9. Kozyreva O.A. Becoming a specialist from the standpoint of modern concepts of vocational education, *The Kompetentnost*, 2012, No. 7, pp. 6–10. (in Russian)

10. Kovalenko G.A., Khaerdinova G.A. Social network world wide web internet as a potential model of training (for example, a social network “Vkontakte”), *The Modern problems of science and education*, 2014, No. 3, p. 796. (in Russian)

11. Liliental I.E. Adaptation of younger students to learn in high school, *The Education and science. Proceedings of the Ural Branch of the Russian Academy of Education*, 2008, No 3, pp. 37–48. (in Russian)

12. Lyskova V.Yu., Veber K.S. Social networking: the use in education, the formation of university image, *The Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*, 2014, No. 2 (24), pp. 211–213. (in Russian)

13. Slatov D.G. To a question about the use of social networks in teaching in higher education. Evolution of teaching preferences, *The Osnovy ekonomiki, upravleniya i prava*, 2014, No. 1 (13), pp. 37–40. (in Russian)

14. Revyakina V.I. Master – a resource of increasing staff potential of Russian universities, *The Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. Category: Higher Teacher Education*, 2011, No. 10, pp. 29–33. (in Russian)

15. Shahmartova O.M., Boltaga E.Yu. Psychological aspects of social networking virtual reality, *The News PGPU named after V.G. Belinsky*, 2011, No. 24, pp. 1002–1008. (in Russian)

Поступила 02.12.2016 г.

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1 Исп : 74.268.1Нем

Короткова Людмила Александровна
кандидат философских наук, доцент
кафедра иностранных языков № 3
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», г. Москва, Россия
corotkova.ludm@yandex.ru

Согомонян Мариам Кероповна
кандидат филологических наук
кафедра иностранных языков № 3
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», г. Москва, Россия
windhut@gmail.com

ГРАММАТИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ СО ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы обучения студентов, изучающих второй иностранный язык, переводу аутентичных иноязычных текстов по профилю подготовки. По мнению авторов, обучение переводу происходит наиболее эффективно и в максимально короткие сроки при условии усвоения студентами некоторых положений теории перевода, теоретических основ лингвистики текста, а также определенных алгоритмов практического перевода основных грамматических структур изучаемого иностранного языка.

Ключевые слова: эквивалент, аналог, навыки перевода, аутентичный текст, структура текста, межфразовые связи, понятие ключевого фрагмента, этимологическое значение.

Korotkova Lyudmila Aleksandrovna
Candidate of Philosophical Sciences, Docent
Department of Foreign Languages № 3
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

Sogomonyan Mariam Keropovna
Candidate of Philosophical Sciences, Docent
Department of Foreign Languages № 3
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

GRAMMATICAL APPROACH TO TRAINING STUDENTS TO TRANSLATE FROM SECOND FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article dwells on training in translation of authentic original texts, corresponding to the specialization, among students who study second foreign language. The authors regard training in translation being most effective and within the shortest time-period, provided the students master various dispositions of translation theory, theoretical fundamentals of textual linguistics together with certain algorithms of practical translation of principal grammatical structures of the studied foreign language.

Key words: equivalent, analogue, translation skills, authentic text, text structure, interphrasal nexus, idea of key fragment, etymological meaning.

В силу различия этимологических и лексических значений слов, моделей словосочетаний и особенно различий грамматических структур в разных языках их перевод представляет ряд трудностей. Обучение переводу оригинальных текстов по профилю подготовки – одна из основных целей обучения второму иностранному языку студентов неязыковых факультетов. По мнению авторов этой статьи, ее достижение в учебном процессе за максимально короткий срок возможно при условии выполнения следующих задач:

– накопление небольшого базового запаса лексики по широкому профилю подготовки студентов (350–400 единиц);

– усвоение некоторых положений теории перевода (понятие перевода, эквивалент и аналог, переводческие трансформации, контекстуальные замены, многозначность слов [1, с. 198], словарное и контекстное значение слова, совпадение и расхождение значений интернациональных слов, компенсация потерь при переводе и др.) и теоретических положений из области лингвистики текста (текст и его основные при-

знаки, тема текста, структура текста, межфразовые связи, главное содержание текста, понятие «ключевого фрагмента», логическая структура абзаца, детализация, аргументация, иллюстрация и дополнение как способы логического развития мысли в абзаце, формы передачи информации);

– усвоение определенного грамматического минимума, без которого невозможно понимание взаимосвязи между отдельными предложения.

В силу того, что в неязыковом вузе в качестве второго иностранного из группы германских языков учебные планы чаще всего предусматривают изучение немецкого языка, а из группы романских – испанского, в данной статье сформулированы методические положения, которыми необходимо руководствоваться при обучении переводу с этих двух языков.

В немецком языке упомянутый грамматический минимум представляет собой совокупность тем, которыми необходимо овладеть в первую очередь для того, чтобы можно было приступить к чтению оригинальных текстов. Авторы статьи относят к этой совокупности следующие восемь укрупненных тем: структура немецкого предложения (простого распространенного и сложноподчиненного); склонение существительных; склонение личных местоимений; образование и употребление времен действительного залога; страдательный залог; распространенное определение; инфинитивные группы и обороты; обособленные причастные обороты. Особого внимания на практических занятиях, на наш взгляд, также заслуживают такие сложные грамматические явления испанского языка, как местоимения la и las в их особой функции и эмфаза, которые, при недостаточном количестве усвоенных по данным вопросам навыков, могут привести к определенным трудностям при работе с переводом текстов.

Обучая грамматике, преподаватель ставит цель: научить узнавать в тексте грамматические категории, входящие в этот минимум, выполнять с ними некоторые несложные операции и достигнуть их соотнесения с соответствующими языковыми явлениями в родном языке, проникая таким образом в смысловое содержание предложения.

Так, например, при обучении переводу немецкого предложения необходимо научить студентов быстро выполнять две непростые для них операции: определять структуру построения предложения; выделять элементы этой структуры, несущие основное смысловое содержание, т. е. ядро предложения. С этой целью преподаватель знакомит студентов с некоторыми особенностями построения немецкого предложения, подчеркивая в первую очередь, что стержнем немецкого предложения всегда является сказуемое, занимающее постоянное, строго определенное место в предложении – второе и последнее. На втором месте в повествовательном предложении всегда находится изменяемая часть сказуемого. Это обычно глагол в форме первого, второго или третьего лица единственного или множественного числа. На последнем месте стоит неизменяемая часть сказуемого. Это инфинитив, партицип II, именная часть сказуемого, фразеологического оборота, отделяемая приставка, отрицание nicht. Каждый из подчеркиваемых моментов анализируется на примере отдельных предложений, а затем в текстах [6]. Говоря о месте в предложении, необходимо пояснить, что имеется в виду не физическое первое, второе или третье место, а грамматическое. Член предложения часто бывает выражен не одним словом, а группой слов, которую принято считать лексической единицей. Лексическая единица – это один член предложения, занимающий одно место. В целях лучшего запоминания можно предложить схему: П – С1 – В – С2, в которой П – подлежащее; С1 – изменяемая часть сказуемого; В – второстепенные члены предложения; С2 – неизменяемая часть сказуемого. Далее преподаватель отмечает, что на первом месте может стоять любой другой член предложения, поясняет и подтверждает примерами варианты с прямым и обратным порядком слов.

В процессе объяснения структуры сложноподчиненного предложения, состоящего из главного предложения и одного или нескольких придаточных, анализируются все возможные варианты места придаточного предложения (после главного, перед ним, внутри главного предложения после любого слова). Затем внимание студентов обращается на признаки, отличающие придаточное предложение от главного и от оборотов: 1) придаточное предложение отделяется от главного запятыми; 2) изменяемая часть сказуемого (глагол в личной форме) находится в придаточном на последнем месте, неизменяемая (инфинитив, партицип II, именная часть сказуемого, фразеологического оборота, отделяемая приставка, отрицание nicht) – на предпоследнем; 3) в большинстве случаев придаточное вводится союзом (der, die, das, als, dass, wenn, nachdem, weil, falls, da, wo, wie, welcher, и др.). Особое внимание обращается на второй признак придаточного предложения – последнее и предпоследнее место сказуемого, на перемещение изменяемой части сказуемого со своего второго на последнее место в придаточном, приводятся и анализируются примеры: *Nach den Versuchen, die gestern abgeschlossen wurden, hatten die Wissenschaftler ihre Vorschläge gemacht*. На первом месте в при-

веденном предложении стоит второстепенный член (обстоятельство). Определительное придаточное относится тоже к нему. Вместе они образуют группу обстоятельства. Следовательно, первое место в предложении занимает группа обстоятельства. За ней следуют сказуемое, занимающее второе и последнее место, подлежащее и т. д.

Далее вниманию студентов необходимо предложить анализ предложений, когда изменяемая часть сказуемого стоит на первом месте. В немецком языке возможны три таких случая: в вопросительном предложении без вопросительного слова; в повелительном наклонении; в придаточных бессоюзных условных предложениях. Студенты выполняют ряд упражнений под руководством преподавателя, а также упражнения с ключами. Затем следует многократная отработка навыка распознавания изучаемого грамматического явления в оригинальных текстах [2, с. 146]. Но для того, чтобы научить выделять ядро предложения в немецком языке, одного понимания структуры предложения недостаточно. Необходимо выработать умение правильного понимания взаимосвязи между словами в немецком предложении, обучив студента, прежде всего, точно определять падеж и число имени существительного и личного местоимения. Авторы статьи рекомендуют требовать, чтобы студент выучил наизусть таблицу склонений личных местоимений, а также твердо заучил по одному образцу каждого из трех типов склонения существительных и мог точно определить, как склоняется то или иное существительное.

Практика показывает, что особую трудность испытывают студенты при переводе сложных существительных, при определении рода сложного существительного, при его склонении [4, с. 228]. Необходимо объяснить им, что для понимания значения сложного слова нужно вначале обратить внимание на значение основного слова, которое находится в последней части сложного слова, затем поставить вопрос «какой» и попытаться подобрать подходящий вариант перевода, не отходя от основного смысла слова, но руководствуясь контекстом, реальной ситуацией, а также нормами и традициями родного языка [3, с. 150; 5, с. 380]. Целесообразно также обращать внимание студентов на падеж, в котором всегда употребляется тот или иной член предложения, так как это обязательно способствует распознаванию структуры предложения.

Следующим шагом в обучении переводу посредством анализа встречающихся в оригинальном тексте грамматических структур является, на наш взгляд, изучение временных форм действительного и страдательного залогов глагола, так как умение вычленить глагол-сказуемое, правильно определить залог и формы времени является ключом к пониманию смысла всего предложения. Главная задача преподавателя здесь – помочь студенту в усвоении этих тем, для чего поэтапно выполняются следующие шаги:

– повторяется тема «Основные формы немецкого глагола». Внимание студентов обращается на то, что от трех основных форм немецкого глагола (инфинитив, имперфект и партицип II) образуются все шесть его временных форм (презенс – для выражения настоящего времени; имперфект, перфект и плюсквамперфект – для выражения прошедшего времени; футурум I и II – для выражения будущего времени);

– заучиваются студентами признаки основных форм глагола, зависящие от того, к какой группе относится глагол в зависимости от типа его спряжения (сильные, слабые и неправильные). Преподаватель акцентирует внимание студентов на том, что определить, к какой группе относится глагол, можно с помощью словаря. Сильные и неправильные глаголы помечены там звездочкой. Их основные формы можно найти в таблице в конце словаря;

– анализируется спряжение слабых, сильных, вспомогательных глаголов в настоящем времени (Präsens). Отдельно рассматривается спряжение группы модальных глаголов в Präsens. Далее необходимо рассмотреть спряжение слабых, сильных, вспомогательных, модальных глаголов в прошедшем времени (Imperfekt). Образцы спряжения в имперфект слабого, сильного, всех модальных и вспомогательных глаголов haben, sein, werden преподаватель рекомендует студентам выучить наизусть.

Авторам статьи представляется важным научить студентов различать в тексте формы презенс и имперфект. С этой целью предлагается следующий алгоритм:

1) необходимо подчеркнуть, что в форме презенс или имперфект может стоять только изменяемая часть сказуемого, т. е. смысловой глагол в личной форме, вспомогательные глаголы haben, sein, werden или модальный глагол. Глаголы haben, sein, werden могут выступать и как смысловые глаголы (в этом случае в предложении нет другого глагола);

2) предлагается определить время сказуемого в нескольких предложениях. Для этого студенты поэтапно выполняют несколько заданий. В частности:

Задание 1. Найдите в предложении изменяемую часть сказуемого.

Задание 2. С помощью словаря определите, является этот глагол сильным или слабым.

Задание 3. Найдите по таблице или образуйте сами основные формы этого глагола. Подчеркните форму имперфекта.

Задание 4. Сравните основы имперфекта с основой глагола в предложении (совпадают основы или не совпадают).

Задание 5. Сделайте вывод, в презенс или в имперфект стоит сказуемое в каждом предложении;

3) в целях закрепления студентам предлагаются вопросы для самоконтроля, а также тренировочные упражнения с ключами, после выполнения которых целесообразно приступать к анализу оригинальных текстов, распознаванию в них и переводу на русский язык изученных грамматических явлений.

После изучения других времен активного залога (перфекта, плюсквамперфекта, футурума) студент должен получить четкие представления о том, какие вспомогательные глаголы имеются в немецком языке; какая из трех основных форм смыслового глагола употребляется для образования перфекта и плюсквамперфекта; какую из основных форм глагола нужно применять для образования футурума; какое место в простом повествовательном предложении занимают изменяемая и неизменяемая части сказуемого; в каких случаях употребляется каждая из трех форм прошедшего времени (имперфект, перфект, плюсквамперфект) активного залога.

Все перечисленные алгоритмы многократно затренировываются студентами самостоятельно в упражнениях с ключами, а затем отрабатываются под руководством преподавателя на материале оригинальных текстов в аудитории.

При обучении переводу с испанского языка наибольшую трудность для студентов обычно представляют местоимения женского рода в своей особой функции, которые входят в состав идиоматических выражений, а также эмфатические конструкции. Прежде чем приступить к изучению особых случаев употребления испанских местоимений женского рода la и las, на наш взгляд, необходимо повторить испанские местоимения в целом, а также подробно рассмотреть их употребление в функции прямого дополнения. С этой целью студентам предлагается выполнить ряд упражнений с ключами.

При изучении темы «Las construcciones con los pronombres la y las» студентам следует усвоить следующий минимум:

– испанские местоимения следует точно соотносить с теми существительными, которые они замещают, тогда будет достигнуто правильное понимание текста, предлагаемого на перевод;

– искать в тексте существительное, соответствующее замещаемому его местоимению, в некоторых случаях не нужно, так как по контексту значение этого местоимения может быть вполне понятно или известно (например, в выражении *Que lo pases bien* под местоимением *lo* в функции прямого дополнения по отношению к сказуемому, выраженному глаголом *pasar* в форме Presente de Subjuntivo (настоящего времени сослагательного наклонения), подразумевается существительное *el tiempo (время)*, и вся фраза на русском языке будет обозначать пожелание *Всего доброго, всего наилучшего*);

– в некоторых же случаях трудно или даже невозможно определить, что имеется в виду под тем или иным местоимением, потому что оно не связано по смыслу ни с каким существительным. В современном испанском языке к таким местоимениям относятся местоимения женского рода *la* и *las*. Они ни с какими существительными не соотносятся, а образуют цельную конструкцию вместе с небольшим числом глаголов, к которым присоединяются. При выполнении перевода предложений с местоимениями *la* и *las* в такой функции следует рассматривать данные конструкции как смысловое единство и подбирать соответствующий, зафиксированный за каждой конструкцией русский семантический эквивалент: 1) dárselas de / echárselas de – *воображать себя кем-нибудь, изображать кого-нибудь*; 2) pagarla(s) – *заплатить за все, расплачиваться сполна*; 3) componérselas / arreglárselas – *устраиваться, устраивать дела*; 4) habérselas con / gastárselas con – *иметь дело с, связываться с*; 5) emprenderla – *устроить потасовку, закатить скандал*; 6) pegarla – *изменять, обманывать*; 7) tomarla con – *приставать к, придираться к, привязываться к*; 8) jugársela a uno – *сыграть с кем-нибудь злую шутку*.

Еще одной сложной и необходимой темой при обучении переводу с испанского языка являются эмфатические конструкции («Las construcciones enfáticas»), чья основная функция заключается в выделении одного определенного члена предложения. В процессе работы с эмфазой студент должен четко представлять, с помощью каких средств (инверсия, добавление лексических интенсификаторов и т. д.) достигается данный усилительный прием.

В данной статье авторы посчитали нужным рассмотреть в качестве примера одну из наиболее употребляемых эмфатических конструкций испанского языка – трансформацию простого предложения в сложное. С помощью указанного типа эмфатической конструкции можно выделить практически любой член испанского предложения, кроме сказуемого. Эмфатизируемый компонент ставится в главное предложение, сказуемым которого является глагол ser, который стоит в препозиции по отношению к выделяе-

мому члену предложения. Оставшаяся часть исходного простого предложения становится придаточным. Так, если в предложении *Le conocí en Barcelona* перед студентом будет поставлена задача эмфатически подчеркнуть обстоятельство места (*en Barcelona*), то он должен будет выделить данный член простого предложения с помощью глагола ser в препозиции и в соответствующей форме времени (*Fue en Barcelona*), а остальные члены оригинального простого предложения (*Le conocí*) сделать частью придаточного предложения, соединенного с главным с помощью союза места *donde*, по значению соответствующего эмфатизированному члену предложения. В качестве наиболее подходящего варианта перевода данной испанской эмфатической конструкции студентам предлагается использовать простые русские предложения с усилительными словами, подчеркивающими нужный член предложения: *как именно, это, вот, как раз* и т. д., так как эмфаза – достаточно редкий грамматический феномен для русского языка и поиск соответствующих эмфатических конструкций при выполнении переводческих заданий может занять достаточно много времени.

Остальные типы эмфатических конструкций также подробно и тщательно изучаются на практических занятиях, после чего студенты закрепляют усвоенный материал с помощью ряда устных и письменных упражнений.

Аналогичным образом организована работа студентов по изучению страдательного залога, распространенного определения, обособленного причастного оборота, инфинитивных групп и оборотов.

После проработки теоретического материала по каждой теме в упражнениях студенты выполняют контрольное задание. Если правильных ответов не менее 70 %, тему можно считать в основном усвоенной и переходить к работе с текстом.

В заключении статьи приведем общую схему перевода немецкого / испанского предложения как алгоритм, которому мы обучаем студентов:

Задание 1. Определите порядок слов.

Задание 2. Вычлените общую структуру предложения (простое, сложноподчиненное, со сложными синтаксическими конструкциями).

Задание 3. Найдите ядро предложения.

Задание 4. Переведите ядро предложения, обращая внимание на категории числа, залога, времени.

Задание 5. Переведите предложение, соблюдая при этом правила перевода сложных синтаксических конструкций:

– слова придаточного предложения чаще всего переводятся в следующем порядке: союз – подлежащее – сказуемое – все остальные слова по порядку. Сказуемое в придаточном нужно переводить как можно раньше;

– в инфинитивных группах и оборотах, в распространенных определениях, в обособленных причастных оборотах первым переводим глагол, затем возвращаемся к началу конструкции и переводим все слова по порядку.

Список использованных источников

1. Безкоровайная, Г. Т. Семантическое варьирование при смене грамматической категории (конверсия в СП *gentleness / nobleness*) // Грамматические категории в контрастивном аспекте : сб. науч. ст. по материалам междунар. конф. 11–14 мая : в 2 ч. Ч. 1. – М. : МПГУ, 2016. – С. 198–201.

2. Бутылов, Н. В. Использование компьютерных игр в изучении немецкого языка / Н. В. Бутылов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. – 2010. – № 1. – С. 145–147.

3. Конышева, М. В. Перевод как средство обучения иностранному языку / М. В. Конышева // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. по материалам межрегион. с междунар. участием интернет-конф., 23–25 марта. Вып. 3. – Саранск : Издатель Афанасьев В. С., 2016. – С. 149–152.

4. Короткова, Л. А. Инновационные методы организации самостоятельной работы студентов / Л. А. Короткова // Гуманитарное образование в экономическом вузе : материалы IV Междунар. науч.-практ. заочной интернет-конф., 1 октября – 10 ноября 2015 г. – М. : ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2016. – С. 226–232.

5. Согомонян, М. К. Внедрение занятий в виртуальной аудитории в учебный процесс / М. К. Согомонян // Гуманитарное образование в экономическом вузе : материалы IV Междунар. науч.-практ. заочной интернет-конф., 1 октября – 10 ноября 2015 г. – М. : ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2016. – С. 377–385.

6. Lvova, O. The magic of innovation. New techniqures and technologies in teaching foreign languages / O. Lvova, M. Kopylovskaya, T. Shkapenko, S. Khromov. – Newcastle-upon-Tyne : Cambridge Scholars Publishing. 2015.

References

1. Bezkorovaynaya G.T. Semantic variety provided by changed grammatical category (conversion in the semantic field *gentleness/nobleness*), *Grammatical categories in contrastive aspect: digest of research papers for international conference held on May 11–14: 2 vol. Vol. 1*. Moscow, MPGU, 2016, pp. 198–201. (in Russian)

2. Butylov N.V. Computer games applied in teaching German, *Bulletin of the TGU Humanitarian Institute*, 2010, No. 1, pp. 145–147. (in Russian)

3. Konysheva M.V. Translation as means of teaching foreign language, *Topical problems of language general theory, translation and teaching foreign language methodology, 3rd issue: digest of research papers for interregional, international participation included, online conference held on March 23–25*. Saransk, Editor Afanasiev E.S., 2016, pp. 149–152. (in Russian)

4. Korotkova L.A. Innovative coordination methods of self-organised learning among students, *Humanatarian education at university of economics: digest of research papers for IV international theoretical and practical online conference held on October 1 – November 10 in 2015*. Moscow: Plekhanov Russian University of Economics, 2016, pp. 226–232. (in Russian)

5. Sogomonyan M.K. Introducing virtual classroom into the educational process, *Humanatarian education at university of economics: digest of research papers for IV international theoretical and practical online conference held on October 1 – November 10 in 2015*. Moscow, Plekhanov Russian University of Economics, 2016, pp. 377–385. (in Russian)

6. Lvova Olga, Kopylovskaya Maria, Shkapenko Tatiana, Khromov Sergey. The magic of innovation. New techniqures and technologies in teaching foreign languages. Newcastle-upon-Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2015. (in Russian)

Поступила 14.01.2017 г.

УДК 811.161.1
ББК 81.2 Рус–923

Кузнецова Елена Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра русского и татарского языков
ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань, Россия
egkuz@rambler.ru

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В настоящей статье описана разработанная на кафедре русского и татарского языков Казанского государственного медицинского университета система текущего и промежуточного контроля, предназначенная для иностранных студентов, изучающих русский язык. Задания ориентированы на достижение общего и профессионального уровней владения языком.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тестирование, тест, уровень владения.

Kuznetsova Elena Gennadievna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Russian and Tatar languages
Kazan State Medical University, Kazan, Russia

TESTING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT MEDICAL SCHOOL

Abstract: This article describes a system of knowledge control of foreign students studying Russian language at the Department of Russian and Tatar languages of Kazan State Medical University. Tasks are focused on the achievement of general and professional levels of language skills.

Key words: Russian as a foreign language, test, language skills.

Своеобразная теоретическая база, ключ к разработке материалов по оцениванию знаний обучающихся – государственные требования (стандарты)[1], а также специальные программы для преподавателя и студента. Одним из механизмов контроля и оценки знаний, умений, навыков и приобретаемых компетенций, эффективности образовательного процесса в целом становятся тесты, которые, по мнению Т. М. Балыхиной, являются «единой стратегией к оценке качества образовательных услуг» [1, с. 78]. В частности, тест – это наиболее эффективное средство поэтапного (текущего и промежуточного), а также итогового контроля в обучении

[1] До 2006 года термин «Стандарты» использовался для русского языка как иностранного (РКИ) как самостоятельной дисциплины. В настоящее время РКИ признано Министерством образования «под-дисциплиной» по отношению к современному русскому литературному языку (СРЛЯ) (дисциплина – русский язык как родной), поэтому используется лишь термин «Требования».

русскому языку как иностранному, так как он основывается на измерении, «гарантирующем объективность и независимость» [4, с. 129].

В настоящее время на кафедре[2] используется новая система контроля знаний обучающихся, надежность которой обеспечивается реализацией принципов и показателей качества. Разработанные, апробированные и внедренные в учебный процесс тестовые задания по своей структуре и содержанию, с одной стороны, соответствуют программе дисциплины и планам обучения РКИ на названной кафедре, а с другой – максимально приближены к современной системе тестирования, разработанной головным центром тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, а также к существующему Государственному образовательному стандарту РКИ.

В основе системы теста по русскому языку как иностранному (ТРКИ) лежит шестиуровневая шкала, соответствующая общеевропейской шкале уровней: элементарный (А1), базовый (А2), I–IV сертификационные (В1, В2, С1, С2). Они дополняются тестами по русскому языку как средству делового общения и по языку специальности (профессиональными модулями)[3]. Тест общего владения является единым для всех тестируемых по избранному уровню. Тесты по языку специальности соответствуют существующей номенклатуре специальностей. В связи с этим в современной педагогической практике весь процесс обучения РКИ представляет собой последовательное достижение промежуточных и сертифицируемых уровней, а учебный процесс и весь учебный материал организован с учетом требований общего и профессионального владения языком.

Следуя иерархии уровней владения РКИ, авторы составили тренировочные тесты, которые используются в учебном процессе для комплексной проверки исходного уровня коммуникативной компетенции иностранцев по русскому языку и в качестве текущего, промежуточного и итогового контроля применительно к элементарному, базовому, первому и второму сертификационным уровням.

По окончании первого курса студент должен сдать тест базового уровня (ТБУ), затем – язык специальности (РКИ применительно к медико-биологическому профилю). Второй и третий курсы – достижение ТРКИ I, а третий и четвертый – ТРКИ II. То есть студент сдает А1 и А2 − тесты общего владения, В1 и В2 − тесты общего и профессионального владения.

Рассмотрим некоторые требования, которые учтены в разработанных тестах. В *субтесте «Лексика. Грамматика»* объектом оценки является правильность использования лексико-грамматических средств в соответствии с нормами современного русского языка, т. е. собственно языковые навыки и умения: различать значения лексических единиц; правильно употреблять предложно-падежные формы имен; адекватно использовать глагольные формы; правильно строить простое и сложное предложения.

Объем языковой компетенции определяется тематико-ситуационным и интенциональным содержанием конкретного уровня. При этом иностранный учащийся должен правильно понимать и употреблять языковые средства как в рамках отдельного предложения, так и при осуществлении коммуникативной речевой деятельности, в том числе профессиональной.

При *тестировании говорения* учитываются следующие параметры: коммуникативное качество, связность высказывания, корректность употребления языковых структур, беглость речи, объем высказывания, умение строить диалоги на профессиональные темы, владеть терминологической лексикой и т. д. Также оцениваются различные количественно-качественные параметры речи: точность номинации, богатство речевых средств и оправданность их употребления, соблюдение грамматических, словообразовательных, орфоэпических, интонационных норм, соответствие заданной коммуникативной ситуации.

Таким образом, разработанные тесты отвечают основным требованиям к качеству образования, но имеют и свои особенности, связанные с учебным планом кафедры, происхождением лексико-грамматического материала, его ориентированностью на медико-биологические темы, а также условиями обучения, с формой и содержанием экзамена по русскому языку на отделениях МО и РО[4] для иностранных граждан.

Этап апробации тестов, проводившийся в вузе, а также практика тестирования иностранных студентов позволили выявить следующее: организация теста и его формат объективны, надежны, технологичны и экономичны, тестовые результаты валидны и достаточны. Кроме того, применение тестовой формы контроля (пять тестовых частей: Чтение, Письмо, Лексика / Грам-

---

[2] Кафедра русского и татарского языков Казанского государственного медицинского университета обучает иностранных студентов русскому языку, в т. ч. языку специальности, с 1991 г.

[3] По результатам теста общего владения русским языком выдается Сертификат соответствующего уровня; по результатам теста владения русским языком с учетом профессиональной направленности (медико-биологический профиль, экономический, инженерно-технический, гуманитарный и др.) выдается соответствующее Свидетельство.

[4] Используемые на кафедре аббревиатуры: РКИ МО – для студентов, обучающихся на международном отделении Казанского ГМУ, РКИ РО – на русском.

матика, Аудирование, Устная речь) позволяет значительно активизировать учебный процесс, поскольку «комплексный подход, применяемый при таком тестировании, позволяет достичь наилучших результатов» [2, с. 23; 3].

Список использованных источников

1. Балыхина, Т. М. Учет национальных и личностных особенностей тестирующихся при создании адаптационных тестов по РКИ / Т. М. Балыхина, Н. М. Румянцева // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 3. – С. 78.

2. Кузнецова, Е. Г. Тест как форма оценки уровня владения русским языком как иностранным по стандарту ALTE / Е. Г. Кузнецова // Научные горизонты : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. Вып. 5: Филологические науки. Философия. Музыка и жизнь. − Шеффилд : Наука и образование, 2014. – С. 21–23.

3. Кузнецова, Е. Г. Работа с текстом в практике обучения русскому языку как иностранному / Е. Г. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 43–45.

4. Тарчимаева, Л. Ц. Тестирование как современная форма педагогического контроля в обучении русскому языку иностранцев / Л. Ц. Тарчимаева // Вестник БГУ. – 2013. – № 1. – С. 129.

References

1. Balykhina T.M., Rumyantseva N.M. Accounting national and personal characteristics tested at creating adaptive tests in Russian as a foreign language, *Bulletin of Peoples' Friendship University, Series: Education Matters: languages and specialty*, 2013, No. 3, p. 78. (in Russian)

2. Kuznetsova E.G. Test as a form of evaluation of the level of the Russian language as a foreign standard ALTE, *Scientific horizons: Materials of the X International scientific and practical conference, Volume 5: Philological sciences. Philosophy. Music and life*. Sheffield: Science and education LTD, 2014, pp. 21–23. (in Russian)

3. Kuznetsova E.G. Working with text in teaching practice of Russian as a foreign language, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 43–45. (in Russian)

4. Tarchimaeva L.Ts. Testing as a modern form of pedagogic control in teaching Russian language for foreigners, *Bulletin of BSU*, 2013, No. 1, p. 129. (in Russian)

Поступила 06.12.2016 г.

УДК 811.511.152 : 811.161. 1 : 811.111
ББК 81.66.3

Кямкина Юлия Фатиховна
учитель русского языка и литературы
МОУ «Лицей № 4» г. Саранска
аспирант
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
yu.kozlova_f@mail.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ЖАНРЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ АВТОРА РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ»

Аннотация: Цель статьи заключается в описании методики обучения школьников жанрам самопрезентации автора речи в контексте поликультурного образования, апробированных на уроках русского языка в старших классах МОУ «Лицей № 4» г. Саранска.

Ключевые слова: поликультурное образование, модель речевого жанра, социально-психологический тренинг, видеотренинг, биографическая рефлексия, интерактивное моделирование, симуляция, игровые методы, интервьюирование, смысловые задачи, местный топонимический материал, кинодискурс.

Kyamkina Yulia Fatikhovna
Teacher of Russian Language and Literature
Lyceum № 4, Saransk
Postgraduate
Department of Russian Language and
Russian Language Teaching Methodology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

METHODS OF TEACHING STUDENTS WITHIN THE PROGRAM «GENRES OF AUTHOR SPEECH SELF-PRESENTATION IN THE CONTEXT OF MULTI-CULTURALISM»

Abstract: The purpose of the article is to identify the effectiveness of teaching methods and techniques of genres of author speech self-presentation in the context of multi-cultural education, approved at Russian lessons in high school MEI «Lyceum № 4» Saransk.

Key words: multicultural education, a model of the speech genre, socio-psychological training, video training, biographical reflection, interactive simulation, simulation, game techniques, interviewing, meaningful tasks, local toponymic material, filmdiscourse.

Содержание поликультурного образования должно направляться не только на признание иной культуры, но и на развитие собственной культуры личности, для чего следует учитывать индивидуальные особенности учащихся, их принадлежность к определенной национальной культуре, умение себя правильно презентовать и адекватно воспринять самопрезентацию другого человека. «Сущность процесса обучения самопрезентации состоит в том, чтобы с помощью определенных методов и форм работы сформировать у учащихся умения представлять себя в самых различных ситуациях общения – официальных или неофициальных, в том числе с учетом особенностей межкультурного диалога» [1, с. 119]. Исходя из этого положения, нами была разработана программа уроков русского языка для учащихся 9-го классов «Жанры самопрезентации автора речи в контексте поликультурности», направленная на обучение школьников жанрам самопрезентации в контексте поликультурного образования. В ходе ее реализации мы использовали ***алгоритм работы с моделью речевого жанра самопрезентации***, предполагающий следующую структуру: 1) цель: создание «образа своего Я», рассказ о себе, представление своей личности в наиболее выгодном свете; 2) образ автора: в моделируемой ситуации обучения – сам школьник; 3) образ адресата: учитываются личностные и социальные характеристики партнера по общению; 4) образ прошлого: в нашем случае моделируется учебно-речевая ситуация, в которой необходима самопрезентация участников общения; 5) образ будущего; 6) языковые средства [2, с. 18].

Продуцирование учащимися собственных текстов в моделируемых ситуациях общения, совершенствование этих текстов в результате их анализа было использовано нами в ходе урока-проектирования «Составление автобиографии русского, мордовского и татарского писателя или поэта».

Говоря о методах обучения самопрезентации, нам хотелось бы выделить ***социально-психологический тренинг***. Предложенная нами программа уроков содержит вполне самостоятельные и законченные по смыслу учебные занятия, которые в совокупности и образуют коммуникативный тренинг по обучению самопрезентации (табл. 1).

Таблица 1

Тематическое планирование программы «Жанры самопрезентации автора речи в контексте поликультурности» (10 ч)

№ п/п	Тема урока	Кол-во часов	Форма урока
1.	Самопрезентация «Я и моя семья!»	1	урок-моделирование
2.	Основные коммуникативные черты русского менталитета в процессе самопрезентации. Особенности межкультурного поведения русского, мордовского и татарского народов в процессе самопрезентации	1	урок-исследование
3.	Российское коммуникативное поведение в сопоставлении с коммуникативным поведением в других странах в процессе самопрезентации	1	урок-исследование
4.	Составление автобиографии русского, мордовского и татарского писателя или поэта	1	урок-проектирование
5.	Стилистические особенности резюме с учетом культурных особенностей разных народов. «Кадры решают все»	1	урок-деловая игра
6.	Языковая специфика жанра интервью с учетом культурных особенностей разных народов	1	урок-моделирование
7.	Особенности составления портфолио с учетом культурных особенностей разных народов	1	урок-моделирование
8.	Особенности визитной карточки с учетом культурных особенностей разных народов	1	урок-моделирование
9.	Коммуникативные стратегии и тактики адресантов объявлений о знакомстве с учетом культурных особенностей разных народов	1	урок-исследование
10.	Самопрезентация «Традиции моего народа»	1	Итоговая самопрезентация
	Итого	**10**	

Особую трудность, вызывающую вместе с тем познавательный интерес, представляет региональный компонент, проходящий канвой на каждом уроке. Имели место и элементы индивидуального обучения, построенные в форме консультаций с отдельными учащимися (которые не успевали за темпом групповой работы или не усваивали отдельные моменты процесса создания самопрезентации).

Реализация программы осуществлялась посредством инновационных методов и приемов обучения. В своей работе мы сочли целесообразным использование методов ***кинодискурса*** и ***видеотренинга***. Активно использовался нами и такой метод обучения, как ***биографическая рефлексия***. Биографическая рефлексия означает осмысление собственной биографии с целью выяснения собственной (этнической) идентичности и форм ее проявления в повседневной жизни. Мы предлагали девятиклассникам составить автобиографию от лица известного мордовского и татарского писателя или поэта. При сопоставлении своей биографии и биографии известного человека, составлении портфолио мы призывали школьников обязательно выделить, какой национальности они сами и их родители, поддерживают ли национальные традиции в семье, участвуют ли в национальных праздниках; приветствовались фото с национальным колоритом. Мы применяли также метод ***интерактивного моделирования*** [3]. Данный метод представляет собой сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных ситуаций межкультурного общения. Нами моделировались ситуации знакомства или взаимодействия представителей наиболее многочисленных народов нашей республики – русских, мордвы и татар на уроке «Основные коммуникативные черты русского менталитета в процессе самопрезентации. Особенности межкультурного поведения мордовского и татарского народов в процессе самопрезентации». С учетом фактора поликультурности нами использовался метод ***симуляции*** – искусственного создания конкретных ситуаций межкультурного общения и прогнозирования возможных вариантов и результатов, исходя из различных точек зрения участников [6]. Например, в ходе урока «Российское коммуникативное поведение в сопоставлении с коммуникативным поведением в других странах в процессе самопрезентации» часть учащихся готовила роль какого-либо иностранца, часть – подробно изучала российский менталитет. Проблемность ситуации заключалась в том, что особенности самопрезентации иностранцев, как правило, знали только сами «актеры». Остальным предстояло понять, что не так, если в стандартной ситуации знакомства «иностранец» реагирует не совсем адекватно, с точки зрения «зрителей». После обсуждения наблюдателей «иностранец» объяснял, в чем заключались ошибки «россиянина».

В нашей программе также использовался ***метод деловой игры*** – был проведен урок-деловая игра «Стилистические особенности резюме с учетом культурных особенностей разных народов. "Кадры решают все"».

Мы нашли интересным и использование такого метода обучения самопрезентации, как ***интервьюирование***, который предлагают Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин [5]. Интервьюирование может быть как устным, так и письменным. Метод интервьюирования использовался нами в ходе уроков «Российское коммуникативное поведение в сопоставлении с коммуникативным поведением в других странах в процессе самопрезентации»; «Языковая специфика жанра интервью с учетом культурных особенностей разных народов». При использовании этого метода мы предлагали учащимся на этапах приветствия и завершения интервью применять формулы приветствия и формулы прощания не только из русского, но и из татарского и мордовских (мокша, эрзя) языков. Герой интервью и сам интервьюер должны были взять себе на период разыгрывания ситуации татарское или какое-либо труднопроизносимое иностранное имя. Участники интервью должны были постоянно обращаться к друг другу по выбранному имени. В ходе *письменного интервьюирования* школьникам следовало письменно ответить на один или несколько вопросов, касающихся коммуникативного поведения того или иного народа. Вопросов было не более 10, и они имели достаточно конкретный характер. Например: «Как воспримут хозяева-немцы 15-минутное опоздание гостей? А русские хозяева?».

Смысловые задачи («задачи на смысл») были разработаны нами путем применения особых методических приемов: учитель создавал ситуацию «смысловой неопределенности» или «смыслового диссонанса» и предлагал учащимся самим найти способ его разрешения; сталкивал противоречия практической деятельности (например, показывалось заведомо спорное женское лицо (коренной жительницы Африки или Азии) и учитель утверждал: «Это настоящая красавица, хотите быть на нее похожими и почему?») и т. д.

Эффективным методом обучения в поликультурном контексте, по нашему мнению, является ***использование местного топонимического материала***. В Республике Мордовия этот метод получает особое значение: «топонимическая лексика отражает важнейшие этапы истории материальной и духовной культуры народа» [4, с. 24]. Местный топонимический материал ши-

роко использовался нами практически на всех уроках, включая урок по интервью (мы не смогли найти ему применение только при создании визитной карточки).

Таким образом, при обучении школьников жанру самопрезентации в условиях поликультурного региона, которым является Республика Мордовия, мы учитывали жанрово-стилистическую специфику данного жанра и пытались найти для обучения активные методы, в том числе тренинговые, игровые, способствующие формированию у школьников коммуникативной компетенции и навыков межкультурного общения, ознакомлению учащихся со способами деятельности в поликультурном обществе и приобретению опыта эффективного межкультурного взаимодействия.

Список использованных источников

1. Белова, Н. А. Методы обучения жанру самопрезентации на уроках русского языка в контексте поликультурного образования в школе / Н. А. Белова, Ю. Ф. Кямкина // Наука и школа. – 2016. – № 4. – С. 118–123.

2. Белова, Н. А. Работа над жанрами речи в контексте требований ФГОС ООО к формированию коммуникативной компетенции школьников / Н. А. Белова, Н. Г. Солдатова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 15–19.

3. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

4. Майорова, Т. М. Ономастика в лингвокраеведческой работе / Т. М. Майорова // Русский язык в школе. – 2000. – № 3. – С. 23–28.

5. Прохоров, Ю. Е. Русские: коммуникативное поведение : учеб. пособие / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта; Наука, 2006. – 238 с.

6. Психогимнастика в тренинге : программа тренингов / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, Институт тренинга, 2000. – 256 с.

References

1. Belova N.A., Kyamkina Yu.F. Teaching methods of self-presentation genre on the lessons of the Russian language in the context of multicultural education at school, *Science and School*, 2016, No. 4, pp. 118–123. (in Russian)

2. Belova N.A., Soldatova N.G. Work on the genres of speech in the context of the requirements of the GEF to the LLC formation of communicative competence of pupils, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 15–19. (in Russian)

3. Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. Fundamentals of Intercultural Communication: a textbook for high schools. Ed. by A.P. Sadokhin. Moskow, UNITY-DANA, 2003, 352 p. (in Russian)

4. Mayorova T.M. Onomastics in lingua-local work, *Russian language at school*, 2000, No. 3, pp. 23–28. (in Russian)

5. Prokhorov Yu.E., Sternin I.A. The Russians: communicative behaviour: 2nd ed. Moscow, Flint; Nauka, 2006, 238 p. (in Russian)

6. Psychogymnastics in training: prog. Training. Ed. by N.Yu. Khryashcheva. St. Peterburg, Rech, Training Institute, 2000, 256 p. (in Russian)

Поступила 10.11.2016 г.

УДК 37.02
ББК 74.00

Лях Юлия Анатольевна
доктор педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»
(ОАНО ВО «МПСУ»), г. Москва, Россия

АНАЛИЗ СИСТЕМ ОЦЕНИВАНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: В результате сравнительно-сопоставительного анализа систем оценивания при различных подходах в России и за рубежом выяснено, что существует сходство в используемых понятиях и принципах для когнитивного, компетентностного и личностно ориентированного подходов в связи с тем, что в российской педагогике они развивались с учетом теоретических и практических разработок зарубежных исследователей.

Ключевые слова: качество, когнитивный подход, компетентностный подход, контроль, оценивание.

Lyakh Yulia Anatolyevna
Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy
Moscow Psychology-Social Institute, Moscow, Russia

ANALYSIS OF THE ASSESSMENT SYSTEMS APPLIED IN RUSSIAN AND FOREIGN PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract: As a result of comparative analysis of the assessment systems with different approaches in Russia and abroad it was found that there is a similarity in the applied concepts and principles for cognitive, competency-based and personality-oriented approaches, due to the fact that in Russian pedagogy they were developed based on the theoretical and practical works of foreign researchers.

Key words: quality, cognitive approach, competency-based approach, monitoring, assessment.

Качество образования – один из важных факторов, определяющих успешность выпускника образовательной организации. Качество образования и результат обучения тесно связаны между собой, и для того, чтобы обеспечить качественное образование, необходимо, чтобы выявление и оценивание результатов обучения, являющееся одним из этапов образовательного процесса, осуществлялось эффективно. Очевидно, что процедура оценивания результатов обучения должна соответствовать применяемому подходу к обучению. Однако это очевидное утверждение неглубоко проработано в теории и практически не осуществляется в действительности.

В результате анализа педагогической литературы можно сделать выводы о том, что существуют как определенные совпадения, так и некоторые различия в подходах к оцениванию результатов обучения в образовательном процессе в отечественной и зарубежной практике. Для сравнения систем оценивания результатов обучения при разных педагогических подходах в нашей стране и за рубежом, обратимся к их рассмотрению в соответствии со структурой педагогической системы. На наш взгляд, педагогическая система, будь то система контроля при когнитивном подходе или система оценивания результатов обучения при компетентностном и личностно ориентированном подходах, строится на определенных принципах, определяется целями, включает содержание, виды, формы, методы и критерии осуществления данного вида деятельности.

Очевидно, что различия в принципах педагогической деятельности должны приводить к различию в организации образовательного процесса, методах и приемах построения процесса в целом и его отдельных этапов, одним из которых и является этап контроля, или оценивания результатов обучения.

При когнитивном подходе к обучению и в России, и за рубежом используется ассоциативно-рефлекторная теория обучения, в течение долгого времени использовался «объяснительно-иллюстративный метод», когда от обучающегося требовалось воспроизводить получаемую им информацию как можно ближе к оригиналу. Неудивительно, что для когнитивного подхода к педагогике и в России, и за рубежом («научного оценивания» в терминологии некоторых британских исследователей) характерно использование суммативного оценивания, формализованного по своей сути, не учитывающего интересов студентов по той причине, что сам подход является личностно отчужденным. Ассоциативно-рефлекторная теория обучения не подразумевает участие обучающегося в образовательном процессе, тем более в его корректировании.

Принципы и функции контроля одинаковы, они складывались во всех странах столетиями. Небольшие отличия заметны, пожалуй, в используемой терминологии при постановке целей и задач контроля. В России речь идет о контроле знаний, умений и навыков, за которые обучающийся получает от педагога соответствующую оценку. За рубежом используется понятие «суммирующее оценивание», однако оно относится к тем же знаниям и умениям, и целью суммирующего оценивания является тот же контроль изученного материала. Что касается видов, форм и методов контроля, в целом они также совпадают. Поскольку традиционное обучение строится на основе классно-урочной системы организации процесса обучения, в отечественной педагогике наблюдается преобладание устного индивидуального опроса и письменных фронтальных контрольных работ в качестве контрольных мероприятий, в то время как в зарубежной педагогической практике предпочтение отдается тестированию при помощи различных форм технических средств обучения. Вообще, стоит отметить большую оснащенность техническими средствами обучения в зарубежных образовательных организациях, в связи с чем существует возможность использовать более разнообразные формы и методы контроля, однако, на наш взгляд, это обусловлено скорее экономическими, а не педагогическими причинами.

Компетентностный подход пришел в отечественную педагогику из тех стран, где была разработана и его концепция, и его терминология.

Передача знаний от учителя к ученику, воспроизведение их следующими поколениями, то есть обучение, существует с первобытных времен. С течением времени постепенно дополнялись приемы и методы передачи знания, однако принципы оставались прежними. В конце концов, сложившийся в эпоху модерна подход, дошедший и до настоящего времени, в современной педагогике получил название традиционного (в последнее время его стали называть когнитивным – основанным на знаниях).

Когнитивный подход, согласно предложенным выше составляющим, можно описать следующим образом:

– его основные понятия: знания, умения и навыки и их передача от старшего поколения младшему в процессе обучения;

– принципы, на которых он основывается, были сформулированы еще в XVII в. Я. А. Коменским и дополнялись позже различными исследователями: научности, природосообразности, последовательности и систематичности, доступности, прочности, сознательности и активности, наглядности, связи теории и практики, учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

– образовательный процесс строится на основе классно-урочной (поточно-лекционной) системы, отношения между педагогом и обучающимся – субъект-объектные, основные методы усвоения знаний: сообщение информации педагогом (чаще всего в устной форме), репродуктивное воспроизведение обучающимся по образцу (как отмечает А. М. Новиков, в основе лежит теория ассоциативно-рефлекторного учения, [7]).

Используемые методы усвоения знаний, само построение образовательного процесса обусловили формирование одного из необходимых его этапов – контроля усвоения знаний, умений и навыков обучающихся.

Слово «контроль» вошло в русский язык, по-видимому, из французского языка (*contrôle* – встречная, вторичная запись с целью проверки первой) в значении «проверка, наблюдение»; иногда употребляется в том смысле, который присущ английскому «control» (господство, ограничение, насилие, власть) [15]. Однако сам этап проверки усвоенных знаний при обучении сложился в системе образования намного раньше, можно предположить, что еще во времена Я. А. Коменского. Достаточно глубокое теоретическое обоснование проблема контроля получила в отечественной педагогике в советский период в работах дидактов И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, Е. И. Петровского, М. И. Ерецкого, Э. С. Пороцкого, В. В. Краевского, В. М. Полонского и др. Пристальное внимание к проблемам контроля знаний стало вновь проявляться в 1980-е – начале 1990-х гг. К тому времени определились следующие понятия, которыми оперирует когнитивный подход: контроль и его принципы, функции, цели, содержание; виды, формы и методы контроля; оценка и ее критерии, субъект и объект оценивания. К началу 1990-х гг. под контролем понимали «проверку и оценку знаний, умений и навыков учащихся, процесс выявления и сравнения на том или ином этапе обучения результатов учебной деятельности с требованиями, заданными учебными программами. Выражается в форме отметки (в баллах) или словесного (оценочного) суждения учителя» [14].

При когнитивном подходе большинство исследователей понимают контроль как этап образовательного процесса, который строится на следующих принципах: соответствие целям обучения [15], объективности, валидности, системности, наглядности, всесторонности, единства требований со стороны обучающих [10]. В 1970-х гг. Ю. К. Бабанский предложил принцип дифференцированности [2], однако он не нашел широкого применения в практике обучения.

Авторы, описывающие этап контроля, выделяют его основные функции: контролирующие, диагностические, обучающие, мотивирующие и воспитывающие (В. А. Сластенин); обратной связи [9] и корректирующие [1; 11].

Цель контроля при когнитивном подходе определяется как оценивание уровня усвоения знаний и их качества [8].

Содержание контроля отбирается согласно его целям, функциям, принципам организации и характеру самого образовательного процесса при когнитивном подходе: контроль охватывает только знания, умения и навыки, определенные в учебных программах для конкретных учебных предметов.

При этом подходе в качестве его теоретической базы и в зарубежной, и в отечественной педагогике используются теория деятельности А. Н. Леонтьева, а также идеи из бихевиористской теории научения, таксономия учебных целей Б. С. Блума, проектно-деятельностная концепция обучения Дж. Дьюи. На наш взгляд, «разделять» эти теории по странам не имеет смысла, поскольку разработчики этого подхода известны и используют вышеназванные теории вне зависимости от места проживания. Эти теории не нужно противопоставлять, поскольку они так или иначе позволяют смоделировать и применять подходы, аналогичные по своей сути. Особенно это заметно при компетентностном подходе в отечественной педагогике, где до сих пор дискутируется, на какой именно теории он осно-

ван. В частности, А. А. Вербицкий предлагает теорию контекстного обучения, хотя большинство российских исследователей все же соглашаются, что теория деятельности в достаточно полной степени определяет основные понятия и принципы построения данного подхода. В зарубежной педагогике прагматический подход также направлен на то, чтобы обучающийся овладел специфическими видами деятельности, необходимыми для будущей профессии (при получении высшего образования), так что суть подхода остается неизменной.

Принципы и функции системы оценивания результатов обучения, ориентированные на результат обучения, одинаковы во всех странах. Некоторые методы оценивания (проектный, метод кейсов и т. д.) были заимствованы отечественной педагогикой именно из зарубежной практики. Формирующее оценивание, целью которого является параллельное оценивание и коррекция процесса обучения для каждого студента, также постепенно внедряется в отечественную педагогическую практику. Главные различия связаны в основном с организацией процесса обучения. Классно-урочная система обучения в школе (поточно-лекционная в вузе) не позволяет обучающимся и студентам самостоятельно выбирать уровень образовательных программ, поэтому в отечественной педагогике, несмотря на заявленный субъект-субъектный характер оценивания при компетентностном подходе, все еще используется традиционная личностно отчужденная система контроля. Только в относительно небольшом количестве образовательных организаций выстраивается новая система оценивания результатов обучения, использующая методы проектной, игровой и творческой деятельности (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», МГУ имени М. В. Ломоносова и т. д. [4; 6]). В зарубежной педагогике основное внимание уделяется формирующему оцениванию, разнообразным формам и методам оценивания, в систему оценивания включается самооценка и взаимооценка обучающихся.

Личностно ориентированное обучение направлено на становление самосознания личности, на ее гармоническое развитие, теоретическое обоснование этому дано К. Роджерсом и А. Маслоу в США, Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и др. в России [3; 5; 11; 13]. Так, теория самоактуализации А. Маслоу и гуманистическая психология К. Роджерса хорошо известны российским исследователям, в то время как на западе высоко ценятся исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других известных отечественных психологов. И в России, и за рубежом концепции этого подхода близки, прослеживается совпадение во всех его составляющих, в том числе и на этапе оценивания результатов обучения. И если с принципами, функциями и целями системы оценивания результатов обучения при личностно ориентированном подходе не возникает трудностей при их формулировании как в нашей стране, так и за рубежом, то с практическим воплощением имеются сложности. Они заключаются не только в том, что в отечественной практике, так же, как и в случае с компетентностным подходом, этот подход сложно реализовать из-за классно-урочной (поточно-лекционной) системы организации обучения, существенно ограничивающей возможности выбора обучающихся. Как было показано ранее, зарубежные исследователи также видят трудности внедрения личностно ориентированного подхода в массовом образовании. По многим причинам, на наш взгляд, этого и не стоит делать: помимо организации специфического образовательного пространства и образовательной среды, благоприятствующей обучению, требуется особая подготовка педагогов-фасилитаторов учебного процесса. С этим согласны и зарубежные исследователи.

Как уже упоминалось, личностно отчужденная система контроля знаний, умений и навыков не предполагает включения методов проектной, игровой и творческой деятельности, а также методов исследования потребностей, мотивации, эмоционального состояния обучающихся. По тем же причинам в нашей педагогической практике обучающихся редко вовлекают в процесс обучения при помощи методов формирующего оценивания, не учитываются их ожидания от обучения, что достаточно широко применяется за рубежом. Также нужно отметить, что в зарубежных университетах организация процесса обучения, где для студентов предусмотрены широкие возможности выбора предметов или курсов, отличается от системы, принятой в России. Опосредованно учет мотивации студентов, их скорости изучения материала при организации специфической образовательной среды и образовательного пространства также оказывает влияние на результаты обучения.

Как видим, основные различия заключаются в том, что в российской педагогике практически при всех подходах формы и методы оценивания заимствованы из традиционной системы контроля и оценивания знаний, умений и навыков, что и является противоречием, мешающим реализации в полной мере компетентностного и личностно ориентированного подходов при обучении.

Процедура оценивания при данных подходах, как и сама оценка, имеет качественно иной характер, обретает форму диалога и самооценки,

и применяться она может таким образом, чтобы стимулировать саморазвитие, повышение уровня субъектности обучающегося, мотивации к продолжению «работы над собой». Будучи субъектом оценки, обучающийся испытывает и более высокую ответственность за свои достижения.

Список использованных источников

1. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 134 с.

2. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 41 с.

4. Лях, Ю. А. Проблема оценки качества образования / Ю. А. Лях // Механизм управления качеством образования в образовательном учреждении. – М., 2013. – С. 39–46.

5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. – 3-е изд. – Спб. : Питер, 2003. – 352 с.

6. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун, О. П. Мелехова, С. Е. Родионова, В. А. Тарлыков, А. А. Шехонин. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – 148 с.

7. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : ИЭТ, 2013. – 268 с.

8. Педагогика : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефавичус ; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2014. – 620 с.

9. Подласый, И. П. Продуктивная педагогика / И. П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 495 с.

10. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, 1996. – С. 67–71.

11. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

12. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 480 с.

13. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 376 с. ; 1998. – Т. 2. – 117 с.

14. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М., 1984. – 25 с.

15. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 256 с.

16. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / сост. А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2002. – 175 с.

References

1. Ananiev B.G. Personality, actor, individuality. Moscow, Direct-Media, 2008, 134 p. (in Russian)

2. Babansky Yu.K. Intensification of the learning process. Moscow, Znaniye, 1987, 80 p. (in Russian)

3. Leontiev A.N. Activities. Consciousness. Personality. Moscow, 1975, 41 p. (in Russian)

4. Lyakh Yu.A. The problem of assessing the quality of education, *The mechanism of the management of education quality in an educational institution*. Moscow, 2013, pp. 39–46. (in Russian)

5. Maslow A. Motivation and Personality. Trans. from English. 3rd ed. St. Petersburg, Piter, 2003, 352 p. (in Russian)

6. Methodical recommendations on the development of assessment tools for the implementation of multilevel educational HVE programs in the competence approach / V.A. Bogoslovsky, E.V. Karavaeva, E.N. Kovtun, O.P. Melekhova, S.E. Rodionova, V.A. Tarlykov, A.A. Shekhonin. Moscow, Publishing House of Moscow State University, 2007, 148 p. (in Russian)

7. Novikov A.M. Pedagogy: the dictionary of the system of basic notions. Moscow, IET Publishing Center, 2013, 268 p. (in Russian)

8. Pedagogy: tutorial for students of institutions of higher vocational education / P.I. Pidkasisty, V.A. Mizherikov, T.A. Yuzefavichus. Ed. by P.I. Pidkasisty. 2-nd Edition, revised and expanded. Moscow, Akademia, 2014, 620 p. (in Russian)

9. Podlasy I.P. Productive pedagogy. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2003, 495 p. (in Russian)

10. Podlasy I.P. Pedagogy. Moscow, Prosveshhenie, 1996, pp. 67–71. (in Russian)

11. Polonsky V.M. Dictionary for Education and Pedagogy. Moscow, Vysshaja shkola, 2004, 512 p. (in Russian)

12. Rogers K.R. Outlook on psychotherapy. The formation of man. Moscow, Progress, Universe, 1994, 480 p. (in Russian)

13. Russian Pedagogical Encyclopedia. Ed. by V.V. Davydova. Moscow, The Great Russian Encyclopedia, 1993, V. 1, 376 p.; 1998, V. 2, 117 p. (in Russian)

14. Talyzina N.F. Control of the learning process. Moscow, 1984, 25 p. (in Russian)

15. Philosophical Encyclopedic Dictionary. Moscow, Sov. Encyclopedia, 1983, 256 p. (in Russian)

16. Encyclopedia of Pedagogical Technologies: A Handbook for Teachers. Comp. A.K. Kolechenko. St. Petersburg, KARO, 2002, 175 p. (in Russian)

Поступила 27.03.2017 г.

УДК 377(045)
ББК 74.5

Маринкина Наталья Александровна
аспирант
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natasha_marinkina@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье представлена модель формирования технологической компетентности будущих учителей в условиях интеграции формального и неформального образования в контексте требований современных стандартов подготовки педагогов.

Ключевые слова: технологическая компетентность, будущий учитель, интеграция формального и неформального образования.

Marinkina Natalia Aleksandrovna
Postgraduate
Department of Pedagogics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TECHNOLOGICAL COMPETENCE MODEL FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS IN TERMS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION INTEGRATION

Abstract: The article presents a model of technological competence formation of future teachers in terms of formal and non-formal education integration in the context of the requirements of the modern teacher training standards.

Key words: technological competence, future teachers, integration formal and non-formal education.

Современные процессы модернизации образования предполагают ориентацию педагогической действительности на компетентностное формирование личности будущих педагогов, актуализируют необходимость овладения ими комплексом современных педагогических технологий, позволяющих повысить эффективность и результативность профессиональной деятельности [1]. Последнее рассматривается исследователями с позиции формирования технологической компетентности педагогов.

Необходимость формирования данного вида компетентности у будущего учителя обусловлена необходимостью освоения механизмов и способов донесения содержания образования до обучающихся, решаемой посредством использования в профессиональной деятельности педагогических технологий [6]. Однако в существующих программах подготовки будущих учителей в вузе аспект формирования их технологической компетентности не находит должного отражения. В связи с этим очевидна необходимость интеграции формального и неформального образования в формировании технологической компетентности будущих учителей.

Рассматривая понятия «формальное образование» и «неформальное образование», мы опираемся на трактовку Е. М. Харлановой. Под формальным образованием исследователь понимает образование, целенаправленно реализуемое образовательными организациями высшего образования на основе государственных образовательных стандартов по лицензированным образовательным программам, обеспечивающее освоение обучающимися заданных в стандартах компетенций; неформальное образование рассматривается как целенаправленно организуемая образовательная деятельность, ориентированная на потребности обучающегося, осуществляемая при помощи специалистов по разработанным программам посредством активных и интерактивных форм, результатом которой вы-

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Формирование технологической компетентности будущих учителей физической культуры в дополнительном профессиональном образовании».

ступает освоение субъектом необходимых компетенций [9, с. 35].

Исследования в сфере интеграции формального и неформального образования (Е. Б. Евладова, А. В. Золоторева, С. Л. Паладьев) позволили выявить их потенциал в формировании технологической компетентности будущих учителей.

Технологическую компетентность будущего учителя мы рассматриваем как интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием знаний педагогических технологий, умений проектировать и применять их с учетом законов развития личности, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности [5, с. 279]. Процесс формирования технологической компетентности будущего учителя является целостной, взаимосвязанной и взаимообусловленной системой, направленной на достижение высокого уровня знаний (о современных педагогических технологиях), умений (проектировать и конструировать новые технологии, осуществлять инновационную деятельность, организовывать и регулировать образовательный процесс на основе современных педагогических технологий), навыков по их практической реализации. Способом всестороннего рассмотрения данного процесса выступает метод моделирования, обеспечивающий целенаправленное, структурированное и содержательное изучение того или иного процесса. В основу моделирования положено создание модели, которая представляет собой искусственно созданный объект в виде схемы, конструкций, знаковых форм, отображающий в обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [3, с. 24].

Представим модель формирования технологической компетентности будущего учителя в условиях интеграции формального и неформального образования. В качестве ее структурных компонентов выступают:

– целевой, являющийся системообразующим и включающий в себя комплекс целей и задач;

– методологический, связанный с обоснованием подходов и принципов построения образовательного процесса;

– содержательный, определяющий содержание процесса формирования технологической компетентности будущего учителя;

– процессуальный, характеризующий используемые в образовательном процессе формы, методы и технологии;

– критериально-оценочный, описывающий критериально-диагностический инструментарий и уровневую характеристику сформированности технологической компетентности;

– результативный, связанный с оценкой степени достижения желаемого результата.

Рассмотрим данные компоненты подробнее.

Целевой компонент модели отражает социальный заказ государства и общества на формирование профессиональной компетентности педагога в условиях интеграции формального и неформального образования, представленный в профессиональном стандарте педагога [8], Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [7], требованиях к профессиональной подготовке педагога [4]. Цель модели заключается в формировании технологической компетентности будущего учителя в условиях интеграции формального и неформального образования. Ее достижение связано с решением следующих задач:

– формирование мотивационной основы овладения будущим учителем педагогическими технологиями;

– формирование знаний о технологиях, применяемых в профессиональной деятельности педагога;

– формирование технологических умений и способов деятельности, необходимых для реализации педагогических технологий.

В качестве методологической основы модели выступили положения компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного и технологического подходов, а также принципы системности, последовательности, научности, дифференциации и индивидуализации обучения.

Содержательный компонент модели представлен теоретическим и практическим блоками, освоение которых происходит в условиях интеграции формального и неформального образования будущего учителя. Определение данных блоков осуществлено на основе культурологической концепции содержания образования (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Теоретический блок ориентирован на освоение сущности технологического подхода в образовании, знаний современных педагогических технологий [2, с. 13]. Практический блок содержательного компонента модели предполагает овладение будущим учителем способов деятельности, необходимых для реализации современных педагогических технологий в образовательном процессе.

Содержательный компонент модели определен нормативными документами [7; 8], основной профессиональной образовательной программой подготовки педагогов по профилям, программами учебных дисциплин, в рамках которых происходит актуализация материала,

определяющего формирование технологической компетентности будущего учителя в условиях формального образования. Важной составляющей данного компонента модели рассматривается содержание дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Современные образовательные технологии в деятельности педагога», реализуемого в рамках неформального образования будущих педагогов.

Процессуальный компонент модели связан с обоснованием этапов формирования технологической компетентности будущего учителя (мотивационного, организационного и рефлексивно-оценочного) в условиях интеграции формального и неформального образования, а также отбором и конструированием форм, методов, технологий профессиональной подготовки в их диалектическом единстве.

Мотивационный этап определяет формирование у будущего учителя представлений о необходимости осознанного использования педагогических технологий в профессиональной деятельности. Мотивированность будущего учителя обусловливает эффективность и успешность выполняемой деятельности.

Организационный этап представляет собой непосредственно процесс формирования технологической компетентности. Особую роль играет вовлеченность будущего учителя в профессиональную деятельность, выбор форм, методов, средств и технологий обучения, обеспечивающих формирование технологической компетентности.

Рефлексивно-оценочный этап включает оценку эффективности деятельности будущего учителя по формированию технологической компетентности, осмысление обучающимися приобретенного опыта, оценку уровня сформированности технологической компетентности будущего учителя, выявление динамики данного процесса.

Следует отметить, что процесс формирования технологической компетентности будущего учителя в условиях интеграции формального и неформального образования, с одной стороны, должен учитывать групповую деятельность, с другой – индивидуализировать процесс подготовки будущих педагогов, что обусловливает необходимость использования комплекса форм обучения: лекционные, практические занятия, педагогические мастерские, деловые и ролевые игры и др. Результативность используемых форм обеспечивается применением разнообразных методов обучения (словесные, практические, наглядные, проблемно-поисковые и др.).

Процессуальный компонент модели включает также совокупность образовательных технологий, позволяющих обеспечить практико-ориентированную составляющую подготовки будущего учителя, его включенность в учебно-профессиональную и квазипрофессиональную деятельность в позиции активного субъекта [10].

Критериально-диагностический компонент модели представлен совокупностью критериев (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный), показателей их проявления и уровней (высокий, средний, низкий) сформированности технологической компетентности.

Результативный компонент модели отражает конечный результат рассматриваемого процесса, ориентированный на положительную динамику уровня сформированности технологической компетентности будущего учителя в условиях интеграции формального и неформального образования.

Таким образом, представленная модель является единой системой, предполагающей поэтапное формирование технологической компетентности будущего учителя в условиях интеграции формального и неформального образования, которое будет эффективным при комплексном использовании предложенных структурных компонентов.

Список использованных источников

1. Горшенина, С. Н. Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий / С. Н. Горшенина, Н. А. Маринкина // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1 (29). – С. 101–105.

2. Горшенина, С. Н. Содержательные основы формирования технологической компетентности у будущих учителей физической культуры / С. Н. Горшенина, Н. А. Маринкина // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 1. – С. 12–14.

3. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Александр Николаевич Дахин. – Новосибирск, 2010. – 46 с.

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

5. Маринкина, Н. А. Технологическая компетентность учителя физической культуры: структура и содержание понятия / Н. А. Маринкина // «Актуальные проблемы современных педагогических исследований», сб. науч. статей Всерос. науч.-практич. конф., 20–23 апр. 2016 г. [материалы] / РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2016. – С. 277–281.

6. Маринкина, Н. А. Формирование технологической компетентности учителя физической культуры в контексте требований ФГОС общего образования / Н. А. Маринкина // «Проблемы образования

в условиях инновационного развития», сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф., 25–26 апреля 2016 г. [материалы] / редкол.: Т. И. Шукшина (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 68–73.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – URL : http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf.

8. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL : http://минобрнауки.рф/документы/3071.

9. Харланова, Е. М. Концепция развития социальной активности студентов в процессе интеграции формального и неформального образования : монография / Е. М. Харланова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 380 с.

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

References

1. Gorshenina S.N., Marinkina N.A. The training bachelors of pedagogical education to implementation modern pedagogical technologies, *The Humanities and Education*, 2017, No. 1 (29), pp. 101–105. (in Russian).

2. Gorshenina S.N., Marinkina N.A. Future physical education specialist's technological competency building system: basic content, *Theory and Practice of Physical Culture*, 2017, No. 1, pp. 12–14. (in Russian).

3. Dakhin A.N. Modelling of competence of participants of open general education: the thesis of dissertation of doctor of pedagogical sciences. Novosibirsk, 2010, 46 p. (in Russian).

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

5. Marinkina N.A. The technological competence of physical culture teacher: the structure and content of the concept. *Collection of scientific articles All-Russian scientific-practical conference «Actual problems of modern pedagogical research»*, April, 20–23, 2016 [materials]; Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. St. Petersburg, 2016, pp. 277–281. (in Russian).

6. Marinkina N.A. Formation of technological competence of physical culture teacher in the context of the requirements of the FSES of general education, *Collection of articles on materials of the All-Russian scientific-practical conference «Problems of education in the conditions of innovative development»*, April, 25–26, 2016 [materials]. Ed.: T.I. Shukshina (executive ed.) [and others]; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2016, pp. 68–73. (in Russian).

7. Federal state educational standard of higher education in the direction of training 440301 Pedagogical Education (qualification (degree) «Bachelor») [Electronic resource]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf. (in Russian).

8. Professional standard of a teacher [Electronic resource]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/3071. (in Russian).

9. Kharlanova E.M. The concept of social activity of students in the process of integration of formal and non-formal education: monography. Chelyabinsk, Publisher Chelyabinsk State Pedagogical University, 2014, 380 p. (in Russian).

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

Поступила 08.11.2016 г.

УДК 78(045)
ББК 85.31р

Милицина Ольга Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра музыкального образования и методики преподавания музыки
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева» Саранск, Россия
olga-curan@yandex.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОФИЛЬ «МУЗЫКА») К РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье анализируются основные положения, связанные с этнокультурной направленностью подготовки бакалавров педагогического образования (профиль «Музыка») в контексте реа-

лизации дополнительного образования на примере преподавания курса по выбору «Теория и практика дополнительного музыкального образования». В качестве примера рассматривается подготовка и реализация арт-проектов, имеющих межпредметный характер и синтезирующих понятия и категории различных образовательных областей с учетом национально-региональной специфики.

Ключевые слова: этнокультурная направленность образования, подготовка бакалавров в педагогическом вузе, дополнительное образование, арт-проект.

Militzina Olga Viktorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Music Education and Methods of Teaching Music
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ETHNOCULTURAL ORIENTATION IN TRAINING BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION (PROFILE «MUSIC») TO IMPLEMENT ADDITIONAL EDUCATION

Abstract: The article analyzes the main provisions related to ethno-cultural orientation training of bachelors of pedagogical education (profile «Music») in the context of the implementation of additional education on the example of teaching elective course «Theory and practice of music education». As an example, the article discusses how to prepare and implement art projects that are interdisciplinary in nature and synthesizing the concepts and categories of different educational areas taking into account national and regional specificities.

Key words: ethno-cultural orientation of education, training of bachelors at the pedagogical University, further education, art project.

Проблема сохранения и развития этнической самобытности выступает одной из актуальнейших в современную эпоху глобализации и открытости общества. Унифицированная культурная среда отчуждает подрастающее поколение от родного языка и культуры, что связано «с ослаблением основ традиционного общества» [3, с. 331]. Личность современного ребенка «постоянно погружается в медиатизированное пространство, и ей необходимо ориентироваться в информационной среде» [1, с. 11], выбирать правильные приоритеты. Поэтому важной задачей образования является подготовка квалифицированных педагогических кадров, которые смогут активно функционировать в полиэтническом и поликультурном пространстве, способствовать возрождению национальной культуры, сохранению культурного своеобразия регионов в условиях глобализации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования и Профессиональном стандарте педагога отражена актуальность этнокультурной направленности образования, выражающаяся в подготовке к организации профессиональной деятельности с учетом историко-культурного своеобразия региона, направленной на формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде.

Активизации педагогической деятельности по приобщению подрастающего поколения к традиционной культуре этноса, региона посвящены работы А. Б. Афанасьевой, Т. И. Баклановой, Л. П. Карпушиной, И. С. Кобозевой, Т. В. Поштаревой, Т. К. Солодухиной, Т. Я. Шпикаловой и др. По мысли Л. П. Карпушиной, этнокультурная направленность образования включает в себя воспитание гражданственности, приобретение навыков гуманного, толерантного отношения к представителям различных этносов, межэтнического и межкультурного общения, … знаний об этнической культуре, музыкальном искусстве разных народов, его социально-педагогическом потенциале, о теоретических и методических основах этномузыкального образования и социализации учащихся общеобразовательных учреждений, формирование практических умений и навыков в процессе освоения музыкального фольклора родного края, России, мира [2, с. 295].

Принцип этнокультурной направленности реализуется в образовательном пространстве как общего, так и дополнительного образования, приближающего этнокультуру к практическим потребностям индивидов.

Ценностный статус дополнительного образования декларируется в Концепции развития дополнительного образования детей на 2014–2020 гг. в качестве уникальной и конкурентоспособной социальной практики наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества. В числе ожидаемых результатов концепции указывается «укрепление социальной стабильности общества за счет сформированных в системе дополнительного образования ценностей и компетенций, механиз-

мов межпоколенческой и межкультурной коммуникации; формирование у молодого поколения гражданской позиции, патриотизма» [11].

Учреждения дополнительного образования являются той базой, где успешно может быть организован процесс интеграции народных традиций в образовательный процесс. Педагог дополнительного образования должен уметь наблюдать и отслеживать местные социально-культурные инициативы. Его задача, как отмечает С. В. Шишкина, состоит в организации свободного времени школьника, в органическом сочетании досуга с возможными формами образовательной деятельности [10, с. 66]. Используя механизмы внедрения новых образовательных технологий, вполне возможно сделать народно-музыкальный опыт доступным, увлекательным и интересным для молодого поколения.

Нами было предпринято решение этой задачи в рамках курса «Теория и практика дополнительного образования» при изучении модуля «Технологии культурно-просветительской деятельности учителя музыки в социуме». Данная дисциплина готовит студентов к решению следующих задач в области культурно-просветительской деятельности:

– разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий;

– способность к профессиональному взаимодействию с участниками культурно-просветительской деятельности;

– использование отечественного и зарубежного опыта, возможностей региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности.

В результате изучения дисциплины бакалавр должен:

знать:

– типологию культурно-просветительских технологий;

– понятие, сущность и специфику самодеятельного творчества, его функции и отличительные признаки;

– технологии организации творческих коллективов.

уметь:

– выявлять культурно-просветительские интересы и потребности населения;

– планировать деятельность творческих коллективов разных возрастных групп;

– разрабатывать актуальные культурно-просветительские программы с учетом региональной культурной специфики.

владеть:

– технологиями традиционных и инновационных форм культурно-просветительской деятельности;

– технологиями организации творческих лабораторий, мастерских, кружков, студий.

В ходе изучения дисциплины студенты в условиях практико-ориентированных занятий имеют возможность смоделировать и последовательно реализовать различные варианты использования технологий этнокультурной направленности в практике деятельности учреждений дополнительного образования, проверить их эффективность на примере разных возрастных и социальных групп.

На теоретическом этапе происходит освоение студентами понятийного аппарата этнокультуры, ее структурных элементов, видов народного творчества, жанров и образцов. Происходит формирование целостной системы знаний и развитие навыков анализа, обобщения и критической оценки явлений и процессов в региональной сфере народной культуры. Художественная деятельность на этом этапе нацелена на овладение элементарными технологическими навыками в области народной художественной культуры, позволяющими с высокой эффективностью копировать, иллюстрировать и преобразовывать изучаемые образцы, а также самостоятельную творческую деятельность, основанную на художественных традициях региона. Музыкально-образовательный процесс в данном случае, как указывает И. Е. Молоствова, обладает определенной спецификой, предполагающей «вхождение в мир музыкальной культуры» и постижение «культурных смыслов, содержащихся в явлениях музыкального искусства, на основе культуросообразной деятельности» [6, с. 81].

Особое место в курсе занимает освоение педагогических технологий, насыщение которых этнокультурным содержанием превращает их в технологии этнокультурного образования. Например, подготовка и реализация **арт-проектов**, имеющих межпредметный характер и синтезирующих понятия и категории различных образовательных областей с учетом национально-региональной специфики. Как указывают Е. Ф. Командышко и Е. Л. Рудой, проектный метод в настоящее время выступает как наиболее эффективный в процессе профессиональной подготовки студентов и предоставляет возможность реализовать интеллектуальный, творческий, научный, личностный и другие потенциалы в социальной и педагогической практике [4]. Готовность студента-музыканта к проектной деятельности является важным показателем пол-

ноценной профессиональной подготовки, а ее формирование – актуальная цель и результат вузовского этапа обучения. В исследовании авторов представлен широкий спектр социальной и художественно-творческой проектной деятельности: производство разнообразных шоу-программ, концертов, фестивалей, конкурсов, авторских вечеров, выставок произведений изобразительного искусства, производство аудио и видеопродукции [4, с. 235].

В нашем исследовании в процессе изучения одного из модулей курса по выбору мы включили такую форму работы, как разработка регионального арт-проекта «Арт-Саранск». Было установлено, что работа над подготовкой и реализацией региональных арт-проектов соответствует прогрессивным процессам современного общества и культурным запросам современной молодежи, включая их художественные интересы и потребности. Так, региональный арт-проект в условиях этнокультурной подготовки бакалавров может выступать:

1) в качестве основания для творческой работы обучающихся;

2) как стратегическая цель работы, реализация практической формы деятельности студентов;

3) для реализации организационных, информационных, технических, технологических, экономических и других инноваций;

4) проект как инструмент самообучения, поскольку его разработка являет собой непрерывный процесс познания и самопознания [8].

Подготовительный этап работы над творческим проектом включал детальную проработку идейно-тематического замысла, конкретной формы, подготовку сценария в целом и отдельных его частей, определялось композиционное решение предлагаемой формы, обосновывался ее жанр, художественный образ.

Работая над проектом, студент как автор из всего многообразия окружающих явлений выбирает лишь те, которые считает наиболее интересными и важными. Повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака – самостоятельного выбора [9, с. 77]. Авторами проекта был проведен значительный объем информационно-аналитической работы по изучению истории музыкальной и художественной культуры в городе и республике, поиску малоизвестных фактов и событий. На основе полученных сведений был сформулирован идейно-тематический замысел будущего проекта. Он трактовал тему «Арт-Саранск» как тему красоты и единства различных видов национального искусства: поэзии, музыки, живописи, народных ремесел, их защиту и сохранение через возрождение и преемственность.

Подготовка арт-проектов позволила нам включить студентов в различные виды парной, групповой и индивидуальной работы. При этом этнокультурный подход способствовал реализации коллективной работы на основе: 1) исследований места проживания и его достопримечательностей; 2) анализа культурных событий, проводимых в регионе; 3) деятельности ярких личностей региона (музыкантов, писателей, ученых и т. д.).

Таким образом, исследование показало, что этнокультурная направленность подготовки бакалавров состоит в углублении и расширении этнокультурного компонента в содержании традиционных предметов, введении новых интегративных дисциплин, циклов спецкурсов, реализацией инновационных форм исследовательской и проектной деятельности в процессе обучения.

Список использованных источников

1. Величко, Ю. В. Изучение аудиовизуальной культуры личности в музыкальном образовании с позиции социокультурного подхода / Ю. В. Величко // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 11−13.

2. Карпушина, Л. П. Этнокультурная подготовка бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта / Л. П. Карпушина // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта : монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 294–310.

3. Кобозева, И. С. Традиционная музыкальная культура как способ вхождения в культуру своего народа / И. С. Кобозева, Н. И. Чинякова // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2015. – С. 331–334.

4. Командышко, Е. Ф. Формирование художественного интереса у будущих учителей музыки в процессе подготовки региональных арт-проектов / Е. Ф. Командышко, Е. Л. Рудой // European social science journal. – 2014. – № 9 (3). – С. 116–121.

5. Молоствова, И. Е. Художественная интерпретация музыки как гуманитарная образовательная технология / И. Е. Молоствова // Интеграция образования. – 2012. – № 4. – С. 79–83.

6. Новикова, Г. Н. Технологические основы социально-культурной деятельности : учеб. пособие / Г. Н. Новикова. – М. : МГУКИ, 2010. – 158 с.

7. Рудой, Е. Л. Культурно-просветительская деятельность как фундамент профессионального образования педагога-музыканта [Электронный журнал] / Е. Л. Рудой // Педагогика искусства : сетевой

электронный научный журнал. – № 1. – 2015. – URL : http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/rudoy.pdf.

8. Татьянина, Т. В. Проектная деятельность в формировании учебной самостоятельности студентов среднего профессионального образования / Т. В. Татьянина, Н. П. Путилкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 75–79.

9. Шишкина, С. В. Подготовка студентов-бакалавров к организации музыкально-студийной работы в школе / С. В. Шишкина // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2015. – № 7–1. – С. 66–68.

10. Концепция развития дополнительного образования детей на 2014–2020 гг. [Электронный ресурс]. – URL : http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf.

References

1. Velichko Yu.V. The study of audiovisual culture in music education from a position of sociocultural approach, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 11–13. (in Russian)

2. Karpushina L.P. Ethno-cultural training of bachelors of pedagogical education (profile «Music») in the implementation of the Federal state educational standard and professional standards: monograph; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2015, pp. 294–310. (in Russian)

3. Kobozeva I.S. Traditional musical culture as a way of entering the culture of one's peoples, *Art and art education in the context of intercultural interaction*. Kazan, 2015, pp. 331–334. (in Russian)

4. Komandyshko E.F. Rudoy E. L. Formation of artistic interest at the future teachers of music in the process of preparation of regional art projects, *European social science journal*, 2014, No. 9 (3), pp. 116–121. (in Russian)

5. Molostvova I.E. Artistic interpretation of music as a humanitarian educational technology, *Integration of education*, 2012, No. 4, pp. 79–83. (in Russian)

6. Novikova G.N. Technological bases of sociocultural activities: textbook. Moscow, 2010, 158 p. (in Russian)

7. Rudoy E.L. Cultural and educational activities as the foundation of voca-tional education of Music teacher, *Pedagogy of art*, 2015, No 1. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/rudoy.pdf. (in Russian)

8. Tatyanina T.V., Putilkina N.P. Project activity in the formation of educa-tional independence of students of secondary vocational education, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 75–79. (in Russian)

9. Shishkina S.V. Training of undergraduate students of music – Studio work at school, A *new science: the Experience, tradition, innovation*, 2015, No. 7–1, pp. 66–68. (in Russian).

10. The concept of development of additional education of children for 2014–2020. (in Russian)

Поступила 12.03.2017 г.

УДК 821.161.1
ББК 74.268.39(=411.2)

Морозов Валерий Эдгартович
доктор филологических наук, профессор
кафедра связей с общественностью и речевой коммуникации;
кафедра русского языка и культуры речи
Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия
cooper-morozov@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ОТКРЫТИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ О ВЗАИМНОМ УПОДОБЛЕНИИ РИФМ В ПРОИЗВЕДЕНИИ А. С. ПУШКИНА «ПЕСНЬ О ВЕЩЕМ ОЛЕГЕ»

Аннотация: С одной стороны, статья посвящена описанию такого неизученного явления, как регулярное уподобление друг другу богатых рифм стихов разных строф по гласным звукам в произведении А. С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге». С другой стороны, в статье рассматривается методика учебно-исследовательской работы с одаренными детьми на этом материале.

Ключевые слова: русская литература, рифмы, методика обучения одаренных детей.

Morozov Valery Edgartovich
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the public relations;
Department of the Russian language and speech culture
Russian State Agricultural University – MTAA, Moscow, Russia

THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF SCHOOLCHILDREN ON THE EXAMPLE OF THE OPENING NEW KNOWLEDGE ON THE RECIPROCAL ASSIMILATION OF RHYMES IN PUSHKIN'S «THE SONG ABOUT PRINCE OLEG»

Abstract: On the one hand, the article is devoted to the description of an unexplored phenomenon of regular assimilation of rhymes to each other in Pushkin's «The Song about Prince Oleg». On the other hand, the article describes the methodology of teaching able children of research activities on this material.

Key words: Russian literature, rhymes, methodology of teaching capable children.

Работа с одаренными детьми, имеющими высокую внутреннюю мотивацию к овладению определенной дисциплиной учебно-научного цикла, неизбежно ставит преподавателя перед необходимостью использовать материал, не получивший освещения ни в учебной, ни в справочной литературе, чтобы удовлетворить постоянно возрастающие познавательные потребности учащихся и заложить навыки и умения исследовательских действий, с использованием научных методов, а не домыслов в духе «народной этимологии». Одним из путей формирования таких способностей может быть организация анализа материала научных работ, уже опубликованных, но не известных школьникам, с целью личного переоткрытия ими того нового, что уже обнаружили авторы. Другой путь – анализ фактического материала с целью коллективного открытия того, что еще никем не было обнаружено. Этот путь был использован автором настоящей статьи в «Школе юного филолога», в хамовническом МКЦ г. Москвы.

В ходе подготовки учащихся к Олимпиаде по русскому языку 2017 г. были организованы занятия по предмету «Работа с древнерусскими и архаичными текстами». Под словами «архаичные тексты» на этих олимпиадах обычно понимаются отрывки из произведений XVIII в. Такое обозначение вводит в заблуждение. Дело в том, что архаичным можно признать лишь тот объект, который уже при его создании или позднейшем использовании очевидным образом не соответствует нормам, требованиям, правилам, традициям времени. Тексты же XVIII в., созданные вполне в духе своей эпохи, не характеризуются как архаичные.

Понять разницу между понятиями «древний текст», «старинный текст», с одной стороны, и «архаизированный текст», с другой стороны, помогает последовательное изучение древнерусских рукописей, текстов XVIII в. и произведений, созданных на современном русском языке с использованием приемов стилизации под речь людей более ранних эпох. С этой целью в числе прочего на вышеуказанных занятиях было проведено сравнительное изучение повествования Лаврентьевской летописи о гибели киевского князя Олега и издания баллады «Песнь о вещем Олеге», приуроченного к 100-летию со дня рождения А. С. Пушкина. На примере данного издания учащиеся могли наблюдать различия между архаичными единицами языка, намеренно примененными поэтом в целях стилизации текста, между церковнославянским начертанием букв, выбранных в тех же целях издателем, с одной стороны, и гражданским алфавитом, а также особенностями орфографии, морфологии, синтаксиса, стилистики и ударений современного русского языка XIX в., с другой стороны. Помимо различий самого алфавита в данном издании баллады можно насчитать не менее одиннадцати норм XIX в., отличающихся от норм XXI в. Вышеописанная учебная работа заняла один академический час (подробнее об этой части занятия см.: 1).

По ее завершении внимание учащихся было обращено на произношение буквы «Е» в тех словах, в которых она по современным нормам могла бы быть написана как «Ё», в первую очередь, в слове *обрек*. Школьники отметили, что если прочитать этот глагол с ударным [ˑэ], то, кроме стилизованного произношения, внутри строфы еще возникнет подобие рифмы *Олег – обрек*.

После этого перед учащимся был поставлен вопрос: что нужно сделать, чтобы выяснить, не предусмотрен ли поэтом всегда только один из двух вариантов произношения «Е» / «Ё»? Учащиеся в ходе совместного обсуждения правильно ответили на этот вопрос, поставив перед собой задачу рассмотреть все те рифмуемые поэтом слова, в которых «Е» может читаться дву-

мя способами. Решая ее, они обнаружили случай однозначного произношения «Е» как «Ё» в третьей строфе: *мною – землёю*. В то же время ими были отмечены слова *мое* и *твое* в пятой строфе, которые при чтении «Е» как [ˑэ] не только рифмовались бы друг с другом, но и уподоблялись бы по рифме словам предыдущей строфы: *мгле – челе*.

На вопрос, какими же должны быть дальнейшие шаги в рассмотрении того, можно ли, основываясь на таком совпадении гласных в рифмах соседних строф, произносить при их чтении «Е» как [ˑэ], учащиеся смогли ответить, что нужно рассмотреть, есть ли другие подобия рифм между строфами, или же при стилизации произношения возникает случайное совпадение гласных звуков в рифмах, которое поэтом не предусматривалось.

Последующий анализ текста, проделанный школьниками на том же занятии, показал, что между стихами двух первых строф из каждых трех очередных строф возникают подобия рифм по их гласным звукам, при том, что все рифмы в данном произведении богатые. Таким образом, баллада делится на четыре тройки строф, в которых первые две строфы уподобляются друг другу по звучанию рифм. Только две последних строфы песни, за которыми нет третьей, не уподоблены друг другу по рифмам. Кроме этого, наблюдается еще одна закономерность: во всех первых строфах, кроме самой первой строфы произведения, в уподоблении рифм участвуют только два последних стиха, например:

Могучий Олег головою поник
И думает: «Что же гаданье?
Кудесник, ты лживый, безумный старик!
Презреть бы твое предсказанье!
Мой конь и доныне носил бы мен***я***».
И хочет увидеть он кости кон***я***.

Вот едет могучий Олег со двор***а***,
С ним Игорь и старые гости,
И видят – на холме, у брега Днепр***а***,
Лежат благородные кости;
Их моют дожди, засыпает их пыль,
И ветер волнует над ними ковыль.

В самой первой строфе в уподоблении рифм принимают участие первый и третий стих. Им уподоблены два последних стиха второй строфы, и не только по гласным звукам, но и по всей богатой рифме.

Как ныне сбирается вещий Ол***ег***
Отмстить неразумным хозарам,
Их села и нивы за буйный наб***ег***
Обрек он мечам и пожарам;
С дружиной своей, в цареградской броне,
Князь по полю едет на верном коне.
Из темного леса навстречу ему
Идет вдохновенный кудесник,
Покорный Перуну старик одному,
Заветов грядущего вестник,
В мольбах и гаданьях проведший весь в***ек***.
И к мудрому старцу подъехал Ол***ег***.

Во вторых строфах уподобляются по рифмам первым строфам либо первый и третий стихи, либо пятый и шестой. И лишь в пятой строфе песни, четыре стиха могут уподобиться предыдущей строфе, если в словах *мое* и *твое* «Е» произносить как [ˑэ]:

«Волхвы не боятся могучих владык,
А княжеский дар им не нужен;
Правдив и свободен их вещий язык
И с волей небесною дружен.
Грядущие годы таятся во мгл***е***;
Но вижу твой жребий на светлом чел***е***.

Запомни же ныне ты слово **мо*е***:
Воителю слава – отрада;
Победой прославлено имя тво***е***;
Твой щит на вратах Цареграда;
И волны и суша покорны теб***е***;
Завидует недруг столь дивной судьб***е***.

Учащиеся разделились в своем мнении. Одни посчитали, что поэт в этом своем произведении не дает читателю никаких оснований для стилизации произношения слов *обрек, мое, твое*. Другие утверждали, что даже если Пушкин и не предполагал такого произношения, то все же оно придаст стихам больше торжественности, что особенно подходит для начала пророчества, а его сходство по рифмам с заключительными стихами предыдущей строфы усилит напряженность ожидания предсказания. В итоге все согласились, что в рассматриваемом случае каждый волен выбирать любой способ произношения данной буквы: как «Ё» или как «Е».

В конце второго академического часа занятий, оценивая результаты своей учебно-исследовательской деятельности, школьники с удовлетворением отметили, что (используем здесь педагогическую терминологию) они обновили свои умения анализа текста, такие как: находить взаимосвязь между лингвистическими и литературоведческими проблемами, в соответствии с этим ставить взаимосвязанные исследовательские задачи и выбирать эффективные способы их решения, основанные на научных методах познания. Кроме того, ученики убедились, что в филологии как в гуманитарной науке есть вопросы, допускающие неоднозначные решения, выбор которых зависит от личных предпочтений исследователя.

Список использованных источников

1. Левушкина, О. Н. Современное учебное занятие по русскому языку : учеб.-метод. пособие для учителей / О. Н. Левушкина, В. Э. Морозов. – М. : МИОО, 2016. – С. 29–31.

2. Левушкина, О. Н. Лингвокультурологический анализ стихотворения А. С. Пушкина «Анчар». Интегрированный урок литературы и русского языка. 10–11 классы // Литература в школе. – 2017. – № 5. – С. 28–32.

References

1. Levushkina O.N., Morozov V.E. Modern training session in the Russian language: Manual for teachers. Moscow, 2016, pp. 29–31.

2. Levushkina O.N. Linguistic and cultural analysis of the poem as Pushkin's "ANCHAR". Integrated lesson of Russian language and literature, *The Literature at school*, 2017, No. 5, pp. 28–32.

Поступила 13.03.2017 г.

УДК 37.035.6-053.5(045)
ББК 74.03

Рябова Инна Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
iryabowa@yandex.ru

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы модернизации подготовки педагога и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию этнокультурной толерантности. Поликультурность образовательного пространства рассматривается в качестве среды формирования этнокультурной толерантности педагогов и обучающихся. Приводятся данные лонгэтюдного исследования изучения уровня этнокультурной толерантности младших школьников, учащихся средней школы, студентов, педагогов и воспитателей образовательных учреждений.

Ключевые слова: модернизация подготовки педагога, этнокультурная толерантность, поликультурный социум, толерантность, опытно-экспериментальная работа, лонгэтюдное исследование, младшие школьники, учащиеся средней школы, педагоги и воспитатели образовательных учреждений.

Ryabova Inna Gennadyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Head of the Department of pedagogy of preschool and elementary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MODERNIZATION OF TEACHER TRAINING AS A FACTOR OF FORMATION OF ETHNOCULTURAL TOLERANCE

Abstract: In article questions of modernization of training of the teacher and results of skilled and experimental work on formation of ethnocultural tolerance are considered. Polylevel of culture of educational space is considered as the environment of formation of ethnocultural tolerance of teachers and students. Data of a longe etude research of studying of level of ethnocultural tolerance of the junior school students, students of high school, students, teachers and tutors of educational institutions are provided.

Key words: modernization of training of the teacher, ethnocultural tolerance, polycultural society, tolerance, skilled and experimental work, a long etude research, the junior school students, students of high school, teachers and tutors of educational institutions.

Процессы модернизации в образовании определяют значимость воспитания и развития качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, полилингвального, поликультурного и поликонфессионального состава.

Качественно новый уровень понимания этнообразования в полиэтнической среде наблюдается в современных условиях. В основе этнообразования – этническая идентичность и этнокультурная толерантность. Одним из ведущих методологических принципов является принцип поликультурности, что актуализирует взаимосвязь и взаимодействие полиэтнического и поликультурного образования. Принцип поликультурности и диалоговый подход к культуре позволяет разработать механизм проектирования поликультурного пространства, воссоздающего национальные культуры на основе принципа преемственности, т. е. взаимосвязи и взаимодействия культур.

Этнокультурная толерантность, которую в широком смысле слова следует понимать как наличие позитивного отношения к собственной и иной культуре, является одной из важнейших характеристик межэтнических отношений. Проблема формирования этнокультурной толерантности находится в сфере интересов представителей разных областей знаний. Значимый вклад в исследование проблемы внесли работы современных ученых разных отраслей знаний (А. Г. Асмолов, В. В. Гриценко, Н. М. Лебедева, А. А. Мирзаянов, Г. У. Солдатова, Е. Г. Стефаненко, Л. А. Шайгерова, Е. Н. Третьякова, Т. А. Губарева, Л. А. Лукаш, М. А. Викулина).

Современная образовательная система представляет собой многомерное, социокультурное, педагогическое и психологическое явление, в условиях которого происходит формирование свободной, самоорганизующейся, культурно-толерантной личности. Развитие личности в условиях социоэтнокультурной среды процесс динамичный, поэтому включение поликультурного аспекта в содержание образовательной системы должно прослеживаться на разных возрастных этапах.

Принцип поликультурности образования создает базу для развития этнокультурной толерантности личности в социокультурном пространстве жизни своего народа, обладающего неповторимой историей, культурой, менталитетом. Вместе с тем в обществе происходят кардинальные изменения ценностных ориентиров, что влечет за собой повышение уровня межэтнической агрессии и экстремизма, этнокультурной нетерпимости, религиозного фанатизма в многонациональных регионах России.

Научно-исследовательская и педагогическая (практико-ориентированная) деятельность по осуществлению поликультурного воспитания и формирования этнокультурной толерантности обучающихся осуществлялась в научно-образовательной лаборатории (НОЛ) «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» на базе МГПИ.

Нами было проведено лонгэтюдное исследование изучения уровня этнокультурной толерантности младших школьников, учащихся средней школы, студентов, педагогов и воспитателей образовательных организаций, что позволило концептуально обосновать механизмы и научно-методическое сопровождение процесса формирования этнокультурной толерантности и этнокомпетентности педагога и обучающихся.

Для обоснованности и достоверности полученных данных в исследовании использовался комплекс взаимоуточняющих и взаимодополняющих методов исследования:

– теоретический и прогностический, создающие основу научной концепции;

– аналитико-синтезирующий, позволяющий проанализировать состояние проблемы на современном этапе;

– сравнительно-сопоставительный, обобщающий совокупность эмпирических результатов;

– метод моделирования, способствующий созданию педагогически целесообразной модели формирования культурно-толерантной личности в поликультурном социуме.

С целью изучения уровня этнокультурной толерантности у разных групп испытуемых нами было организовано исследование в образовательных организациях разного вида Республики Мордовия. Число респондентов, принявших участие в эксперименте, 356 человек. Возрастной состав выборки 8 лет – 56 лет. В исследовании приняли участие различные группы: учащиеся начальной школы – 127 чел., учащиеся средней школы – 122 чел., студенты педагогического вуза – 61 чел., педагоги и воспитатели образовательных учреждений разного типа – 46 чел. В ходе исследования использовались апробированные методики [1; 2].

Для выяснения уровня толерантности младших школьников использовался составленный нами опросник, предполагающий выбор правильного на взгляд респондента утверждения. Данная методика позволяет распределить испытуемых по уровням развития изучаемого качества: высокий, средний и низкий уровень толерантности. Высокий уровень толерантности характеризуется тем, что младший школьник всегда принимает различия между нациями, испытывает интерес к культуре, быту, истории других народов, всегда терпим к обычаям и условиям жизни других народов. Средний уровень толерантности характеризуется тем, что ребенок иногда принимает различия между нация-

ми, иногда испытывает интерес к культуре, быту и истории других народов, иногда терпим к обычаям и условиям жизни других народов. Низкий уровень толерантности характеризуется тем, что ребенок не принимает различия между нациями, не испытывает интерес к культуре, быту и истории других народов, нетерпим к обычаям и условиям жизни других народов.

Противоположным качеством к толерантности является интолерантность, которая характеризуется отношениями, основанными на враждебности, неприятии культуры, образа жизни, ценностей друг друга. С целью выявления данного качества у подростков и старшеклассников нами использовался опросник Э. Френкель-Брунсвик. Он позволяет в косвенной форме исследовать существующий уровень предубежденности у подростков, измерить их общие социальные установок. Связь каждого из высказываний опросника с предубежденностью подтверждена исследованиями. По мнению автора методики, чем с большим количеством приведенных утверждений выражает согласие испытуемый, тем более высока вероятность того, что он будет с предубеждением относиться к другим этническим группам. Количественная обработка данных заключается в следующем: высокий уровень предубежденности отмечается у испытуемых, набравших 7 баллов; средний – от 3 до 6 баллов; низкий – менее 3 баллов.

Экспресс-опросник «Индекс толерантности» авторов Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой использовался для диагностики общего уровня толерантности у студентов, педагогов и воспитателей образовательных учреждений разного уровня [10]. Стимульный материал опросника составили утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека. В методику включены утверждения, выявляющие отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание уделено этнической толерантности – интолерантности (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка этнокультурной дистанции). Три субшкалы опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Для количественного анализа подсчитывается общий результат. Каждому ответу на прямое утверждение присваивается балл от 1 до 6 («абсолютно не согласен» – 1 балл, «полностью согласен» – 6 баллов). Ответам на обратные утверждения присваиваются реверсивные баллы («абсолютно не согласен» – 6 баллов, «полностью согласен» – 1 балл). Затем полученные баллы суммируются. Индивидуальная или групповая оценка выявленного уровня толерантности осуществляется по следующим ступеням:

22–60 – низкий уровень толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

61–99 – средний уровень. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других – могут проявлять интолерантность.

100–132 – высокий уровень толерантности. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. В то же время необходимо понимать, что результаты, приближающиеся к верхней границе (больше 115 баллов), могут свидетельствовать о размывании у человека «границ толерантности», связанном, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию. Также важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности (особенно если они имеют представление о взглядах исследователя и целях исследования).

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Изучение толерантности младших школьников позволило выявить три группы испытуемых с разным уровнем развития данного качества: 1-я группа – младшие школьники с высоким уровнем толерантности, 2-я группа – учащиеся со средним уровнем качества, 3-я группа – респонденты с низким уровнем. Результаты распределились следующим образом. Самая многочисленная группа – дети со средним уровнем толерантности (78 чел.). Второй по численности группой стала группа детей с высоким уровнем развития изучаемого качества – 46 чел. Группа детей с низким уровнем толерантности – 2 чел. Процентное соотношение детей показано на диаграмме 1.

Диаграмма 1

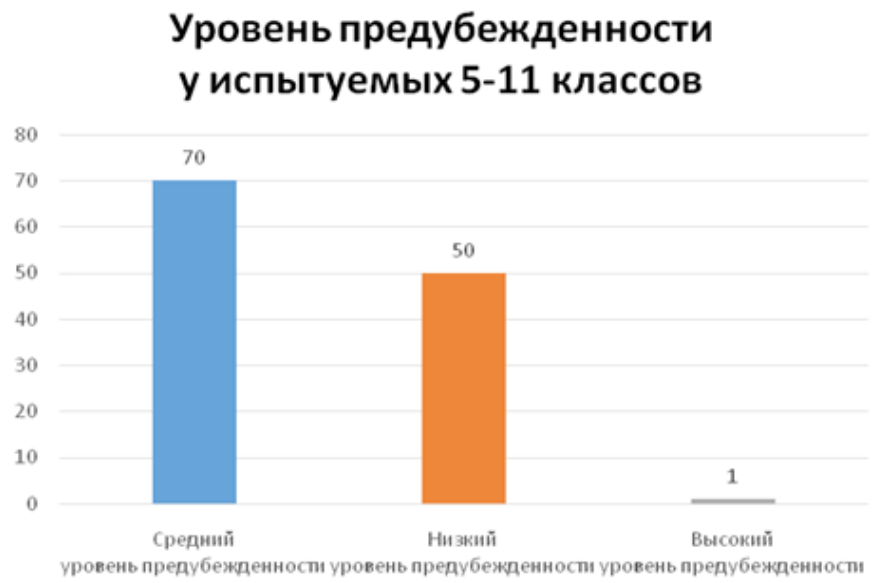
Следует отметить, что выявлены определенные тенденции в развитии толерантности у младших школьников. Так, среди второклассников (дети 8-летнего возраста) преобладает средний (74 %) и высокий (24,7 %) уровень толерантности. Среди третьеклассников уменьшается доля детей со средним уровнем (37 %) и увеличивается количество респондентов с высоким уровнем (58,3 %). Количественный показатель детей с низким уровнем также увеличивается с 1,3 % до 4,2 %. Среди испытуемых-четвероклассников велика доля детей с высоким уровнем толерантности – 52 %. Со средним уровнем – 48 % испытуемых. С низким уровнем детей не выявлено. Однако следует отметить, что происходит перераспределение данных между группами с высоким и средним уровнем в сторону сокращения числа детей с высокоразвитой толерантностью.

Выявленные закономерности требуют дополнительных исследований, но, на наш взгляд, одной из причин снижения доли испытуемых с высоким уровнем толерантности может быть активная социализация детей и внутригрупповые процессы взаимодействия. Также следует отметить, что развитие данного качества не отличается стабильностью и, вероятно, в большой степени зависит от микрофакторов социализации (семьи, ближайшего окружения, общества сверстников, институтов социализации). В конечном итоге это может привести к «размытию» процесса формирования толерантности, приведет к его деформации, что будет способствовать формированию таких качеств личности, как равнодушие, незаинтересованность в иных культурах, появлению чувства неприятия и враждебности.

Исследование толерантности у школьников 5–11 классов позволило выявить следующие тенденции. Среди учащихся 5–7 классов наблюдается выраженное снижение уровня толерантности и рост предубежденности. Так, если в 5 классе количество детей с низким уровнем предубежденности 36 %, то в 7 классе таких детей выявлено всего 3,8 %. При этом возрастает количество учащихся со средним уровнем предубежденности – 63,6 % (5 класс) и 92,3 % (7 класс). Также среди семиклассников появляются респонденты с высоким уровнем предубежденности – 3,8 %. Испытуемые 8–9 классов имеют низкий и средний уровень предубежденности, причем данные показатели распределяются поровну (50 / 50 % – 8 класс, 53,3 / 46,7 % – 9 класс). У старшеклассников (10–11 классы) наблюдается тенденция увеличения числа респондентов с низким уровнем предубежденности – 57 % и 61 % соответственно. Средний уровень предубежденности выявлен у 43 % десятиклассников и 39 % одиннадцатиклассников.

Процентное соотношение испытуемых с разным уровнем предубежден-ности показано на диаграмме 2.

Диаграмма 2



Таким образом, проведенное исследование предубежденности позволяет прийти к следующим выводам. На определенном этапе подросткового возраста (13–14 лет) происходит резкий рост предубежденности. Это может проявляться в таких чертах, как враждебность, негативизм, предубеждение к иной культуре, образу жизни, ценностям друг друга. Высока вероятность того, что такие испытуемые будут с предубеждением относиться и к другим этническим группам. Выявленная тенденция, на наш взгляд, может быть обусловлена активными процессами личностного саморазвития, обособлением его Я. Также данный возраст связан с протеканием так называемого подросткового кризиса. Старшеклассники склонны к проявлению как толерантных, так и интолерантных черт. При этом высокие показатели толерантности не всегда являются показателем развития данного качества, а могут свидетельствовать об инфантилизме, нигилизме, снисходительности и безразличии.

Исследование толерантности среди студентов педагогических вузов позволило выявить следующие закономерности. У респондентов, обучающихся на 2-м курсе, выявлены три группы испытуемых с разным уровнем толерантно-

сти: низкий – 7,4 %, средний – 85,2 %, высокий – 7,4 %. Среди пятикурсников встречаются две группы респондентов: средний уровень – 90,9 %, высокий – 9,1 %. Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень толерантности возрастает к концу обучения в вузе. Эта тенденция может быть обусловлена положительным влиянием образования на личностное развитие индивида. Между тем среди студентов невелика доля испытуемых с высоким уровнем развития толерантности.

Изучение толерантности педагогов и воспитателей образовательных учреждений показало, что у испытуемых преобладает средний (82,6 %) и высокий (17,4 %) уровни толерантности. При этом обнаружены следующие тенденции. Существуют различия в распределении данных в зависимости от специальности педагога. Данные тенденции отражены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение педагогов образовательных учреждений по уровням толерантности

Уровень толерантности	Учителя начальных классов, %	Учителя старших классов, %	Воспитатели школ, %	Воспитатели детских садов, %
Низкий	0	0	0	0
Средний	100	66,7	100	87,5
Высокий	0	33,3	0	12,5

Существуют различия в уровнях толерантности у педагогов различных профилей (табл. 2).

Таблица 2

Распределение педагогов различных профилей по уровням толерантности

Уровень толерантности	Педагоги гуманитарного профиля, %	Педагоги естественнонаучного профиля, %
Низкий	0	0
Средний	58,3	83,3
Высокий	41,7	16,7

Выявленные тенденции требуют дополнительных исследований. Однако можно высказать предположение, что уровень толерантности педагога зависит от направления и профиля подготовки педагогов и, вероятно, определяется той возрастной категорией учащихся и воспитуемых, с которой работает специалист.

Подводя общий итог исследования, можно говорить о том, что среди респондентов всех исследуемых групп (кроме педагогов) выделены испытуемые с высоким, средним и низким уровнями толерантности. Вместе с тем следует отметить, что проявление данного качества в детском и подростковом возрасте не характеризуется стабильностью и устойчивостью, а во многом, на наш взгляд, проявляется ситуативно, что может быть объяснено и психологическими механизмами личностного развития. Велика доля респондентов со средним уровнем развития толерантности. С одной стороны, это может рассматриваться как положительная тенденция, а с другой – этот факт не может быть гарантией того, что испытуемый в определенных социальных ситуациях будет вести себя именно как толерантная личность. Мы думаем, велика вероятность того, что этот же состав испытуемых будет проявлять качества интолерантной личности, т. е. для таких респондентов характерно сочетание черт толерантности – интолерантности. Говоря об исследовании педагогов, следует отметить, что достаточно высокие показатели могут быть обусловлены тем, что испытуемые данной группы в силу своей профессиональной компетентности могли представить цель проводимого исследования и продемонстрировали высокую степень социальной желательности. Однако это не снижает значимости проведенного исследования и полученных результатов, которые говорят о перспективности начатого исследования [9].

Для решения выявленных проблем научно-образовательной лабораторией «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» разработаны направления модернизации подготовки педагога на основе анализа результатов научно-исследовательской работы [3; 4; 6; 7; 8]:

а) в науке – результатом исследования является разработанная концепция и модель подготовки учителя к формированию этнокультурной толерантности с учетом специфики поликультурного региона; разработка механизма, включающего в себя циклическое прохождение стадий формирования культурно-толерантной личности.

б) в образовательном процессе – результаты научно-исследовательской работы реализованы на разных уровнях системы образования (дошкольном, основном общем, высшем, послевузовском) в ходе разработки программ поликультурного воспитания и формирования этнокультурной толерантности с учетом специфики поликультурных регионов.

О положительной динамике развития лаборатории свидетельствуют следующие выполненные и реализуемые в настоящее время проекты: грант РГНФ по теме «Воспитание младших школьников в контексте традиционной культуры региона» (2008–2009); грант РГНФ «Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Образование и вос-

питание младших школьников в условиях поликультурного региона» (2011); грант РГНФ Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Народная педагогика в условиях реализации ФГОС НОО» (2013); Международный проект ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме» (2012–2013); проведение международных конференций и школы для молодых ученых «Воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» в рамках ежегодной международной конференции «Евсевьевские чтения», семинара-практикума на выездном расширенном заседании бюро президиума РАО; публикация монографий, учебных пособий.

Взятый МГПИ инновационный курс развития определил приоритетные направления работы лаборатории. Разработана и реализована программа повышения квалификации педагогов [7]. Проведены межрегиональные выездные научно-практические семинары для воспитателей и учителей начальных классов школ Республики Мордовия, Приволжского Федерального округа по актуальным проблемам развития дошкольного и начального образования в поликультурном регионе. Созданы экспериментальные площадки по приоритетным направлениям воспитания в детском саду и начальной школе. Проводится методологический семинар для учителей, воспитателей и молодых ученых «Методологические основы формирования этнокультурной личности в поликультурном социуме». По результатам исследования опубликованы программы, учебные пособия, обеспечивающие педагогическое сопровождение воспитательной составляющей поликультурного образования обучающихся. Важная роль отводится международному сотрудничеству с ведущими вузами Республики Беларусь [5].

Таким образом, результаты деятельности НОЛ «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» активно применяются в системе дошкольного, общего среднего, высшего и дополнительного образования и являются важным фактором модернизации подготовки современного педагога.

Список используемых источников

1. Анастази, А. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2007. – 687 с.

2. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.

3. Воспитание младших школьников в контексте традиционной культуры региона : монография / под ред. И. Г. Рябовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 150 с.

4. Изучение уровня воспитанности младших школьников в условиях региона : учеб. пособие / под ред. И. Г. Рябовой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 150 с.

5. Орлова, А. П. Факторы, способствующие реализации народной педагогики в социализации и формировании толерантности школьников: история и современность / А. П. Орлова, И. Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 45–51.

6. Рябова, И. Г. Воспитание культурно-толерантной личности школьников в условиях поликультурного социума : программа курса по выбору / И. Г. Рябова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 53 с.

7. Рябова, И. Г. Современные технологии воспитания и организации внеурочной деятельности в поликультурном социуме в условиях реализации ФГОС : программа повышения квалификации педагогов / И. Г. Рябова, Н. В. Гуляева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 25 с.

8. Рябова, И. Г. Инновационные процессы в воспитании школьников в условиях поликультурного региона / И. Г. Рябова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 77–81.

9. Рябова, И. Г. Психолого-педагогические условия организации опытно-экспериментальной работы по формированию культурно-толерантной личности в поликультурном социуме / И. Г. Рябова // Российский научный журнал. – 2013. – № 5 (36). – С. 211–218 .

Солдатова, Г. У. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» [Электронный ресурс] / Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова. – URL : http://pedagogico.elsu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=93:-l-r-&catid=14:2010-12-01-13-29-46&Itemid=31

References

1. Anastazi A., Urbina S. Psychological testing. St. Petersburg, Piter, 2007, 687 p. (in Russian)

2. Druzhinin V.N. Experimental psychology. St. Petersburg, Piter, 2008, 320 p. (in Russian)

3. Education of junior school students in the context of traditional culture of the region: monograph. Ed. I.G. Ryabova; Mordov. State. Ped. In-t. Saransk, 2010, 162 p. (in Russian)

4. Studying of level of good breeding of junior school students in the condi-tions of the region: manual Ed. I.G. Ryabova; Mordov. State. Ped. In-t. Saransk, 2012, 150 p. (in Russian)

5. Orlova A.P., Ryabova I.G. The factors promoting realization of national pedagogics in socialization

and formation of tolerance of school students: history and present, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 45–51. (in Russian)

6. Ryabova I.G. Education of the cultural and tolerant identity of school students in the conditions of polycultural society: program of a course for choice; Mordov. State. Ped. In-t. Saransk, 2012, 53 p. (in Russian)

7. Ryabova I.G., Gulyaeva N.V. Modern technologies of education and the organization of extracurricular activities in polycultural society in the conditions of realization of FSES: program of professional development of teachers; Mordov. State. Ped. In-t. Saransk, 2015, 25 p. (in Russian)

8. Ryabova I.G. Innovative processes in education of school students in the conditions of the polycultural region, *Pedagogical education and science*, 2012, No. 11, pp. 77–81. (in Russian)

9. Ryabova I.G. Psychology and pedagogical conditions of the organization of skilled and experimental work on formation of the cultural and tolerant personality in polycultural society, *Russian scientific magazine*, 2013, No. 5 (36), pp. 211–218. (in Russian)

10. Soldatova G.U., Kravtsova O.A., Khukhlayev O.E., Shaygerova L.A. Express questionnaire «Tolerance index». URL: http://pedagogico.elsu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=93:-l-r-&catid=14:2010-12-01-13-29-46&Itemid=31. (in Russian)

Поступила 22.02.2017 г.

УДК 37.078
ББК 74.03

Файзиева Галина Владимировна
доктор филологических наук, доцент
директор Института среднего
и дополнительного профессионального образования
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Россия
fayzievagv@yandex.ru

Шевелев Евгений Александрович
кандидат педагогических наук
декан факультета среднего профессионального образования
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Россия
ino-asu@yandex.ru

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КАМПУС – ОСНОВА СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЛАНДШАФТА

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению основных подходов к организации университетского кампуса как к возможности проектирования современного образовательного пространства с учетом его функциональных особенностей, целевого предназначения, социального ориентирования, профессиональных, образовательных и личностных возможностей и потребностей всех участников внутренних процессов университета.

Ключевые слова: кампус, университетский кампус, образовательный ландшафт, образовательная среда, образовательное пространство, зонирование, многофункциональное пространство.

Fayzieva Galina Vladimirovna
Doctor of Philological Sciences, Docent
the head of the Institute of professional education
Astrakhan State University, Astrakhan, Russia

Shevelev Evgeny Aleksandrovich
Candidate of Pedagogical Sciences,
the dean of the faculty of professional education
Astrakhan State University, Astrakhan, Russia

UNIVERSITY CAMPUS – THE BASE OF MODERN EDUCATIONAL LANDSCAPE FOUNDATION

Abstract: The article is devoted to investigation of the main approaches to the organization of the university campus as the possibility to project the modern educational space according to its functional special features, target destination, social guidance, professional, educational and personal opportunities and needs of all university processes participants.

Key words: campus, university campus, educational landscape, educational space, educational environment, zoning, multifunctional space.

В современных условиях создание комфортной образовательной среды является приоритетным направлением развития инфраструктуры образовательного учреждения. Особенно это отличает высшие учебные заведения, конкурирующие между собой за право обучать ежегодно уменьшающееся ввиду демографических обстоятельств количество студентов. Чтобы привлечь абитуриентов, вузы демонстрируют современное оборудование лабораторий, интерактивные технические средства обучения, солидный библиотечный фонд, сеть питания, многочисленные возможности для занятий спортом и организации досуга и т. д. Университетский кампус – прекрасная возможность организации современного образовательного ландшафта, сочетающего пространство для обучения, научных исследований, социализации, организованного досуга и отдыха.

Само слово «кампус» в переводе с латинского означает поле, открытое пространство [1]. Впервые кампусом назвали территорию Принстонского университета в XVIII в. Университетский кампус – это особая комплексная пространственная организация территории, включающей учебные, научно-лабораторные, опытно-производственные, социально-рекреационные и жилые объекты и пространства, расположенные на единой обособленной территории, принадлежащей одному учебному заведению, с абсолютной доступностью всех объектов.

Как правило, университетский кампус может включать следующие функциональные элементы:

– помещения основных структурных подразделений университета, факультетов и их инфраструктура (в том числе учебные аудитории);

– научно-исследовательские институты, лаборатории и исследовательские центры;

– научная библиотека;

– структуры научно-технологического парка: бизнес-инкубатор, офис коммерциализации НИОКР, инженерный центр;

– подразделения последипломного образования;

– жилые помещения для студентов и преподавателей;

– спортивно-учебный комплекс, бассейн, стадион;

– конгресс-центр и концертный зал;

– столовые и иные объекты общественного питания;

– университетский или отраслевой музей и др. [1].

В некоторых университетских кампусах (преимущественно за рубежом) размещаются центры компьютерной обработки данных, розничные магазины, развлекательные комплексы, медицинские центры, сельскохозяйственные питомники, высокозащищенные биомедицинские лаборатории и много других подразделений с уникальными характеристиками и различными потребностями. Таким образом, университетский кампус должен включать все необходимые функциональные составляющие: обучение, науку, «старт-ап» площадки, управление, инженерно-техническое обслуживание, быт, досуг, рекреацию. При этом важен принцип кооперирования как можно большего количества сопутствующих функций с основными (образовательными), дающий возможность использовать комплекс более эффективно и полно [4].

В результате многочисленных исследований отмечается [2], что одной из важнейших современных тенденций в формировании и развитии университетских кампусов является значительный, до 25 %, удельный вес пространств общественного назначения. Другими словами, сам кампус университета становится полифункциональным социально-ориентированным объектом.

Кампусы не зря называют студенческими городками. На самом деле, у кампуса много общего с городом. Так, стратегически он является рынком знаний (где товаром выступают, в первую очередь, результаты обучения, выраженные в профессиональных, личностных и межличностных компетенциях обучающихся и выпускников), но, с точки зрения использования инфраструктуры, кампус должен иметь высокий уровень производительности (больше пользователей на 1 м², больше продукции на 1 м², то есть дипломов, публикаций, патентов); с материальной точки зрения в кампусе должно быть меньше личного и больше общественного и социально-ориентированного пространства; с функциональной точки зрения – больше многофункциональных пространств (с целью повысить их эффективность).

Университетские кампусы делятся на три вида [3], в зависимости от локальности расположения образовательных объектов: городские комплексы распределенного типа (совокупность университетских объектов, рассредоточенных в городской среде), городские локальные комплексы (кампусы высокой плотности в городской застройке) и загородные локальные комплексы (университетские объекты, расположенные за пределами плотной городской застройки). Подчеркнем, что в современных условиях сложно говорить об отнесении того или иного университетского кампуса к определенному типу; речь идет о появлении кампусов смешанного вида, которому присущи признаки трех вышеперечисленных видов университетских кампусов. Так, например, отметим, что образовательные объекты Астраханского государственного университета могут быть отнесены к четвертому, смешанному, виду университетских кампусов – среди объектов инфраструктуры университета можно отметить рассредоточенные по городской территории учебные корпуса (учебный корпус факультета иностранных языков – ул. Ахматовская, д. 11; учебный корпус Естественного института – пл. Шаумяна, 1а; корпус студенческого общежития № 2 – ул. Бабушкина, д. 61 и т. д.), обособленные университетские кампусы (студенческий городок по ул. С. Перовской, студенческий городок по улицам Мосина и Коновалова) и загородный локальный комплекс аграрного факультета, расположенный в пос. Начало (Приволжский район, Астраханская область).

Каждый из обозначенных типов имеет свои достоинства и недостатки, которые мы представляем структурированно (табл. 1).

Таблица 1

Достоинства и недостатки расположения видов университетских кампусов

Вид кампуса	Достоинства расположения	Недостатки расположения
Городские комплексы распределенного типа	Имиджевое: проникновение позитивного образа университета в городскую среду, распространение образовательного бренда в сознание горожан – «лучший тот, кто рядом». Независимость от основных городских инфраструктурных объектов	Сложность обеспечения безопасности, в том числе информационной; сложность единообразия подходов к управлению разрозненными территориями; потери ввиду необходимости перемещения
Городские локальные комплексы	Шаговая доступность до объектов территории; скорость взаимодействия между объектами; оперативное взаимодействие между структурными подразделениями, высокая мобильность внутри кампуса; заинтересованность в равномерном развитии объектов инфраструктуры	Сложность обеспечения безопасности; невозможность присоединения новых территорий в процессе развития университета; проблемы социального комфорта; проблемы расположения лабораторий, требующих специального зонирования
Загородные локальные комплексы	Экология; социальный комфорт; обособленность территорий; безопасность и контроль доступа на территорию; возможность контроля за внутренними процессами; возможность присоединения новых территорий; шаговая доступность до объектов территории; скорость взаимодействия между объектами; оперативное взаимодействие между структурными подразделениями, высокая мобильность внутри кампуса; заинтересованность в равномерном развитии объектов инфраструктуры	Удаленность или изоляция от центра города; потери на перемещение, несовершенная транспортная логистика; уменьшение внешней мобильности

Несмотря на выделенные достоинства и обозначенные недостатки отметим, что именно кампусная форма создания социально-образовательного пространства является для современного университета наиболее подходящей с точки зрения обеспечения социального взаимодействия, организации образовательной, научной, досуговой активности и управления ею, а сам кампус – перспективной формой материальной, архитектурно-пространственной, образовательной, социальной и культурно-духовной организации университетской среды на обособленной территории.

Детального изучения в связи с обозначенным требует планировочное решение кампуса, система коммуникационных связей, функциональное зонирование, безбарьерность пространства, полифункциональность объектов, взаимосвязь пространств и информативность среды.

В своей работе, посвященной изучению архитектурно-пространственной организации современных успешных университетских комплексов, М. В. Пучков отмечает следующие признаки современного кампуса университета и индикаторы его устойчивого развития:

1. Наличие видения концепции развития университета;

2. Автономия и самоорганизация управления кампусом, предполагающая наличие обособленной территории, на которой располагаются объекты университетского комплекса, и резервной территории для дальнейшего развития;

3. Высокие требования к привлекательности архитектурно-пространственной среды кампуса, соответствующее качество жизни и учебы;

4. Интеграция в природный ландшафт;

5. Наличие современной системы инженерной и транспортной обеспеченности;

6. Низкая этажность и низкая плотность освоения территорий;

7. Безопасность территории внутреннего пространства и социальный комфорт [3].

С учетом обозначенных признаков можно говорить о функциональном зонировании кампуса. Как правило, это образовательные пространства (учебные корпуса, библиотека и т. д.), общественные пространства (внутренний – открытый или закрытый – двор) используется как самая большая аудитория для проведения общественных мероприятий в масштабе всего кампуса, площадь, газон – основное рекреационное пространство кампуса), спортивные площадки, общежития, научно-исследовательские, досуговые, культурно-развлекательные зоны.

Особое значение для формирования имиджа и комфортной социальной атмосферы кампусы имеют рекреационные территории и общественные пространства, свободные территории, обыгранные как зеленые зоны и являющиеся резервными для дальнейшего территориального расширения кампуса. Парковые зоны, озелененные территории, создающиеся как рекреационное пространство, необходимы кампусу для обеспечения экологического равновесия и создания атмосферы душевного покоя и комфортной среды обитания.

Пространственная организация университетского кампуса имеет, на наш взгляд, важное значение для его эффективного функционирования, поскольку обеспечивает работоспособность участников образовательного процесса, способствуя их активной коммуникации, особенно неформальной, досуговой деятельности и социализации.

Таким образом, подчеркнем сложность функционально-пространственной структуры кампуса, при решении задачи управления которой главным является создать единую архитектурно-пространственную среду с обеспеченной доступностью всех объектов основных зон. Для этого крайне важно знать, какие пространства в кампусе уже существуют, какие зоны должны остаться в неизменной форме, какие следует изменить и какие пространства больше не нужны. По мнению А. ден Хейер, «суть оценки кампуса в том виде, в каком он существует сейчас, является получение информации о (не)совпадении того, что мы имеем и что нам нужно или что мы должны иметь в настоящее время» [7, с. 123].

Тем не менее современные тенденции в образовании, экономическая ситуация в России изменили представление об эффективности и продуктивности использования образовательного пространства и все более необходимы новые стратегии для переосмысления функционала пространств университетских кампусов, особенно в связи с развитием образовательных технологий. Все вышесказанное подтверждает тезис о том, что именно кампус университета становится основой для создания современного образовательного ландшафта.

В чем особенность проектирования пространства современного университетского кампуса и какова взаимосвязь этого процесса с процессом образовательным? Дело в том, что в связи с развитием информационно-коммуникационных средств обучения любое помещение в кампусе уже можно рассматривать как рабочее и образовательное или как рекреационную зону, в зависимости от того, чем на данный момент в нем занимаются студенты или преподаватели.

Говоря об образовательном ландшафте, С. Дагдейл [5] утверждает, что необходимо учитывать все особенности организации учебного процесса: физические и виртуальные, формальные и неформальные аспекты, специализированные и многофункциональные пространства и др., так как обучение посредством, например, дистанционных технологий или с применением электронного обучения осложняет планирование физического пространства кампуса – студенты, преподаватели и учебно-вспомогательный персонал становятся более мобильными, упрощается иерархическая структура сообщества. Сегодня даже студенческий ресторанный комплекс со своей непринужденной атмосферой и шумные университетские коридоры могут использоваться для обучения и проведения исследований. С. Дагдейл подчеркивает, что пространство, не являющееся традиционным учебным пространством, «так же важно, как и традиционная формальная образовательная среда» [5, с. 54]. Вот почему при проектировании, например, рекреационных зон кампуса необходимо учитывать возможность их использования для обучения и коллаборации.

Э. Дж. Милн отмечает следующие изменения в представлении о дизайне образовательных помещений, поддерживающие создание образовательных пространств без специфического предназначения:

– учебные аудитории не единственная форма учебного пространства, поскольку большая часть процесса обучения осуществляется вне их стен;

– увеличивается важность социального взаимодействия в процессе обучения, предпочтение отдается коллаборативным методам обучения, поскольку социальное взаимодействие мотивирует студентов;

– обучение через практику не доставляет неудобств студентам [6, с. 11].

Таким образом, из-за большого разнообразия новых подходов к обучению появляется потребность в многофункциональной образовательной среде. Дизайн этой среды в высшем учебном заведении должен осуществляться таким образом, чтобы в ней не было четкого соответствия какой-либо отдельной категории помещений, чтобы пользователь сам мог решить, как использовать это пространство. Лучшей возможностью создания такой высокоэффективного образовательного ландшафта и является кампус.

Список использованных источников

1. Википедия – сводная энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL : https://ru.wikipedia.org.

2. Дианова-Клокова, И. В. Эффективность инновационной деятельности и человеческий фактор. Взгляд архитектора / И. В. Дианова-Клокова, Д. А. Метаньев // Архитектура и строительство России. – 2013. – № 7. – С. 20–29.

3. Пучков, М. В. Университетский кампус. Принципы создания пространства современных университетских комплексов / М. В. Пучков // Вестник ТГАСУ. – 2011. – № 3 – С. 79–88.

4. Пучков, М. В. Принципы организации образовательного пространства / М. В. Пучков // Архитектон – официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL : http://archvuz.ru/2011_4/5.

5. Dugdale, S. Space strategies for the new learning landscape / S. Dugdale // Educause review. – 2009. – March-April. – Pp. 51–63.

6. Milne, A. J. Designing blended learning space to the student experience / A. J. Milne // Learning space. – 2006. – Chapter 11. – Pp. 9–15.

7. Heijer, A. Managing the University campus. Information to support real estate decisions / A. Heijer. – Delft, Netherlands: Eburon Academic Publishers. – 2011. – 261 p.

References

1. Wikipedia – consolidated Encyclopedia [Electronic recourse]. URL: https://ru.wikipedia.org. (in Russian)

2. Dianova-Klokova I.V., Metaniev D.A. Innovation performance and human factor. An architect's view, *Architecture and construction of Russia*, 2013, No. 7, pp. 20–29. (in Russian)

3. Puchkov M.V. University campus. The principles of space creating of modern University complexes, *Vestnik TSABU*, 2011, No. 3, pp. 79–88. (in Russian)

4. Puchkov M.V. The principles of educational space creating, *Arhitekton – official cite* [Electronic recourse]. URL: http://archvuz.ru/2011_4/5. (in Russian)

5. Dugdale S. Space strategies for the new learning landscape, *Educause review*, 2009, March-April, pp. 51–63.

6. Milne A.J. Designing blended learning space to the student experience, *Learning space*, 2006, Chapter 11, pp. 9–15.

7. Heijer A. Managing the University campus. Information to support real estate decisions. Delft, Netherlands, Eburon Academic Publishers, 2011, 261 p.

Поступила 20.03.2017 г.

УДК 378(09); 37.014.5
ББК 74.03(2)

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

РАЗРАБОТКА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация: В статье представлена попытка изучить генезис развития теоретических оснований отечественной педагогической науки, выявить и обосновать ее обусловленность направленностью государственной политики в области просвещения, характером социально-политических преобразований в России, влиянием популярных западноевропейских научно-педагогических теорий. Педагогика рассматривалась отечественными учеными преимущественно как искусство воспитывать и обучать детей, поэтому ее научные основы были недостаточно разработаны. Автором проанализированы особенности

содержания учебных программ и методов преподавания педагогики в педагогических учебных заведениях России XIX в., характер научно-методических дискуссий, развернувшихся в широкой периодической печати, по вопросам разработки теоретических положений педагогики. Автор приходит к выводу, что интенсивное развитие педагогической науки в России было вызвано главным образом ростом общественной инициативы и усилением внимания к вопросам педагогики и образования.

Ключевые слова: педагогическая наука, теоретические основы, общественная инициатива, методы преподавания, учебная дисциплина, педагогическое образование, учительская профессия, педагогическая теория, учебное пособие.

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

DEVELOPMENT OF THEORETICAL BASIS OF DOMESTIC PEDAGOGICAL SCIENCE

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

Key words: pedagogical science, theoretical foundations, public initiative, teaching methods, academic discipline, teacher education, teaching profession, pedagogical theory textbook.

Возникновение и оформление отечественной педагогической науки и практики явилось закономерным результатом развития экономической политической и культурной жизни общества. Развитие теоретической педагогики в России, как и в мировом пространстве, значительно отставало от образовательной практики. Само понятие «педагогика» впервые появилось в отечественной литературе об образовании и воспитании благодаря Н. И. Новикову, отмечавшему, что педагогическая наука в России еще малоизвестна, особенно тем, кто непосредственно занимается семейным обучением и воспитанием [8]. В своих работах он стремился обосновать пути и способы умственного, нравственного и физического воспитания юношества, определить методы «возбуждения любопытства». Следует подчеркнуть, что именно Н. И. Новиков положил начало пропаганде передовых педагогических идей через публикации в печати. Изданием своих учебно-методических пособий Н. И. Новиков оказал огромную помощь русскому учительству.

Мысль о необходимости специальных педагогических знаний для преподавателей одним из первых высказал А. Г. Ободовский, профессор Главного педагогического института, преподаватель географии и педагогики. Изучив образовательные системы ряда западноевропейских стран, он неоднократно выступал за введение в России всеобщего начального обучения. Опубликованное в 1835 г. его «Руководство к дидактике, или науке преподавания» было высоко оценено Комитетом устройства учебных заведений при министре С. С. Уварове и рекомендовано к распространению во всех учебных заведениях России [15]. Наряду с другими сочинениями А. Г. Ободовского, «Руководство к дидактике» более 15 лет было основным учебным пособием для будущих педагогов. Так, основу его содержания составляли конкретные методические рекомендации, направленные на совершенствование педагогического мастерства, основанные на богатом преподавательском опыте автора. В частности, во Введении к «Руководству» А. Г. Ободовский подчеркивал: «Все роды обучения имеют некоторые общие законы, и лучший способ преподавания может быть подчинен верным и твердым правилам. Посему может быть составлена теория преподавания (дидактика) и приемы, нужные для исполнения сей теории, составляют искусство преподавания. Для всякого преподавания необходимо основательное знание

предмета, которому хотим обучать, и искусство сообщать другим свое знание. Только через изучение теории преподавания … те, кои готовятся к сему званию (учителя), могут избегнуть многих ошибок и снискать искусство преподавания» [9, с. 5–6].

Из лиц, читавших педагогику в русских университетах в 1850–1860-е гг., только профессор П. Д. Юркевич, преподаватель философии и педагогики Московского университета и учительской семинарии военного ведомства, опубликовал «Курс общей педагогики с приложениями» (1869). По свидетельству современников, это была замечательная книга того времени по педагогике на русском языке. Кроме того, большой популярностью в педагогических кругах России пользовалась работа немецкого ученого А. Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей» (1835). Вообще увлечение немецкой педагогикой, особенно в 1860–1870-е гг., нередко превышало рамки разумного. Как отмечает П. Ф. Каптерев, «впопыхах хватали все, что находили подходящего у немцев. И, не переработав, переносили на русскую почву … Заимствовались не только частные приемы и методы преподавания, заимствовались … общие руководящие идеи и целые педагогические миросозерцания» [7, с. 3]. Действительно, в России было много немецких педагогов и немецких школ, поэтому при изучении постановки учебного дела в России следует иметь в виду, что дидактика, методики и приемы обучения имели немецкие корни, поэтому обновление школьного дела в России произошло благодаря преимущественно немецкой педагогике, что неоднократно подчеркивали впоследствии русские эмигрантские педагоги [16].

В ходе изучения документального материла было установлено, что в учебных планах и программах первых педагогических учебных заведений содержание курса педагогики не раскрывалось, поскольку считалось, что педагогика – это искусство обучать, основанное на практическом опыте. В различных статьях и выступлениях, довольно пространных и неконкретных, подчеркивалось, что педагогика делится на три части: 1) дидактическая или учебная педагогика; 2) нравственная или назидательная педагогика и 3) физическая педагогика, имеющая «предметом укрепление тела, что также весьма важно по влиянию на ум и нравственность» [1, с. 236–237]. Одна из первых официальных программ курса педагогики была довольно подробно представлена в «Инструкции для учительских семинарий Министерства народного просвещения» (4 июля 1875 г.), действовавшая вплоть до 1917 г. Проведенный анализ текста документа позволяет выделить некоторые принципы построения программы: воспитывающий характер знаний: «развитие религиозно-нравственных качеств воспитанников как будущих учителей начальных народных училищ составляет существенную задачу учительских семинарий» [6, с. 425], разносторонность, целостность и систематичность преподаваемых знаний. Приведем фрагмент этой программы. «Цель преподавания педагогики в учительских семинариях – сообщить ученикам главнейшие основания и правила учебно-воспитательного дела в применении к начальным школам и ознакомить их с правами и обязанностями учителей этих школ. Согласно с этой целью в курс педагогики для учительских семинарий должны войти сведения об умственном и нравственном воспитании, основанные по возможности на теоретических научных данных, сведения о законоположениях, которые определяют обязанности сельского учителя и, если окажется возможным, то и краткие сведения по истории воспитания. Для уяснения основных правил умственного и нравственного воспитания должны быть пройдены некоторые сведения из области психологии и логики, именно: об ощущениях, представлениях, о значении и развитии внешних чувств, о навыках, внимании, воображении, памяти, рассудке, понятиях, суждениях и умозаключениях, и методах мышления, о чувствованиях, желаниях, наклонностях и страстях, а, в частности, о темпераменте и характере. При разъяснении воспитанникам всех этих сведений, преподаватель указывает им на применение полученных теоретических фактов к школьной практике и таким образом знакомит их с общими основаниями педагогики и дидактики … Так как время для прохождения курса педагогики очень ограничено, то сообщение воспитанникам очерков из истории воспитания не может быть сделано обязательным; но подобное знакомство с практической деятельностью наиболее замечательных наставников юношества имеет важное значение, так как имена многих из этих деятелей часто упоминаются в различных педагогических статьях и сочинениях, и учитель должен быть еще в семинарии ознакомлен с их действительным значением для того, чтобы потом не увлекаться почти бессознательно авторитетными именами их и не быть введенным в заблуждение относительно их настоящего достоинства. Подобное знакомство с наиболее выдающимися педагогами всех стран и народов не должно состоять в подробном изложении их теоретических воззрений, а касаться более их влияния на улучшение народного образования, и может быть довольно удобно соединено с чтением воспитанниками статей о деятельности сих педагогов. Статьи эти должны быть выбраны самим преподавателем, применяясь к степени развития

воспитанников, которые обязаны на уроках или педагогических собраниях дать преподавателю отчет о прочитанном» [6, с. 458–460]. Из приведенного фрагмента программы легко убедиться в нарастающем стремлении поставить изучение педагогики на научную основу, связав ее с антропологическими науками, прежде всего, психологией, единстве изучения практических аспектов воспитания и обучения с нормативными документами в области образования, преемственности в изучении педагогических идей прошлого и настоящего, что, безусловно, носило прогрессивный характер и заслуживает положительной оценки.

Развитию педагогики как науки и искусства посвятил ряд своих работ К. Д. Ушинский. «Педагогика, – писал К. Д. Ушинский в предисловии к «Педагогической антропологии», – находится еще не только у нас, но и везде в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершенства» [13, с. 469]. Ученый неоднократно подчеркивал, что теория педагогики должна базироваться на прочном философском и естественнонаучном фундаменте: законах анатомии, физиологии, психологии, философии, логики, истории и других антропологических наук. Стала крылатой фраза К. Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [13, с. 469]. Как наука педагогика должна вскрывать закономерности воспитания. Отвергая «кабинетное» построение педагогической теории, К. Д. Ушинский предостерегал от эмпиризма в педагогике и требовал единства теории и практики. Он надеялся, что педагогика сможет стать наукой, если будет связана с жизнью, будет выражать потребности общества и опираться на данные смежных наук. Противостоящая «официальной народности», сопряженной с самодержавием и крепостничеством, концепция народности воспитания К. Д. Ушинского стала новой ступенью в развитии буржуазно-демократической педагогики, опорой в борьбе прогрессивной педагогической общественности за образовательные реформы, против иноземных образцов и недооценки русских национальных традиций. В статье «Проект учительской семинарии» К. Д. Ушинский представил оригинальный проект подготовки будущих учителей, поскольку был глубоко убежден, что широко распространенные педагогические курсы при гимназиях и народных училищах «едва ли … сами имеют достаточно педагогических знаний и сил, чтобы образовать хороших педагогов» [14, с. 148]. Согласно его проекту, во многом заимствованному из опыта немецкой системы, большое место в содержании курса учительской семинарии должно занимать изучение педагогики, психологии и физиологии, естественных наук, основ медицины, сельского хозяйства и т. д. в объеме, необходимом для будущей деятельности выпускников. Кстати, в педагогическом классе Смольного института благородных девиц К. Д. Ушинский сам преподавал педагогику, дидактику и методики. Он указывает, что одних теоретических знаний учителю недостаточно, поэтому главная деятельность семинаристов должна состоять в практических занятиях. Для этого при учительской семинарии предполагалась начальная (элементарная) школа, где учащиеся могли приобретать практические навыки учительского труда. Учительская семинария, по мнению К. Д. Ушинского, – это педагогический центр, при котором функционируют высшие педагогические курсы для выпускников университета, читаются публичные лекции на психолого-педагогические темы и др. Следует отметить, что по проекту ученого был открыт ряд земских учительских школ в России.

Исходя из своих прогрессивных взглядов, К. Д. Ушинский одним из первых выступил за организацию педагогических факультетов в университетах для подготовки преподавателей педагогики и учителей средней школы. «Если в университетах существуют факультеты медицинские, и даже камеральные, и нет педагогических, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании» [13, с. 469]. Педагогические факультеты, по мнению ученого, должны быть нацелены на «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» [13, с. 469]. По глубине проникновения в сущность процессов воспитания и обучения, по силе влияния на последующее развитие отечественной школы и педагогической мысли, по степени научной обоснованности, концепция К. Д. Ушинского, построенная на идеях народности и антропологизма, не имела себе равных.

Попытки определить содержание педагогики, выяснить сущность понятий «воспитание», «образование» начинают активно предприниматься в 1890-е годы, когда общественный интерес был сфокусирован на педагогических вопросах: о целях и принципах воспитания и образования, содержании и методах преподавания, соотношении национального и общечеловеческого в воспитании. В общественных кругах по-прежнему господствовало мнение о том,

что педагогика как эмпирическая наука состоит из отдельных, не всегда верных наблюдений и, вследствие этого, несвободна от недостатков. Этим фактором в значительной степени обуславливалась недооценка роли и места педагогических курсов в подготовке учителя. Господствовало мнение и в обществе, и в официальных кругах, что университетского образования вполне достаточно, чтобы хорошо преподавать в школе [12; 15]. В университетах педагогические дисциплины преподавались лишь изредка в качестве необязательного предмета. В «Вестнике воспитания» (1901) приведен факт о том, что даже в Петербургском учительском институте после бывшего директора К. К. Сент-Илера педагогика вовсе не читается за неимением специального преподавателя, о провинциальных учительских институтах говорить не приходится [3, с. 8–9]. Однако возрастающий общественный интерес к проблемам школы и педагогики стимулировал ученых-педагогов искать достоверные научные основы педагогики, изучать труды педагогов прошлого, быть в курсе публикаций в прессе. Педагогика как учебная дисциплина постепенно стала занимать прочное место в учебных планах не только педагогических учебных заведений, но и женских гимназий, выпускницы которых готовились к учительской деятельности. Упомянутый выше «Вестник воспитания» стал полем для обсуждения проблем преподавания педагогики в российских учебных заведениях. Остановимся на статьях П. М. Головачева [4] и П. Браненгейма [2], посвященных вопросам преподавания педагогики в женских гимназиях. По свидетельству обоих авторов, преподавание педагогики, как и других предметов, в женских гимназиях поставлено сухо и односторонне. Сущность обучения состоит в том, что учитель последовательно «задает», а учащиеся «разучивают от сюда – до сюда» и затем воспроизводят главы учебника педагогики (в программе рекомендуется учебник Ф. Диттеса). Практические занятия по педагогике заключаются в том, что учащиеся исполняют обязанности воспитательницы в младших классах гимназии, наблюдают за подопечными, ведут дневники наблюдений, которые зачитываются и обсуждаются на специальной педагогической комиссии. Иногда проводятся пробные уроки по избранной специальности в низших классах. Авторы статей критикуют односторонность программы по педагогике, в которой значительное внимание уделено выработке педагогической техники, изучению условий нравственного и умственного воспитания и недостаточно представлен блок физического воспитания. Анализ используемых при изучении курса педагогики учебников, проведенный П. М. Головачевым, свидетельствует о том, что такой важный вопрос, как физическое воспитание, в учебной литературе либо совсем отсутствует, либо представлен недостаточно. В частности, «Руководство по педагогике» И. Д. Белова, как указывает П. М. Головачев, предназначено для учительских семинарий и педагогических курсов народных учителей, т. е. для преподавателей, чем вероятно и объясняется отсутствие в нем сведений о физическом воспитании. Совсем отсутствует указанный раздел и в курсе педагогики, методики и дидактики Д. И. Тихомирова, составленном для духовных семинарий. В специально рекомендованном для женских гимназий «Очерке практической педагогики» Ф. Диттеса, по его мнению, сведения по физическому воспитанию слишком абстрактны и неопределенны. П. М. Головачев пришел к выводу, что только «Руководство к воспитанию и обучению детей» В. И. Лядова и «Общая педагогика» Г. Н. Ельницкого являются наиболее ценными в вопросах физического воспитания. Вопрос о преподавании педагогики в женских гимназиях оставался нерешенным и в последующие годы. Так, И. М. Соловьев [12], активный участник педагогических съездов, в своей статье дает анализ существующей программы женских гимназий по педагогике, опираясь на официальный «Учебный план и программы учебных предметов для VIII класса женских гимназий московского учебного округа» (1899). В этом документе цель изучения курса педагогики определяется следующим образом: «ознакомить учащихся с научно-педагогической терминологией, подготовить их к самостоятельному чтению педагогических сочинений, возбудить в них интерес к педагогическим вопросам, расширить их умственный кругозор и содействовать правильному течению их будущей педагогической деятельности» [12, с. 184–185]. Изучение курса педагогики, как видно из приведенной цитаты, преследует главным образом теоретические задачи и совсем не ставит практических задач овладения учительской профессией. Содержание курса, указывает И. М. Соловьев, включает два раздела: общая педагогика и «эпизодические сведения из истории педагогики». Существенную часть курса составляет общая педагогика, построенная на предварительном изучении психологии и логики. Остальные науки, на которые опирается педагогика: физиология, этика, эстетика – даются лишь в общих чертах, в объеме, необходимом для выяснения научных основ воспитания. Что касается раздела истории педагогики, то программа рекомендует знакомить учащихся с отдельными трудами Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и В. Я. Стоюнина, причем без какого-либо философского или историческо-

го обоснования их идей, вне связи с культурно-исторической эпохой, на что особенно обращает внимание автор статьи. Трудно не согласиться с И. М. Соловьевым в том, что преподавание педагогики должно быть поставлено на должную высоту, в соответствии с современным развитием педагогики и тех наук, на которых она базируется. В связи с этим он предлагает собственную программу преподавания педагогических курсов, в которой существенное место отводится обязательному изучению логики и психологии как самостоятельных дисциплин, и особенно детской психологии как естественной основы педагогической науки. Кроме того, И. М. Соловьев убежден, что опытный преподаватель не сможет обойтись без включения в программу некоторых наиболее разработанных разделов экспериментальной педагогики, поскольку официальные программы «дойдут до этого не скоро». Надо придать более научный характер и истории педагогики. Ученый подразумевает под этим рассмотрение главнейших педагогических систем в их культурно-историческом контексте, с изучением биографии и общего мировоззрения педагога. В заключении И. М. Соловьев приходит к выводу о том, что программа педагогического курса не должна быть «столь калейдоскопичной, как теперь». Только на основе глубокого изучения логики и психологии может быть построено более сознательное изучение педагогики как специального предмета.

Следует отметить, что нарастающая в обществе неудовлетворенность преподаванием педагогики была обусловлена преимущественно практическим характером подготовки учителей. «Мы отлично знаем, – указывает профессор В. Ивановский, – что представляет собою одобренная начальством «специальная подготовка» педагогов по историко-филологическим институтам и другим аналогичным заведениям, являющимся не столько педагогическими учреждениями, сколько приютами для фабрикации особо благонадежных педагогов … Если под педагогикой разуметь совокупность поверхностных рассуждений на разные темы, более или менее связанные с воспитательным делом, беглые исторические сведения и практические указания на разные случаи, не имеющие под собой ничего, кроме педагогической рутины, от такой педагогики, Боже нас избави!» [5, с. 112–113]. Введение «практического преподавания педагогики» в университетах означает, по мнению ученого, гибель всего живого, талантливого, независимого и убежденного, поэтому при существующем порядке школы и всего общественного быта оно совершенно нежелательно. Рассматривая вопрос о сущности педагогической науки, В. Ивановский указывает, что под общим названием педагогики часто подразумеваются все дисциплины, имеющие отношение к воспитанию. Он предлагает их систематизировать следующим образом: 1) отдел естественнонаучный и медицинский, 2) психологический, 3) философский, 4) историко-общественный и юридический и 5) отдел специальных методик. В первый отдел он включает анатомию, физиологию, гигиену, патологию и психопатологию детского возраста. Ко второму разделу он относит психологическую педагогику (или, как ее стали называть, педологию), т. е. применение данных детской психологии к воспитанию детей. На философской базе основывается учение о целях и идеалах воспитания. Историко-общественный элемент, по мнению В. Ивановского, преобладает в теории образования (дидактике) и истории педагогики. В связи с юридическими науками изучается школьное законодательство и школьная статистика. Особый характер имеют методики отдельных предметов преподавания [5]. Из всех указанных дисциплин, по мнению В. Ивановского, в университетах следует знакомить будущих учителей с гигиеной и элементами наук, на которых она основывается; психологией детства, психологической педагогикой и историей педагогических теорий. С методиками школьных предметов он рекомендует знакомить при изучении самих этих предметов, обращая особое внимание на выяснение методологических оснований данной науки. Он неоднократно подчеркивает, что основой университетского педагогического образования должно стать преподавание курса детской психологии как основы теории воспитания. Остальные педагогические науки: философское учение о целях и идеалах воспитания, историко-общественные и юридические дисциплины – всего удобнее преподавать в историческом освещении под привычным названием «история педагогики». Дидактику принято было разделять на материальную и формальную. «Материальная дидактика» изучает вопрос о том, что должно входить в образовательную систему, чему следует учить, а «формальная дидактика» указывает, как надо учить: основные условия, требования к преподаванию, общие сведения и указания, касающиеся преподавательского дела. Изучение важнейших вопросов «материальной дидактики» должно быть сопряжено с изучением истории педагогики, поскольку, как указывает В. Ивановский, «всякое отрешенное от исторического элемента изучение этих вопросов представляется мне более или менее догматическим и не застрахованным от увлечения в ту или иную сторону, а, пожалуй, и вовсе невозможным по отсутствию у него материала» [5, с. 126]. Предложенная В. Ивановским структура программы отличается определенной логикой, научным подходом, стремле-

нием показать развитие педагогической науки и практики в широком социально-историческом контексте, что, безусловно, может быть оценено положительно. Справедливы положения В. Ивановского, касающиеся истории педагогики, и прежде всего то, что она должна приобрести научный характер, перестав быть простым набором фактов, расположенных в хронологическом порядке. «Калейдоскоп имен, годов и всякого рода фактических данных, ничем внутренне не связанных, а лишь нанизанных на нить хронологии, может привести в отчаяние самого добросовестного студента» [5, с. 130]. В истории педагогики, подчеркивает В. Ивановский, следует в беглых чертах изложить историю школ и педагогических воззрений всех времен и народов, отделив важное от неважного, и осветить это важное с общих социально-философских позиций. В целом рациональные идеи В. Ивановского относительно преподавания педагогики в университетах послужили делу обновления и дальнейшего совершенствования педагогической науки и практики.

Преподавание педагогики в учительских семинариях имело те же недостатки, что и в других учебных заведениях. Судя по отзывам, проводимые учащимися практические уроки в начальной школе при семинариях на первый взгляд «идут чисто, гладко, методически правильно, вообще недурно», но если внимательно изучить планы уроков, сравнить их между собой, вникнуть в их содержание, то станет ясно, что такое схоластика, рутина, шаблон, трафарет в школьной педагогике [10, с. 126]. Отсутствие инициативы, творчества, недостаток собственной мысли и чувства, заученность приемов и манер – делают знания неинтересными, губительно воздействуют на школу.

Появление в конце XIX в. крупных научных работ по истории педагогики, обобщающих опыт отечественных и зарубежных мыслителей, явилось ярким свидетельством того, что педагогика постепенно и неуклонно оформляется как наука, определяется ее понятийный аппарат, вскрываются историко-эволюционные закономерности. Основателем историко-педагогического направления в отечественной науке стал соратник К. Д. Ушинского – Л. Н. Модзалевский, автор первого фундаментального труда по истории мировой педагогики, представившего целостную систему педагогических теорий, как отечественных, так и зарубежных. Вслед за ним историко-педагогические проблемы исследовали М. И. Демков («История русской педагогии», 1909, «Очерки по истории русской педагогики, 1909 и др.), С. А. Золотарев («Очерки по истории педагогики на Западе и в России», 1910), П. Ф. Каптерев («История русской педагогии», 1909), В. Родников («Очерки по истории русской педагогии», 1909) и др.

Таким образом, развитие теоретической педагогики, появление крупных научных работ по педагогике и истории педагогики, рост числа научно-педагогических школ и сообществ, разработка содержания и методов преподавания педагогики в университетах и учительских институтах подтверждают вывод о том, что на протяжении исследуемого периода отечественная педагогика, несмотря на невнимание и недооценку со стороны государственных структур и общественных масс, прошла сложный путь от эмпирических умозаключений до научно-теоретических обобщений. В сложных условиях, вопреки возникающим трудностям, педагогика настойчиво пробивала себе дорогу, обогащаясь новыми научно обоснованными и экспериментально доказанными данными и опираясь на культурно-педагогические традиции прошлого, преемственно сочетая в себе национально-ментальные и общемировые особенности.

Список использованных источников

1. Бесомыкин, И. Очерк педагогических начал / И. Бесомыкин // Журнал Министерства народного просвещения. – 1836. – Ч. 9. – С. 236–257.

2. Браненгейм, П. К вопросу о преподавании педагогики в женских гимназиях / П. Браненгейм // Вестник воспитания. – 1895. – № 6. – С. 82–88.

3. Вестник воспитания. – 1901. – № 2. – С. 8–9.

4. Головачев, П. М. К вопросу о преподавании педагогики в женских гимназиях / П. М. Головачев // Вестник воспитания. – 1893. – № 8. – С. 68–76.

5. Ивановский, В. О преподавании педагогики в университетах / В. Ивановский // Вестник воспитания. – 1906. – № 7. – С. 109–135.

6. Инструкция для учительских семинарий министерства Народного просвещения // Сборник постановлений и распоряжений по учительским институтам, учительским семинариям, городским училищам и начальным народным училищам ведомства МНП. 1859–1875. Для губерний, входящих в состав Московского учебного округа. – М., 1875. – С. 411–463.

7. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. – СПб., 1914. – 212 с.

8. Новиков, Н. И. Избр. соч. / Н. И. Новиков. – М. – Л., 1951. – 616 с.

9. Ободовский, А. Г. Руководство к дидактике, или науке преподавания / А. Г. Ободовский. – СПб., 1837. – 212 с.

10. Основные вопросы реформы учительских семинарий // Русская школа. – 1913. – № 7–8. – С. 123–128.

11. Сметанина, Т. А. Консервативный проект социализации личности: К. П. Победоносцев /

Т. А. Сметанина // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 1 (1). – С. 7.

12. Соловьев, И. М. Педагогика как учебный предмет в женских гимназиях / И. М. Соловьев // Вестник воспитания. – 1913. – № 4. – С. 183–188.

13. Ушинский, К. Д. Предисловие к «Педагогической антропологии» // Избр. пед. соч. / К. Д. Ушинский ; под ред. Е. Н. Медынского и И. Ф. Свадковского. – М., 1945. – 566 с.

14. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии : Избр. пед. соч. / К. Д. Ушинский ; под ред. Е. Н. Медынского и И. Ф. Свадковского. – М., 1945. – 566 с.

15. Ханова, Т. Г. Генезис образовательной политики России: дореволюционный период / Т. Г. Ханова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 66–71.

16. Ханова, Т. Г. Становление и развитие дошкольного воспитания в российском зарубежье (1920–1930-е годы) : дис. … канд. пед. наук / Татьяна Геннадьевна Ханова. – Нижний Новгород, 2002. – 198 с.

References

1. Besomykin I. The essay of teaching beginning, *Ministry of Education Journal*, 1836, No. 9, pp. 236–257. (in Russian)

2. Branengeym P. On the question of the teaching of pedagogy in the girls' school, *The Bulletin of Upbringing*, 1895, No. 6, pp. 82–88. (in Russian)

3. *The Bulletin of Upbringing*, 1901, No. 2, pp. 8–9. (in Russian)

4. Golovachev P.M. On the question of the teaching of pedagogy in the girls' school, *The Bulletin of Upbringing*, 1893, No. 8, pp. 68–76. (in Russian)

5. Ivanovskiy V. On teaching of pedagogy at universities, *The Bulletin of Upbringing*, 1906, No. 7, pp. 109–135. (in Russian)

6. Instructions for teachers' seminaries Ministry of Education, Reports of Judgments and orders on teachers' institute, teachers' seminary, school and urban primary schools of national agencies MNP. 1859–1875. For the provinces, members of the Moscow school district. Moscow, 1875, pp. 411–463. (in Russian)

7. Kapterev P.F. The new Russian pedagogue, its main ideas, trends and figures. St. Petersburg, 1914, 212 p. (in Russian)

8. Novikov N.I. Fav. comp. Moscow – St. Petersburg, 1951, 616 p. (in Russian)

9. Obodovskiy A.G. Guide to the didactics, or the science of teaching. – St. Petersburg, 1837, 212 p. (in Russian)

10. The main issues of teachers' seminaries reform, *Russian school*, 1913, No. 7–8, pp.123–128. (in Russian)

11. Smetanina T.A. Conservative project of socialization: K.P. Pobedonostsev, *The Bulletin of Minin University*, 2013, No. 1 (1), p. 7. (in Russian)

12. Solov'ev I.M. Pedagogy as a subject in a girls' school, *The Bulletin of Upbringing*, 1913, No. 4, pp. 183–188. (in Russian)

13. Ushinskiy K.D. Preface to the "Pedagogical Anthropology", *Fav. ped. comp*. Comp. E.N. Medynskiy, I.F. Svadkovskiy. Moscow, 1945, 566 p. (in Russian)

14. Ushinskiy K.D. Project teachers' seminary, *Fav. ped. comp*. Comp. E.N. Medynskiy, I.F. Svadkovskiy. Moscow, 1945, 566 p. (in Russian)

15. Hanova T.G. Genesis of Russian educational policy: pre-revolutionary period, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 66–71. (in Russian)

16. Hanova T.G. Formation and development of pre-school education in the Russian Abroad (1920–1930-ies): thesis ... Candidate of Pedagogy. Nizhny Novgorod, 2002, 198 p. (in Russian)

Поступила 27.02.2017 г.

УДК 37.016: 811.11(045)
ББК 81.43р

Харитонов Владимир Андреевич
доцент
кафедра иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kharitonov.44@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ*

Аннотация: В статье рассматриваются инновационные педагогические технологии обучения иностранным языкам студентов неязыковых факультетов. По сравнению с другими технологиями обучения,

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнёров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» и МГПИ) по теме «Педагогические технологии обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов».

они имеют ряд преимуществ, так как позволяют применять сочетание традиционных и инновационных форм и методов обучения. Их использование создает наиболее благоприятные условия и в значительной степени способствует совершенствованию учебного процесса.

Ключевые слова: инновационные технологии, интерактивные средства, коммуникативная деятельность, мультимедиа обучение, неязыковые факультеты.

Kharitonov Vladimir Andreevich
Docent
Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC FACULTIES

Abstract: This article discusses the innovative pedagogical technologies in the teaching foreign languages students at non-linguistic faculties. Compared with other training techniques, they have a number of advantages, as it allows to use a combination of traditional and innovative forms and methods of teaching. Their use creates the most favorable conditions, and contributes greatly to the improvement of the educational process in the study of foreign languages.

Key words: innovative technologies, interactive media, communication activities, media training, non-linguistic faculties.

Изучение иностранных языков невозможно представить без использования инновационных педагогических технологий, создания образовательной среды, которая обеспечивает реальные условия для изучения целевого языка и его культуры. Внедрение новых информационных и коммуникационных технологий расширяет доступ к образованию, способствует формированию системы открытого образования [2].

Представим опыт кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ) по использованию инновационных педагогических технологий в процессе обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах. При проведении занятий чаще всего применяются:

– технологии проблемно-модульного обучения;

– информационно-коммуникационные технологии;

– технологии интерактивного обучения.

Технологии проблемно-модульного обучения реализуются на основе учебных программ по дисциплинам языковой подготовки, составленных в виде модулей. Эти технологии предполагают такую организацию педагогического процесса, когда студент систематически включается в поиск решения новых для него проблем. Структура процесса проблемного обучения представляет собой систему связанных между собой и усложняющихся проблемных ситуаций на занятиях. Создание в учебной деятельности проблемных ситуаций и организация активной самостоятельной деятельности учащихся способствует творческому овладению знаниями, умениями, навыками, развитию мыслительных способностей.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют вовлечь студентов в иноязычную профессиональную деятельность, развивать языковые навыки и речевые умения, пользоваться электронными справочными материалами, принимать участие в международных интернет-конференциях, создавать и размещать в сети сайты и презентации. Заслуживает внимания опыт кафедры иностранных языков по использованию в учебном процессе компьютерных программ. С использованием пакета программ SunRavBookOffice разработаны электронные учебники, которые успешно применяются при проведении занятий со студентами [4].

Технологии интерактивного обучения характеризуются как совокупность способов целенаправленного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития. Преподавателями кафедры используются такие интерактивные формы занятий, как учебные дебаты, интерактивные лекции, кейс-технологии, круглые столы, ролевые и деловые игры. Одним из инновационных методов является креативное письмо, которое направлено на ознакомление студентов с новым подходом в обучении иноязычной письменной речи, на организацию обучения как творческого процесса. В рамках данного метода студенты знакомятся с системой специальных заданий, которая включает в себя упражнения и приемы, обеспечивающие формирование у обучающихся умений творческой письменной речи и развитие их творческого потенциала [7].

Для того чтобы организовать успешные сценарии обучения, преподаватели направляют обучающихся на самостоятельную разработку и защиту своих проектов. В отличие от работы с обычными учебными материалами (учебник, рабочие книги, аудио- и видеоматериалы), проектно-ориентированный метод в настоящее время является гораздо более сложным. Он требует навыков высшего порядка, связанных с исследованием и оценкой исходных материалов, определением общих целей и задач, а также решением конкретных задач при проведении занятий по иностранному языку. Сложность среды обучения требует, чтобы преподаватели могли проводить занятия не только в качестве руководителя на протяжении различных этапов процесса обучения, но и модератора процесса, и в качестве эксперта по оценке в конце выполнения задачи. Гибкость, требуемая от преподавателей, связана с меняющимся характером современных методов обучения и необходимостью дифференцированного подхода к учащимся, с которыми они проводят занятия по иностранному языку.

Широкий спектр интерактивных обучающих программ для изучения иностранных языков охватывают мультимедийные технологии. Они включают в себя интерактивные диалоги, распознавание речи и визуализацию произношения, анимационные ролики, упражнения для развития всех видов речевых навыков, видео с переводом, а также отслеживание собственных результатов обучения [5]. Для внедрения мультимедийных технологий в процесс обучения в МГПИ созданы все условия для их рационального педагогического и методического применения: все факультеты МГПИ оборудованы мультимедийными кабинетами, в которых имеются компьютеры с доступом к Интернету, проекторы и интерактивные доски [1].

При компьютерном обучении преподаватели кафедры иностранных языков используют информационное обеспечение для создания учебных программ, включающих разнообразные упражнения для студентов неязыковых факультетов. Технические возможности позволяют пользователям с помощью мультимедийных технологий записывать свою речь, а затем сравнивать ее с произношением носителей языка. Графические возможности компьютеров могут представлять любой вид деятельности в виде изображений или анимации. Это особенно важно при изучении новой лексики, поскольку изображения на мониторе позволяют студентам неязыковых факультетов ассоциировать фразы на иностранном языке непосредственно с действиями, а не фразами на родном языке [6].

Мультимедийные технологии помогают достичь успехов в интеллектуальной деятельности студентам неязыковых факультетов, а значит, имеют следующие преимущества по сравнению с другими технологиями обучения:

– позволяют совершенствовать содержание и методы обучения в современных условиях;

– предоставляют возможности для выявления и поддержки студентов с лингвистическими способностями;

– представляют собой основу дистанционного обучения;

– обеспечивают доступ к лучшим практикам в области образования и профессиональной подготовки через образовательный мир Интернета и разветвленной сети связи;

– создают среду целевого языка, что позволяет студентам изучать иностранные языки в собственном темпе, повышать самостоятельность и ответственность студентов при изучении иностранных языков;

– помогают строить обучение в соответствии с интересами и целями студентов, у которых иностранный язык не является профильным;

– имеют неограниченные возможности для компьютерного проектирования и моделирования учебного процесса.

Использование мультимедийных технологий в процессе обучения позволяет применять преподавателям нашей кафедры традиционные и инновационные формы и методы обучения: использовать информационные ресурсы, игры, моделирование, проектирование и анализ функций, формировать положительный эмоциональный фон для обучения. Кроме того, инновационные технологии поддерживают мультимедийные программы, энциклопедии, словари в специальной информационной образовательной среде, созданной для целостного познания мира в контексте компьютерного проектирования и моделирования [3].

Модульная система обучения, интерактивные и информационно-коммуникационные технологии, электронное тестирование, проблемное обучение, научно-исследовательская работа студентов, балльно-рейтинговые оценки их компетенций – все эти инновации внедряются в учебный процесс МГПИ и в значительной степени обеспечивают совершенствование методов преподавания иностранных языков, формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов.

Список использованных источников

1. Бабушкина, Л. Е. Создание электронной информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам студентов неязыковых факуль-

тетов педвуза / Л. Е. Бабушкина, С. Ю. Кадомцева, О. В. Кирьякова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 140–148.

2. Бабушкина, Л. Е. Разноуровневое обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов педагогического вуза / Л. Е. Бабушкина, С. И. Пискунова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 7–12.

3. Зейналов, Г. Г. Информатизация образования: анализ некоторых теоретических проблем / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 47–48.

4. Вишленкова, С. Г. Современные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности языковых профилей подготовки / С. Г. Вишленкова, О. Е. Янкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 31–36.

5. Никишова, С. А. О диалоговом характере коммуникативных универсальных учебных действий / С. А. Никишова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 47–48.

6. Папышев, А. А. Формирование ИКТ-компетентности и социальной активности студентов педагогического вуза посредством интерактивных форм обучения / А. А. Папышев, Л. А. Сафонова, В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, А. А. Жамков // Интеграция образования. – 2015. – № 2. – С. 59–66.

7. 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.

References

1. Babushkina L.E., Kadomtceva S.Yu., Kiryakova O.V. Creating an electronic information and communication environment for teaching foreign languages students at non-linguistic faculties of pedagogical institutions, *Bulletin of the Moscow state regional university. Series Pedagogics*, 2015, No. 3, pp. 140–148. (in Russian)

2. Babushkina L.E., Piskunova S.I. Multilevel teaching of foreign languages students of non-linguistic faculties of pedagogical institutions, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2, pp. 7–12. (in Russian)

3. Zeynalov G.G. Informatization of education: analysis of some theoretical problems, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2, pp. 47–48. (in Russian)

4. Vishlenkova S.G., Yankina O.E. Modern technologies of student's foreign professional competence formation at linguistic profiles of preparation, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1, pp. 31–36. (in Russian)

5. Nikishova S.A. About dialog communicative nature of universal educational actions, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2, pp. 47–48. (in Russian)

6. Papyshev A A., Safonova L.A., Safonov V.I., Molchanova E.A., Zhamkov A. A. Formation of ICT competence and social activity of pedagogical high school students through interactive forms of learning, *Integration of education*, 2015, No. 2, pp. 59–66. (in Russian)

7. 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)

Поступила 10.12.2016 г.

УДК 613.9: 159.922.7
ББК 51.28: 88.8

Хасанова Рита Фандависовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики преподавания иностранных языков
и второго иностранного языка
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия
khassanovarf@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО МАРШРУТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА И ЕГО НЕПРЕРЫВНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация: В настоящей статье предпринята попытка описать процесс поэтапного создания индивидуального маршрута развития ребенка с учетом его физического, интеллектуального, эмоционального и духовного развития и в содружестве образовательного учреждения и семьи.

Ключевые слова: диагностирование, проектирование, природные задатки, индивидуализация, сотрудничество.

Khasanova Rita Fandavisovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Teaching Methods and 2FL
M. Akmullah Bashkir State Pedagogical Unievrsity, Ufa, Russia

ABOUT SOME ASPECTS OF DESIGNING OF THE INDIVIDUAL DEVELOPMENT COURSE OF CHILD AND THE CONTINUOUS PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT

Abstract: This article describes some key aspects of the process of creating an individual development course of the child, taking into account his physical, intellectual, emotional and spiritual features and in the co-operation of the educational institutions and the family.

Key words: diagnosis, design, natural gifts, individualization, cooperation.

В каждом человеке заключается целый ряд способностей и наклонностей, которые стоит лишь пробудить и развить, чтобы они, при приложении к делу, произвели самые превосходные результаты. Лишь тогда человек становится настоящим человеком.

А. Бебель

Традиционный процесс обучения и воспитания ориентируется на средний уровень развития детей, поэтому не каждый ребенок имеет условия для полной реализации своих потенциально заложенных природных задатков. Перед педагогами и психологами образовательных учреждений всех уровней, начиная с дошкольного и заканчивая вузовским, стоит задача по созданию оптимальных условий для реализации всех возможностей каждого ребенка.

Одним из решений в данной ситуации является составление и реализация индивидуального маршрута развития личности (ИМРЛ). Проектирование ИМРЛ нацелено на реализацию того уровня требований, которые задают Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) в области образования [12] и образовательные программы для выявления и развития реальных возможностей каждого человека. Современные основные общеобразовательные программы «Детство» [3], «Диалог» [5], «От рождения до школы» [7], составленные в соответствии с Федеральными государственными требованиями, все больше внимания уделяют мониторингу в детском саду и учету индивидуальных особенностей детей, диагностике педагогического процесса, а также предлагают инновационные формы взаимодействия с родителями. Учитывая особенности развития отдельной личности, данные программы одновременно предлагают фиксировать некие промежуточные и итоговые результаты развития детей и сравнивать полученные данные с неким средним возрастным уровнем развития [4, с. 3; 5, с. 831], что противоречит принципу индивидуализации.

Индивидуальный маршрут развития личности – это персональный путь реализации личностного потенциала человека для развития личности, включающий: 1) ***характеристику личности ребенка*** как исходной позиции; 2) ***индивидуальную дорожную карту*** развития ребенка; 3) ***характеристику личности ребенка*** как результата психолого-педагогического сопровождения в содружестве образовательного учреждения и семьи. Об этом говорится и в национальной образовательной стратегии-инициативе *«Наша новая школа»*, где речь идет о «создании таких условий обучения, при которых уже в школе дети могли бы раскрыть свои возможности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире». Одной из ведущих задач в национальной стратегии обозначена необходимость выстраивания «разветвленной системы поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности» [7].

ИМРЛ – это стратегический документ для педагога и родителя, позволяющий раскрыть заложенный природой потенциал комплексного развития личности: ее физического, интеллектуального (IQ), эмоционально-волевого (EQ), духовно-нравственного аспектов. В данной статье нами будет предпринята попытка раскрыть некоторые аспекты, касающиеся разработки ИМРЛ.

Проектирование ИМРЛ должно включать в себя несколько этапов.

I этап – мониторинг природных задатков и интересов личности в старшем дошкольном или младшем школьном возрасте;

II этап – анализ полученных данных в ходе I этапа;

III этап – собственно разработка индивидуального маршрута развития личности.

В 2015–2016 учебном году нами была начата работа по выявлению природных склонностей развития детей старшего дошкольного возраста в г. Уфе Республики Башкортостан для создания ИМРЛ. Отдельные результаты данного исследования докладывались на Международной научно-практической конференции «Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одаренности» [2; 6; 11]. Анализ данных широкомасштабного диагностирования природных склонностей развития и интересов более 1500 детей старшего дошкольного возраста и их родителей позволил сделать некоторые шаги к созданию ИМРЛ.

На I этапе для диагностики природных задатков и интересов детей была использована методика «Палитра интересов» А. И. Савенкова [11, с. 428–421], в которой вопросы составлены в соответствии с условным делением склонностей ребенка на семь сфер: *1) математика и техника, 2) гуманитарная сфера, 3) художественная деятельность, 4) физкультура и спорт, 5) коммуникативные интересы, 6) природа и естествознание, 7) домашние обязанности и труд по самообслуживанию*. Использование данной методики дало возможность получить первичную информацию о направленности интересов детей, что позволяет более объективно судить о способностях и характере одаренности ребенка. Несмотря на нечеткую дифференцированность и неустойчивость интересов детей в дошкольном возрасте, результаты исследования подтвердили предположение о том, что «предпосылки к высоким достижениям в разных видах деятельности присущи всем, без исключения, детям, хотя реальные незаурядные результаты демонстрируют значительно меньшая часть детей» [1, с. 3].

В выборке детей более 82 % продемонстрировали наклонности к 3–4 видам человеческой деятельности. При этом у девочек доминантными оказались ***художественная деятельность*** и далее, по убывающей, наклонности в сферах «природа, естествознание, «домашние обязанности», «гуманитарная сфера», «физкультура / спорт», «математика». У мальчиков на первой позиции оказались наклонности к ***математике и технике***, а далее, на втором и последующих – «природа», «физкультура», исполнение «домашних обязанностей», «гуманитарные» и «художественные наклонности». 17,3 % дошкольников, участников нашего проекта, имеют наклонности к 5–7 видам деятельности. Число детей с 7 наклонностями составило 45 чел.: 20 девочек и 25 мальчиков. Наклонности только в одной сфере деятельности выявлены у 4 %. Детей без какой-либо наклонности не было обнаружено. В целом ***«коммуникативные интересы»*** в общей выборке оказались и у мальчиков, и у девочек самой непопулярной сферой деятельности: лишь 34 % детей от общего числа выбрали данное направление. Не намного выше склонности в сфере «математика и техника» и «гуманитарная сфера» – 39 % и 38 % соответственно. Наибольший интерес дошкольники проявляют в области «природа и естествознание» и «художественная деятельность» – 63 % и 52 % детей выбрали данные направления как ведущие. Результаты данной части исследования, на наш взгляд, позволяют сделать следующий важный вывод: у детей дошкольного возраста проявляются первые признаки природных задатков развития, которые «важно распознать и создать условия для их сохранения и дальнейшего развития» [6].

Второй важный критерий для разработки ИМРЛ, который был исследован, – это *полушарность* мозга детей. В научной литературе нет однозначного мнения по поводу четкого разделения функций мозговыми полушариями человека, но доминантность при выполнении определенных видов деятельности мозговых полушарий ребенка признается многими авторами [10; 13; 14]. Нельзя не согласиться с тем, что между ними нет четкой «разделительной черты» и головной мозг работает как «оркестр», только использует разные «инструменты» для выполнения разных действий. Важным кажется то, что для реализации заложенного скрытого потенциала развития личности необходимо как можно раньше выяснить доминирующие «инструменты» в деятельности ребенка для их учета в составлении ИМРЛ. Это значительно облегчило бы его психолого-педагогическое сопровождение для развития предметных, личностных и метапредметных компетенций в начальной школе.

Чтобы выяснить, какое полушарие в деятельности детей доминирующее, был использован тест на определение доминирующего уха, глаза и руки [9]. В ходе анализа из всех возможных типов «полушарности» мозга была выделена самая многочисленная группа с типом «ПгПуПрЛ», характеризующийся «стандартной» левополушарностью (Л) с ведущими «правоглазостью» (Пг), «правоухостью» (Пу) и «праворукостью» (Пр) как наиболее представительная (из 1669 анкет – 620, остальные группы имели разные сочетания) [2]. Межполушарная ассиметрия является одной из основных характеристик мозга. Человечество условно делится на две части: левополушарных (большинство) и правополушарных (меньшинство). В зависимости от типа полушарности люди по-разному воспринимают реальность и часто не понимают

друг друга. Люди с доминирующим левым полушарием, как правило, рациональны, расчетливы, мало поддаются эмоциям. Правополушарные обладают образным мышлением и целостным восприятием мира. Таким образом, ассимметрия прослеживается на различных уровнях: от молекулярного до поведенческого. Не учитывать данную природную особенность ребенка в процессе планирования современной образовательной деятельности – большое упущение в его развитии. Правда, нельзя воспринимать эту ассиметрию буквально: любая деятельность осуществляется обоими полушариями совместно, но в целом их вклад в саму деятельность разный.

Традиционная система образования приспособлена под левополушарных детей, хотя правополушарным детям стало уделяться чуть больше внимания в рамках индивидуализации образовательного процесса. Правополушарные дети взрослеют позже, повышенно ранимы, эмоции у них являются основой их личности, иногда асоциальны ввиду неадаптированности к жизни и чаще получают двойки в школе. На наш взгляд, перспективными являются исследования связи полушарности детей и их успеваемости, развития личности, асоциального поведения, творческого и интеллектуального потенциала, а также включение данных вопросов в программы подготовки будущих педагогов.

Наряду с природными наклонностями дошкольников, типом полушарности мозга, весьма ценная информация о природных задатках детей – их *психотипе* – была получена с помощью психогеометрической методики и методики системно-векторного анализа В. К. Толкачева [2]. Несмотря на важность данной информации для составления ИМРЛ, она требует дальнейшего анализа и осмысления.

Таким образом, мониторинг детей в старшем дошкольном возрасте может позволить собрать информацию для составления **характеристики личности ребенка**, которая содержала бы информацию об уровне развития личности по четырем основным направлениям – его *физическом, интеллектуальном, эмоциональном и духовном* составляющих. Данная характеристика является исходной позицией для создания **индивидуальной дорожной карты** развития для каждого ребенка по вышеуказанным направлениям и должна быть не только доступна для родителей, но и создаваться и реализовываться в сотрудничестве образовательного учреждения и семьи. Полное представление об исходном уровне развития ребенка может быть получено лишь в результате комплексного исследования личности.

В целом успешность воспитательного воздействия на ребенка определяется единством и согласованностью деятельности образовательного учреждения и семьи при составлении ИМРЛ, а основа этого единства – полное совпадение интересов государства и семьи в воспитании нового поколения. Глубокий эмоциональный и интимный характер, постоянство и длительность воспитательных воздействий родителей, их повторяемость изо дня в день – это то, что отличает воспитание в семье от воспитания в образовательном учреждении. На родителях лежит особая роль, заключающаяся в принятии на себя ответственности за условия формирования ценностных ориентаций (*духовный компонент*), характер и перспективы развития личности и формирования базовой культуры личности у ребенка. Данная базовая культура также должна быть частью мониторинга на I этапе – этапе диагностирования склонностей развития ребенка. Именно базовая культура личности обеспечит в дальнейшем социализацию ребенка, организацию его жизнедеятельности, установление связей поколений и коммуникаций в детском сообществе, создание условий для творческой самореализации и саморазвития, передачи и сохранения, развития, изменения системы ценностей в обществе.

Список использованных источников

1. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – 2-е изд., расш. и перераб. – М. : Магистр, 2003. – 64 с.

2. Губайдуллин, М. И. Некоторые аспекты комплексной диагностики одаренности для детей дошкольного возраста / М. И. Губайдуллин // Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одаренности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л. К. Мазунова. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2016. – С. 32−34.

3. Детство : Примерная основная общеобразовательная програма дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова [и др.]. – СПб. : Детство-пресс, 2013. – 528 с.

4. Диагностика педагогического процесса в подготовительной к школе группе (с 6 до 7 лет) дошкольной образовательной организации. – СПб. : Детство-пресс, 2015. – 16 с.

5. Диалог. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. О. Л. Соболевой. – М. : Дрофа, 2013. – 864 с.

6. Мазунова, Л. К. Система психолого-педагогического и методического сопровождения старших дошкольников / Л. К. Мазунова // Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопрово-

ждения одаренности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л. К. Мазунова. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2016. – С. 3−12.

7. Национальная образовательная стратегия-инициатива «Наша новая школа». Указ Президента № 271 от 4 февраля 2010 г. [Электронный ресурс]. – URL : http://минобрнауки.рф/документы/1450.

8. От рождения до школы. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Мозайка-синтез, 2015. – 368 с.

9. Прель, А. М. Почему мы выросли такими? / А. М. Прель, Т. В. Прель. – СПб. : Искусство России, 2012. – 288 с.

10. Савенков, А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – М. : Генезис, 2010. – С. 428–431.

11. Хасанова, Р. Ф. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи как условие успешности развития ребенка / Р. Ф. Хасанова // Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одаренности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л. К. Мазунова. – Уфа, 2016. – С. 133–137.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Министерства образования и науки № 1155 от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. – URL : http://минобрнауки.рф/документы/6261.

13. Gazzaniga, M. S. The Splint Brain Revisited / M. S. Gazzaniga // Scientific American. – 1998. – Pp. 35–39.

14. Lilienfeld, S.O. 50 Great Miths of Popular Psycology: Shattering Widespread Misconceprions about Human Behavor / S. O. Lilienfeld, S. J. Lynn, J. Ruscio, B. L. Beyerstein. – Oxford, 2009. – 332 p.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Working concept of giftedness. Moscow, 2003, 64 p. (in Russian)

2. Gubaydullin M.I. Some aspects of the complex diagnostics of the giftedness of preschool children. // Problems of diagnosis and psycho-pedagogical support of giftedness: Reports of the International scientific practical conference. Ufa, RITS BSU, 2016, pp. 32–34. (in Russian)

3. Detstvo: Exemplary basic educational program of preschool education / T.I. Babaeva, A.G. Gogoberidze, Z.A. Mikhaylova. St. Petersburg, Detstvo-press, 2013, 528 p. (in Russian)

4. Diagnosis of pedagogical process in preparation for school group (from 6 to 7 years) of the pre-school educational institution. St. Petersburg, Detstvo-press, 2015, 16 p. (in Russian)

5. Dialog. Exemplary basic educational program of preschool education / Ed. O.L. Soboleva. Moscow, Drofa, 2013, 864 p. (in Russian)

6. Mazunova L.K. The system of psycho-pedagogical and methodological support for older preschoolers, *Problems of diagnosis and psycho-pedagogical support of giftedness: Reports of the International scientific practical conference*. Ufa, RITS BSU, 2016, pp. 3–12. (in Russian)

7. National Education Strategy, the initiative «Our New School». Presidential Decree number 271 of February 4, 2010 [Electronic Resource]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/1450. (in Russian)

8. From birth to school. Exemplary basic educational program of preschool education (a pilot version) / N.E.Veraksy, T.S. Komarova, M.A. Vasilyeva. 3-d edition, revised and updated. Moscow, Mozayka-sintez, 2015, 368 p. (in Russian)

9. Prel A.M., Prel T.V. Why do we have grown so? St. Petersburg, Iskusstvo Rossii, 2012, 288 p. (in Russian)

10. Savenkov A.I. Psychology of children's gifts. Moscow, Genezis, 2010, pp. 428–431. (in Russian)

11. Khasanova R.F. Interaction of preschool educational institution and the family as a condition for the success of a child's development, *Problems of diagnosis and psycho-pedagogical support of giftedness: Reports of the International scientific practical conference*. Ufa, RITS BSU, 2016, pp. 133–137. (in Russian)

12. The Federal state educational standard of preschool education. // Ministry of Education and Science of the number 1155 dated October 17 of 2013 [Electronic Resource]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/6261. (in Russian)

13. Gazzaniga M.S. The Splint Brain Revisited, *Scientific American*, 1998, pp. 35–39.

14. Lilienfeld S.O., Lynn S.J., Ruscio J., Beyerstein B.L. 50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior. Oxford, 2009, 332 p.

Поступила 15.01.2017 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Шукшина Татьяна Ивановна
доктор педагогических наук, профессор
проректор по научной работе, зав. кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева»
г. Саранск, Россия
t_i_shukshina@mordgpi.ru

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

Кулебякина Марина Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
km_nir@mordgpi.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ «ВУЗ – БАЗОВАЯ КАФЕДРА – ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ»

Аннотация: В статье выделены и обоснованы организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию иннова-ционной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация». Авторами определены возможные пути реализации данных условий, способствующие профессионализации подготовки педагогических кадров и укреплению позиции выпускников педагогического вуза на рынке труда.

Ключевые слова: подготовка педагогов, инновационная модель, организационно-педагогические условия, практико-ориентированный подход, базовая кафедра, общеобразовательная организация, сетевое взаимодействие.

Shukshina Tatyana Ivanovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Vice Rector for Research, Head of the Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Gorshenina Svetlana Nikolaevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Kulebyakina Marina Yuryevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION THE INNOVATIVE MODEL «HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION – BASIC DEPARTMENT – EDUCATIONAL INSTITUTION»

Abstract: The article identifies and substantiates the organizational-pedagogical conditions that ensure the effective realization of innovative model «higher educational institution – basic department – educational institution». The authors identify possible ways of realization of these conditions that contribute to the professiona-

lization of teacher training and strengthen the position of graduates of pedagogical universities on the labour market.

Key words: teacher training, innovative model, organizational-pedagogical conditions, practice-oriented approach, basic department, educational institutions, networking.

Программа модернизации педагогического образования ориентирована на поиск новых способов взаимодействия педагогической науки и образовательной практики. Усиление практической направленности подготовки педагогов нацелено на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессионального стандарта педагога. Важное значение при этом приобретает проектирование современных моделей подготовки педагогов в контексте идеи партнерства образовательных организаций, позволяющих согласовывать научные интересы педагогов вуза и профессиональные задачи педагогов-практиков [2].

В научных исследованиях последних лет в качестве консолидирующего пространства профессионального взаимодействия и партнерства образовательных организаций рассматриваются базовые кафедры. Целевые ориентиры деятельности базовых кафедр как инновационных структурных подразделений педагогических вузов связаны с совершенствованием качества образования, пересмотром подходов к организации практико-ориентированной подготовки педагогов по профессиональным образовательным программам с учетом требований работодателей.

В ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» создана модель «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» [6]. Внедрение инновационной модели осуществляется по следующим направлениям:

– обновление содержания профессиональной подготовки в соответствии с потребностями рынка труда;

– координация учебно-методической и научно-исследовательской деятельности образовательных организаций высшего и общего образования;

– усиление практической направленности подготовки педагогических кадров;

– научно-методическое сопровождение непрерывного педагогического образования;

– содействие профессиональной адаптации и трудоустройству выпускников [3].

Практический опыт реализации модели позволил выявить совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность ее реализации. Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем определенные обстоятельства, определяющие практическую сторону упорядоченной и эффективной реализации инновационной модели, а также сохранение целостности процесса подготовки педагогов. К данным условиям относятся: 1) сетевое взаимодействие между организациями-партнерами – педагогическим вузом и общеобразовательной организацией; 2) научно-методическое обеспечение практико-ориентированной подготовки будущих педагогов; 3) наличие образовательной среды, обеспечивающей научно-методическую поддержку и взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Первое условие предполагает взаимную заинтересованность и совпадение интересов организаций-партнеров, включенных в инновационную модель, по совершенствованию качества подготовки педагогов по профессиональным образовательным программам в соответствии с тенденциями модернизации педагогического образования и социальным заказом общества.

Сетевое взаимодействие организаций-партнеров рассматривается как механизм профессионализации подготовки будущего педагога, обладающий единством целей, совокупностью ресурсов для их достижения, единым центром управления. Базовая кафедра при этом выступает площадкой, обеспечивающей взаимодействие педагогической науки и образовательной практики и удовлетворяющей потребности работодателей в адресной подготовке педагогов.

Максимальное взаимодействие вуза, базовой кафедры и общеобразовательной организации осуществляется по следующим направлениям:

– проектирование основных профессиональных образовательных программ с учетом данных мониторинга потребностей работодателей в отношении профессиональной подготовки педагогических кадров;

– создание непрерывной системы учебных и производственных практик;

– научно-методическое сопровождение выполнения выпускных квалификационных и научно-исследовательских работ по заказу работодателей;

– разработка программ государственной итоговой аттестации;

– проведение независимой оценки результатов подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Критериями отбора общеобразовательных организаций-партнеров для создания базовых кафедр выступают наличие материально-технической и интеллектуальной базы, а также осуществление инновационной и экспериментальной деятельности, поскольку основное предназначение базовых кафедр для вуза заключается в возможности совершенствования образовательного процесса за счет включения в него передового педагогического опыта.

Важным ресурсом, обеспечивающим эффективность реализации инновационной модели, выступает кадровый потенциал базовой кафедры. Сотрудники базовой кафедры осуществляют практико-ориентированную подготовку будущих педагогов при проведении учебных занятий в рамках реализуемой образовательной программы, руководство и психолого-педагогическое сопровождение учебных и производственных практик, тьюторское сопровождение индивидуальной программы профессионального саморазвития будущего педагога, его профессионального самоопределения в период адаптации к профессиональной деятельности.

Реализацию управленческого механизма деятельности базовой кафедры осуществляет заведующий, который выполняет, прежде всего, организационные функции: координация деятельности вуза, базовой кафедры и общеобразовательной организации; планирование деятельности базовой кафедры; определение учебной нагрузки преподавателей базовой кафедры; составление расписания учебных занятий, проводимых на базе общеобразовательной организации; руководство текущей работой коллектива базовой кафедры; координация работы по подготовке научно-практических и научно-методических мероприятий; поддержание инициативы, инновационной и экспериментальной деятельности коллектива кафедры; обобщение и диссеминация опыта инновационной деятельности базовой кафедры.

Значимым условием эффективной реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» является наличие научно-методического обеспечения подготовки педагогических кадров. Нами определено, что научно-методическое обеспечение включает методологический, дидактический и методический уровни, отвечающие современным требованиям педагогической науки и практики.

Методологический уровень предполагает определение научных подходов, обоснованное применение общепедагогических принципов в подготовке педагогических кадров. Выявлено, что методологической основой подготовки будущих педагогов в условиях реализации инновационной модели являются деятельностный и модульно-компетентностный подходы. Деятельностный подход задает логику проектирования квалификационных требований к педагогам, основанную на проведении анализа соответствующей сферы профессиональной деятельности выпускника, на установлении соответствующих квалификационных характеристик и профессионально-важных качеств, на отборе содержания образования, обеспечивающего формирование квалификационных характеристик [4, с. 118–120]. Модульно-компетентностный подход представляет единую систему определения целей, отбора и структурирования содержания учебного материала, организационно-технологического обеспечения подготовки педагога с учетом компетенций, трудовых функций и профессиональных действий, соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта педагога [1]. В качестве теоретических основ подготовки будущих педагогов в условиях реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» определены теории деятельности профессионального и личностного развития педагога.

Дидактический уровень научно-методического обеспечения предполагает обоснование целей, обновление содержания подготовки будущих педагогов с учетом требований профессионального стандарта педагога. На данном уровне осуществлена модернизация учебных планов в соответствии с социальным заказом; разработаны паспорта компетенций с представлением дескрипторов их проявления на языке трудовых функций; определено содержание практико-ориентированной подготовки студентов, нацеленное на отработку конкретных способов реализации осваиваемых трудовых функций и профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды; разработано содержание учебных и производственных практик, проводимых на площадках базовых кафедр с целью приобретения будущими педагогами профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности [5].

Методический уровень позволяет разрабатывать конкретные методические рекомендации, раскрывающие перспективы деятельности по реализации основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов. В данном направлении совершенствуется содержание и технологическое обеспечение учебных и производственных практик в системе многоу-

ровневой подготовки будущих педагогов; подготовлены учебно-методические пособия, практикумы, рабочие тетради для организации самостоятельной работы будущих педагогов, сборники профессиональных задач, оценочные средства на основе компетентно-ориентированных разноуровневых заданий. Акцент при этом делается на определении трудовых действий, осваиваемых студентами в процессе изучения учебных дисциплин и соотнесении их с приобретаемым опытом профессиональной деятельности на основе формирующихся практических умений, входящих в состав компетенций.

Третье условие реализации инновационной модели предполагает наличие образовательной среды, организованной в соответствии с требованиями к результатам подготовки будущих педагогов. Данная среда обеспечивает научно-методическую поддержку практико-ориентированной подготовки будущих педагогов и взаимодействие субъектов образовательного процесса. Созданная образовательная среда включает следующие компоненты:

– предметно-пространственный – представлен инфраструктурой образовательных организаций-партнеров, помещениями для проведения учебных занятий, учебно-лабораторным оборудованием;

– информационно-образовательный – основан на использовании локальной информационной сети Инфо-вуз, платформы 1 С Университет, электронной библиотеки, представляющих информационно-образовательное пространство, необходимое для реализации инновационной модели подготовки педагогов, организации профессионального общения и рефлексии;

– социальный – определяет характер взаимоотношений субъектов образовательной деятельности, систему управления процессом подготовки педагогов, отношения с социокультурной средой;

– дидактико-технологический – включает учебное и программно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов, определяет содержательно-процессуальные основы подготовки будущих педагогов, оптимизацию форм и методов практико-ориентированного обучения, диверсификацию образовательных технологий, ориентированных на освоение набора профессиональных компетенций.

Таким образом, представленные организационно-педагогические условия реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» обеспечивают повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов, создают перспективы развития регионального педагогического сообщества.

Список использованных источников

1. Буянова, И. Б. Модульный подход к построению основной профессиональной образовательной программы подготовки учителей в соответствии с профессиональным стандартом педагога / И. Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 81–85.

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

3. Кулебякина, М. Ю. Базовая кафедра педагогического вуза : практический опыт / М. Ю. Кулебякина, С. Н. Горшенина // Высшее образование в России. – 2016. – № 10. – С. 107–112.

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

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

6. Шукшина, Т. И. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели : вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация / Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 89–93.

References

1. Buyanova I.B. Modular approach to construction of basic professional educational programs of teacher training in accordance with the professional standard of the teacher, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 81–84. (in Russian)

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

3. Kulebyakina M.Yu., Gorshenina S.N. Basic Department at pedagogical Institute : the practical experience, *Higher Education in Russia*, 2016, No. 10, pp. 107–112. (in Russian)

4. Margolis A.A. The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Train-

ing, *Psychological science and education*, 2014, Vol. 19, No. 3, pp. 105–126. (in Russian)

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

6. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M.Yu. The training of teachers in terms of realization of innovative model: higher educational institution – based department – educational institution, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1 (25), pp. 89–93. (in Russian)

Поступила 30.02.2017 г.

УДК 37.016: 811.11 (045)
ББК 81.43р

Lazutova Lyudmila Andreevna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Head of Department of English and German
languages and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
l_lasutova@mail.ru

Falileev Alexander Evgenyevich
Candidate of Culturology, Docent
the deputy dean of faculty of foreign languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
fae3@mail.ru

USE OF THE SONG ON THE ACTIVITY IN FOREIGN LANGUAGE AS MEANS OF LANGUAGE AND SPEECH SKILLS OF STUDENTS (based on the work of the faculty of foreign languages of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev)*

Abstract: The possibilities of using a song at teaching a foreign language in higher education institution are considered in the article. From the one hand, one of the advantages of using a song on the activity in foreign language is that the song represents a sample of the foreign-language oral speech which reflects features of life in the country the language is spoken, on the other hand, in the song the culturological information creating forming spiritual culture of students is concluded. The technique of work with the text of the song consists of three stages: pre-text, text and post-text. Each stage of work contains certain exercises which in a complex promote development of language and speech skills.

Key words: principles of selection of song material, the technique work on the song, methodological advantages of use a song, language skills, speech skills.

Лазутова Людмила Андреевна
кандидат филологических наук, доцент
заведующая кафедрой английского и немецкого
языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Фалилеев Александр Евгеньевич
кандидат культурологии, доцент
заместитель декана факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» и МГПИ) по теме «Современные технологии совершенствования иноязычной профессиональной компетенции студентов языковых факультетов».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСНИ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ (из опыта работы факультета иностранных языков МГПИ имени М. Е. Евсевьева)

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования текста песни при обучении иностранному языку в вузе. Одним из преимуществ использования песни является то, что она, с одной стороны, представляет собой образец иноязычной звучащей речи, отражающей особенности жизни в стране изучаемого языка, с другой – в ней заключена культурологическая информация, формирующая духовную культуру обучающихся. Методика работы с текстом песни состоит из трех этапов: дотекстового, текстового и послетекстового. Каждый этап содержит определенные упражнения, которые в комплексе способствуют развитию языковых и речевых умений.

Ключевые слова: принципы отбора песенного материала, методика работы над песней, методические преимущества использования песни, языковые умения, речевые умения.

The effective techniques of use modern technologies at teaching in different types of foreign-language speech activities are developed [5, p. 90]. One of the main tasks of the lecturer of a foreign language is a reconsideration of the technology of organization of educational process at all stages and levels, the determination of new approaches to the selection of the content and the organization of materials, the use of appropriate methods and techniques of training, forms and types of control [1, p. 32]. To increase the level of foreign language training, the development of intelligence of students is necessary to use the technique based on the emotional perception of educational material which is able to increase learning efficiency. In this regard, the use of songs in the learned language is very successful. Communicative function, that is transfer of the contents put by the author to the listener through impact on his emotions and figurative and art memory is inherent in the song.

From the point of view of a technique the song in a foreign language is, on the one hand, a model of the sounding foreign-language speech reflecting features of life, culture and life of the country of the language is spoken, on the other hand, the song carries culturological information. Depending on the methodological task the song material can be used for phonetic charge at the beginning of the activity, and also at introduction and trainings in the use of lexical and grammatical material.

E. K. Karpichenkova formulated methodological advantages of songs in learning of foreign language [2, p. 45]:

– songs as one of types of speech communication is means of careful assimilation and vocabulary extension as includes new words and expressions. Familiar vocabulary occurs in songs in a new contextual environment that helps to activate it;

– the grammatical constructions are better acquired and activated in songs;

– songs promote to improve foreign language pronunciation skills;

– songs promote esthetic education of students, more complete disclosure of the creative abilities of students, intensification of language activities;

– songs and other pieces of musical composition stimulate monological and dialogical statements, development of speech intellectual activities of students, promotes development as prepared, and the unprepared speech.

One of conditions of successful use of song the material is also the typologization. The song material as one of the elements of national and cultural component has to reflect regional geographic specifics and have culturological value. Many researchers have noted the importance of the sociocultural component in the selection of educational material, consisting in the accounting of sociocultural features of communication of the language is spoken, the construction of the speech statement according to the social status of the communication partner [3, p. 34].

The basic principles of selection of the song material for classes in a foreign language are: 1) the principle of authenticity, providing the expansion of a cultural studies outlook of students; 2) the principle of impact on the emotional and motivational sphere of the person taking into account age features and interests of students; this principle allows to select from a large number of authentic song material of a song with the bright memorable tune; 3) the principle of methodological value for formation and improvement of basic speech skills and abilities which provides an appropriate song material subject speaking and reading at this this stage of training taking into account the existing training programs, and also methodological conditions of concrete activity.

The technology of work with the song represents the sequence of the tasks and exercises used in training according to the following stages of work: pre-text, text and post-text.

The pre-text stage represents the introduction about the song and its song performer, the remov-

al of possible lexical and grammatical difficulties in listening to a song. The previously investigated and necessary for understanding of the content of the selected songs lexical units, grammatical structures and rules are activated by the lecturer. The new lexical items that will not be included in the active vocabulary are fulfilled.

The text stage is an installation on listening of the song, the first (auditive) acquaintance with the song, the control of understanding training the song, the secondary listening of a song, the performance of the language and speech exercises conditional on formation of lexical and grammatical skills through song material. Before the first listening of a song installation on extraction of the general information from a song is given, the degree of its understanding is controlled and the text of the song is offered actually.

The post text stage consists in performance of tasks and exercises at the level of contents of the song and its meaning by performance of speech exercises on the formation of foreign-language skills. In these exercises song material often acts as a substantial or semantic stimulus of the statement.

Many researchers note that it is possible to master the foreign-language communicative competence only during methodically competently constructed work of the teacher [4]. Each of the stages of work on the song described above consists of the set of exercises aimed at obtaining concrete result.

The pre-text stage of work on the song assumes intensification of language knowledge of students and promotes the content of the song anticipation. At this stage it is possible to use such exercises: 1) the search of the ideas or "brainstorming" promoting the emergence of various ideas in a group of students; 2) assotsiogramma, it is possible to call this exercise preparatory for listening of a song. The lecturer writes down the keyword reflecting the main subject of a song. Students have to write down associations to this word on the blackboard. The advantage of this form of work is that it can be used during the work on any song. Due to visualization (recording) activates the lexical material of all members of the group as all of them are participants of the same thought process. Instead of the assotsiogramma students can show pictures, photos. A variant of development of lexical skills in students is also the method of a cluster or a mental map. Before the students listen to the song, they have to write the short text (the poem, the small report), using all words and expressions presented in assotsiogramma, a cluster or a mental map. One of ways of an anticipation of the content of the song is to use the exercises "Puzzle". It can be puzzles from the sentences in a foreign language, or from pictures. Using puzzles from the sentences and pictures, students have to make and write down history in a foreign language, and after listening of a song to compare it with the content of the song. A language environment of educational communication which is characterized by openness, interaction of the participants, equality of their arguments, the possibility of mutual assessment and control is created [6, p. 101].

At the second stage of the work students are offered to listen to the song and to compare the assotsiogramma made by means of puzzles story with the content of the song. At this stage students can be offered to answer questions on the text of the song, to fill in the table, to write or draw their feelings that arise during the listening. To control the understanding of lexicon it is possible to draw «the island of understanding» in which to write down all the new words and phrases from the song. The main types of exercises at this stage are the following: 1) to fill the gaps in the text; 2) to pick up a rhyme; 3) the substitution exercises; 4) the exercises on correlation of sentences and pictures; 5) the search of elements of the same semantic field; 6) the task "true or false"; "in the text is "told or not told"; 7) the statement according to the content (to the statement or the question several possible answers from which students have to choose and prove those that they consider true are given).

The work stage after listening is aimed at work of students in all types of speech activity. The set of exercises at this stage of the work consists of six parts:

– exercises with use of music without text: to describe the music, using adjectives and verbs; to define types of instruments, to discuss music, rhythm, voice;

– comprehension exercises listened: to fill in the text with gaps; to arrange in the correct sequence text fragments; to pick up rhymes; to correct the wrong text of the song; to count how many times occurs in the text a particular word or the sentence;

– exercises to develop reading skills: to make the text of the song of the of-fered puzzles; to make the glossary; to read sections of a song and discuss its content;

– exercises on the development of writing: to write the similar text of the song; to make, write down and play the dialogue in pairs, to write a story on a song subject; to write the letter to the performer with criticism and comments; to add the text of the song;

– exercises to develop skills of speaking: to conduct a survey according to the content of the song; to make the summary according to the content; to think other names to the text of the song; the role-playing games according to the content of the song; to have a discussion on a song subject, to discuss the characters, actions;

– lexical and grammatical exercises: to change all times in the text of the song; to change personal pronouns in the text of the song; to pick up antonyms / synonyms to adjectives; to find compound words in the dictionary; to write down keywords; to define the type of declinations of adjectives.

The wide culturological background promotes as development of linguistic skills and abilities and introduces the student with specific aspects of foreign lan-guage culture [7, p. 106]. The creative activity in a foreign language lesson is a powerful motivation to learn a foreign language. Use of songs in a foreign language lesson is a means of achievement the learning objectives of lexical and grammatical aspect, phonetics, country study material, and also all types of speech activity. The songs are a source of the sociocultural and socio-linguistic information that allows students to carry out cross-cultural communication.

References

1. Vishlenkova S.G., Yankina O.E. Modern technologies of students' foreign language professional competence formation at linguistic profiles of preparation (basing on the experience of the German language Department of Mordovian State Pedagogical Institute), *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 31–36. (in Russian)

2. Karpichenkova E.P. The role of music and a song in studying of English, T*he Foreign Languages at School*, 1995, No. 5, pp. 45–48. (in Russian)

3. Kizrina, N.G. The training of a foreign-language written language on the basis of service twitter, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1 (26), pp. 32–36. (in Russian)

4. Lazutova L.A., Levina E.A. Information and communication technologies as means of formation of foreign-language speech competence [Electronic resource], *Theory and practice of social development*, 2013, No. 1. URL: http://theoria-practica.ru/-1-2013/pedagogics/lazutova-levina.pdf. (in Russian)

5. Lazutova L.A., Falileev A.E. Using of google resources for formation students' lexical skills teaching foreign languages at language faculties, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 89–91.

6. Lazutova L.A. Interactive forms of education of students to a foreign lan-guage with use of video, *The Higher Education Today*, 2014, No. 10, pp. 101–104.

7. Falileev, A.E. Linguoculturological aspect of learning a foreign language, *Kurikulum (elmi metodik jurnal)*, 2014, No. 4 (28), pp. 106–109.

Список использованных источников

1. Вишленкова, С. Г. Современные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов языковых профилей подготовки (из опыта работы кафедры немецкого языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / С. Г. Вишленкова, О. Е. Янкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 31–36.

2. Карпиченкова, Е. П. Роль музыки и песни в изучении английского языка / Е. П. Карпиченкова // Иностранный язык в школе. – 1995. – № 5. – С. 45–48.

3. Кизрина, Н. Г. Обучение иноязычной письменной речи на основе сервиса «твиттер» / Н. Г. Кизрина, В. В. Никитина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (26). – С. 32–36.

4. 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. – URL : http://teoria-practica.ru/-1-2013/pedagogics/lazutova-levina.pdf.

5. Лазутова, Л. А. Формирование лексических навыков при обучении иностранному языку в вузе посредством ресурсов Google / Л. А. Лазутова, А. Е. Фалилеев // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (26). – С. 89–91.

6. Лазутова Л. А. Интерактивные формы обучения студентов иностранному языку с использованием видеофильмов / Л. А. Лазутова, Е. И. Сонаева // Высшее образование сегодня. – № 10. – 2014. – С. 101–104.

7. Фалилеев, А. Е. Лингвокультурологический аспект изучения иностранного языка / А. Е. Фалилеев // Kurikulum (elmi metodik jurnal). – 2014. – № 4 (28). – С. 106–109.

Поступила 18.10.2016 г.

УДК 811.11(045)
ББК 81.43р

Vishlenkova Svetlana Gennadyevna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of English and German languages and methods of teaching
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
svetlana.vishlenkova@yandex.ru

Kostina Elena Vasilievna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of English and German languages and methods of teaching
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
evkostina@bk.ru

WEB-QUEST TECHNOLOGY AS A MEANS TO FORM SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS STUDYING FOREIGN LANGUAGE*

Abstract: The article deals with issues related to the formation of socio-cultural competence of students who study at foreign language faculties. According to the authors' point of view the use of web-quest technology is necessary to the successful development of socio-cultural competence. The paper describes the components of socio-cultural competence as a part of communicative competence. Also it gives the basic steps of using web-quest technology and the structure of the traditional web-quest. The authors describe the web-quest designed for bachelors who study at the direction of training "Pedagogical education", types of training "Foreign language (English, German)", "Foreign language (German, English)"on the topic "Journey to Germany".

Key words: web-quest technology, competence approach, foreign language, communicative competence, socio-cultural competence, interactive technology, project technology.

Вишленкова Светлана Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского и немецкого языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Костина Елена Васильевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского и немецкого языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием социокультурной компетенции студентов-бакалавров языковых профилей подготовки. В работе описаны компоненты социокультурной компетенции как составляющей коммуникативной компетенции. По мнению авторов, успешному формированию социокультурной компетенции способствует использование веб-квест технологии. В статье указаны основные этапы использования веб-квест технологии, представлена структура традиционного веб-квеста. Авторы описали веб-квест, разработанный для студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профили «Иностранный язык (немецкий, английский)», «Иностранный язык (английский, немецкий)» по теме «Путешествие в Германию».

Ключевые слова: веб-квест технология, компетентностный подход, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, интерактивные технологии, технология проектного обучения.

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» и МГПИ) по теме «Современные технологии совершенствования иноязычной профессиональной компетенции студентов языковых факультетов».

According to the competency approach one of the aims of foreign language teaching at the institutions of higher education is the formation of foreign language communicative competence. It includes the ability and willingness of learners to use a foreign language in various situations of communication, in accordance with the rules of the language when dealing with foreign language information. Formation of communicative competence is inextricably linked to socio-cultural and cultural knowledge, as it is impossible to form a communicative competence without knowledge of the socio-cultural background in the absence of language environment.

Being one of the components of communicative competence the socio-cultural competence reflects the socio-cultural conditions of language using. Also it assumes the students' knowledge of the cultural identity of foreign language verbal behaviour, with those elements of the socio-cultural context which are relevant for the generation and perception of speech from the stand points of native speakers.

The content of socio-cultural competence has the following parts:

1) linguistic component: units of language with the national cultural content (equivalent , non-equivalent, background vocabulary, words with national-cultural semantics, foreign words, idioms, proverbs, etc.);

2) pragmatic component: rules of behaviour of native speakers in different situations of communication;

3) aesthetic component: information about what constitutes acceptable / unacceptable from the point of view of the perception of beauty in a foreign language culture;

4) ethical component: the idea of moral values adopted among native speakers;

5) regional studies component: knowledge about the country, culture and way of life of community members whose language is studied [6, p. 123–124].

Putting social competence in the content of teaching foreign languages bring up new requirements for the level of formation of knowledge, abilities, skills and defines new goals in teaching a foreign language at school [2, p. 46].

It's obviously that in the practice of teaching a foreign language realization of these goals is possible when we have a certain complex of organizational and pedagogical conditions, forms, tools and techniques as the structural and content components in the complement of modern pedagogical technologies [4, p. 34–36; 7, p. 83–88].

Analysis of possibilities of didactic process for the development of social competence shows that we should include to such teaching techniques as interactive online technologies. In addition to the development of communicative, search and research skills, the use of interactive technologies in teaching foreign languages helps to create an authentic language environment in which there is a natural need to communicate in a foreign language in an authentic socio-cultural atmosphere.

A lot of teachers use project work as a very productive activity used while teaching foreign languages. It is noteworthy that "the use of project-based learning technology orients modern students to master not only knowledge but also techniques of mastering. It also orients to samples and ways of thinking and action, development of cognitive activity and creative potential of each student" [3].

Students are offered a variety of projects, such as: "The System of Education in Germany", "Organization of youth leisure in Germany", "Shopping in Germany" "Holidays in Germany and Russia", "Christmas Traditions in German-speaking countries", "Christmas Markets", "Types of travelling in Germany and Russia","Popular relax places in Germany and Russia" and so on.

It should be noted that the work on the projects is carried out by students with great interest and attention. Tasks have a creative direction and it activates all thought processes of students, gives them the desire to achieve the goals and improve their knowledge. The most important fact is that while working on the project various components of communicative competence are formed [2, p. 47].

One of the forms of the project activity on the basis of the Internet technologies is a web-quest technology. It is based on not very difficult but problem tasks which involve work with a large volume of material, research and critical analysis of information.

There are two stages in web-quest technology: a preparatory stage realized by a teacher and a principal stage, involving activity for all participants of the web-quest.

During the preparatory stage the teachers select and structure problem situations in accordance with the thematic component; they should motivate students and awaken their interest to this issue and to the beginning of their search activity; prepare tasks depending on the topic and the level students training, determine the task of each role component; select authentic resources from the Internet in accordance with the certain web-quest tasks that will provide a goal-oriented search for information; set a time limit for each stage of work with information, determine the timing, forms and presentation of results; define the evaluation criteria, divide the students into small groups and distribute roles / subtopics [1, p. 31–32].

The main stage of the work with a web-quest technology involves students' individual work on

the material and with the Internet resources; work in small groups, namely the exchange of information; presentation of the results of small groups; exchange of information in small groups and coming to the conclusion of the total result; evaluation of the results and summarizing grand totals in doing of a web-quest project.

Web-quest, as well as any other project, has a clear structure and includes six main sections: Introduction, Task, Process, Resources, Evaluation, Conclusion.

Introduction. Summer is the time of holidays, vacation, rest, journeys. A group of students from Russia would like to go to Germany to have holidays and learn more about this country. But they cannot decide which place for living to choose and how to organize their holidays in the best way.

Imagine that you are a travel agent of a well-known company. Help them to choose the tour. At the same time, try to take into account the wishes of clients: the stay is limited to a period of 15 days; cash limit is 100 thousand rubles per a person; a tour program should provide leisure activities.

Task. Study the proposed information sources and pick up the tour, prove its advantages. Prepare the multimedia presentation in Microsoft Power Point format about recreational opportunities in German-speaking country. As another option a teacher can also offer to edit web quests results in the printed form – brochures, students' designed works on the basis of the materials taken from the Internet.

Process. Further work is organized in subgroups (with orientation on different resting-places and types of accommodation) to find a solution of the problem:

the first subgroup – rest in one of the largest cities in Germany, living in a large hotel;

the second subgroup – rest in a small town in Germany, living in a small hotel or boarding house on the outskirts of the town;

the third subgroup – rest on the beach, living at one of the campsites in Germany;

the fourth subgroup – rest in a beautiful area of Germany, living at a youth tourist recreation center.

Work on the web-quest is done during the preparatory and principle stages. It is held by students at the lessons as well as during out-of-class activity. The role of the teachers at this stage is limited: they only control and advise if it's necessary.

Resources. To perform the web-quest students are recommended the following Internet resources:

http://burges.ru/ceny_germanii/klimat_i_relef_2.html

http://kudakak.com/guide/

http://www.berlin.de/tourismus/unterkunft/hotels/http://www.excursiopedia.com/ru/countries/germany

http://www.ferien.de:

http://anfisabreus.com/pitanie-v-germanii-magaziny-fastfudy-kafe-restorany/.

Evaluation. There are four criteria to evaluate of quality of the web-quest:

1. The quality of the collected material. Assessing the quality of the collected and prepared material, you should consider if the material includes facts and cultural realities. Moreover a teacher should pay attention if students use recourses which are not given in Resources.

2. Degree of cooperation. We should take into consideration this criterion while assessing the quality of the developed project because its effective implementation is possible only in a collective cooperation of all participants. Students are developed a sense of comradeship and mutual assistance. They see the importance of helping each other, because all the work is organized so that the task can only be achieved if students work and cooperate together.

3. The quality of oral speech. Grammatical and stylistic correctness of speech, the right use of words and phrases, pronunciation and the information richness of performances are taken into account in assessing this factor.

4. Presentation of the project should be done in the set time limits. It should be precise, clear and rich with interesting cultural facts and multimedia information reflecting the cultural realities of the country which language is studied [5].

We believe that web-quest projects are an effective means of formation stu-dents' socio-cultural competence as they allow to immerse into a virtual socio-cultural environment of the country which language is studied, work with authentic materials presented on the Web, carry out cross-cultural communication, doing international projects, actualize the cultural identity of students, make cultural "portraits" of the country, increase students' vocabulary, increase students' motivation to study foreign language culture, learn to accept and respect the different points of view.

References

1. Vishlenkova S.G. Web-quest technology as a means of formation socio-cultural competence of students studying at foreign language faculties. The integration of information and communication technologies in teaching foreign languages at schools and universities: collective monograph. Ed. by N.G. Kizrina; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2016, pp. 22–36. (in Russian)

2. Vishlenkova S.G. On the question of the formation social competence of students studying a foreign language, Collection of articles on materials of the international scientific-practical conference "Innovative science: Past, Present and Future". Ed. R.G. Usupov. Ufa, 2016, pp. 46–49. (in Russian)

3. Dorokhova G.D. Formation social competence at the foreign language lessons [Electronic resource]. URL: http://lfostu.ucoz.ru/publ/sovremennye_podkhody_k_organizacii_uchebnogo_process/formirovanie_sociokulturnoj_kompetencii_studentov_na_urokakh_inostrannogo_jazyka/36-1-0-325 (date of treatment: 10.10.2016) (in Russian)

4. 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)

5. Rozanova E.V. Web-quest technology as an effective way of formation students' social competence [Electronic resource]. URL: http://asu.edu.ru/images/File/Izdatelstvo/GI%201(45)%202013/35-39.pdf (date of treatment: 10.10.2016) (in Russian)

6. Schyukin A.N. Methods of teaching speech communication in a foreign language: a book for teachers and students. M. : IKAR Publ., 2011, 452 p. (in Russian)

7. Vishlenkova S.G., Kostina E.V. Using modern technologies for development students' learning autonomy skills while teaching foreign language, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 83–88.

Список использованных источников

1. Вишленкова, С. Г. Веб-квест технология как средство формирования социокультурной компетенции студентов языковых профилей подготовки / С. Г. Вишленкова // Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в школе и вузе : монография / под ред. Н. Г. Кизриной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 22–36.

2. Вишленкова, С. Г. К вопросу о формировании социокультурной компетенции студентов языковых профилей подготовки при обучении иностранному языку / С. Г. Вишленкова // «Инновационная наука: прошлое, настоящее, будущее» : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., 1 апр. 2016 г. ; под. ред. Р. Г. Юсупова. – Уфа, 2016. – С. 46–49.

3. Дорохова, Г. Д. Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Г. Д. Дорохова. – URL : http://lfostu.ucoz.ru/publ/sovremennye_podkhody_k_organizacii_uchebnogo_process/formirovanie_sociokulturnoj_kompetencii_studentov_na_urokakh_inostrannogo_jazyka/36-1-0-325. (дата обращения: 10.10.2016).

4. 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.

5. Розанова, Е. В. Веб-квест технологии как эффективный способ формирования социокультурной компетенции студентов [Электронный ресурс] / Е. В. Розанова. – URL : http://asu.edu.ru/images/File/Izdatelstvo/.pdf (дата обращения: 19.10.2016).

6. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2011. – 452 с.

7. Vishlenkova, S. G. Using modern technologies for development students' learning autonomy skills while teaching foreign language / S. G. Vishlenkova, E. V. Kostina // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 83–88.

Поступила 08.11.2016 г.

УДК 811.511.152’373’72
ББК 81.66,3

Водясова Любовь Петровна
доктор филологических наук, профессор
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
LVodjasova@yandex.ru

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

Уткина Татьяна Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ytkinatv@mail.ru

РОЛЬ ОПИСАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ С ПРЕДМЕТНОЙ РЕМОЙ В РОМАНЕ К. Г. АБРАМОВА «ПУРГАЗ»*

Аннотация: В статье рассматривается специфика описательных текстов с предметной ремой. Анализ проводится на материале романа мордовского писателя К. Г. Абрамова «Пургаз». Тексты этого типа писатель создает для описания изменений в природе, восприятия этих изменений, а также характеристики лица, предметов, ярких картин жизни. Логически выделенными становятся названия предметов (предмет – в широком понятийном смысле этого слова), которые составляют фон описания.

Ключевые слова: текст, описательный текст, рематический компонент, описательный текст с предметной ремой.

Vodyasova Lyubov Petrovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Zhindeeva Elena Aleksandrovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Literature and Methods of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Utkina Tatyana Viktorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of the Literature and Methods of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE ROLE OF DESCRIPTIVE TEXT WITH THE SUBJECT RHEME IN THE NOVEL «PURGAZ» BY K. G. ABRAMOV

Abstract: The article discusses the specifics of descriptive text with the subject rheme. The analysis is performed on the material of the novel «Purgaz» of the Mordovian writer K. G. Abramov. The writer creates these texts to describe the changes in nature, perception of these changes, as well as the characteristics of the peo-

* Абрамов, К. Г. Пургаз : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1988. – 480 с. – Мордов.-эрзя яз. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница.

ple, objects, bright paintings of life. Logically selected become the names of the items (subject – in the broadest sense of the word), that make up the background descriptions.

Key words: text, descriptive text, rheme component, descriptive text with the subject rheme.

Описательный текст (или текст-описание, описание) служит для детального изображения состояний действительности с подробным перечислением ряда одновременно существующих объектов и их признаков. Он обязательно содержит эмоциональный, эстетический и художественный элементы, определяемые не только предметом речи, жанром, функцией в тексте, но и творческой манерой автора, стратегией его выбора.

В романе Народного писателя Мордовии К. Г. Абрамова «Пургаз» (1988) наиболее типичными являются описания окружающей среды и описания человека, его внешности, характера. При их создании для писателя наиболее важными становятся предметы, свойства, качества, а не действия. Исходя из этого, основная смысловая нагрузка ложится на имена существительные и прилагательные. Статичность речевой формы подчеркивается однотипностью форм сказуемого. Наиболее часты описания с единым планом настоящего времени или с единым планом прошедшего времени, при этом степень статичности в описаниях с планом прошедшего времени ниже, чем в описаниях с планом настоящего времени. В них могут присутствовать и глаголы-сказуемые, которые обозначают движение, но это не движение наблюдаемых предметов, а «движение мысли» наблюдателя. Автор часто вводит номинативные и эллиптические конструкции, что также создает своеобразный номинативный стиль.

Как известно, Н. С. Валгина основным признаком, который помогает различить тип текста, считает характер рематических компонентов высказывания [1]. В своих работах [2; 3; 4] мы придерживаемся ее точки зрения. Так, при анализе текста романа К. Г. Абрамова «Пургаз» нами выделены следующие типы текстов-описаний: а) с качественной ремой; б) с предметной ремой; в) с ремой динамического состояния; г) с импрессивной ремой.

В качестве объекта своего исследования мы выбрали описания с предметной ремой. В «Пургазе» они занимают довольно большое место, обеспечивая детализацию информационного поля текста. И это объяснимо, так как тексты-описания этого типа передают описания изменений в природе, восприятия этих изменений, а также характеристики лица, предметов, ярких картин жизни. Это наблюдаемые со стороны фазисные переходы от одного состояния к другому. Логически выделены в них названия предметов (предмет – в широком понятийном смысле этого слова). Они обычно составляют фон описываемой картины. Если объект речи – неодушевленный физический предмет, состоящий из отдельных частей (село, город, река, дорога и пр.), то описываются эти части, картины с разных сторон.

В рассматриваемом произведении большую и совершенно специфическую роль играет место действия. События все время развиваются в каком-либо конкретном пространстве, поэтому одним из первых описаний в романе становится описание города Обрана: *Пандонть текшкесэ, вирентъ потсо, неяви ош. Сон весе чувтонь, перьканзо сэрей пирявт. Пирявтсонть тумонь эчке чочкотнень алце пест пезнавтнезь модас, верце пест ланга чапозь зярыя венецть. Те чаповксось теи пирявтонть седе сэреекс ды цидярдыцякс. Чапозь чочкотнень эзга каднозь вальмань кондят сэрей юткот. Сынь каднозь ваномс ды налсо леднемс. Пирявтонть потмо ендо, чапозь венецтнень видьс, кайсезь мода, сон умок вельтявсь пиже нарсо. Эзганзо таркань-таркань тейнезь кузтеминеть. Неть кузтематнева ошонь ванстыцятне кузнить пирявтонть пряв. Ошось аволь покш, эйсэнзэ весемезэ ведьгеменьшка кудо* (с. 7) «На вершине горы, в лесу, виднеется город. Он весь деревянный, вокруг него ограда. Нижние концы толстых дубовых бревен ограды воткнуты в землю, на верхние концы срублено несколько венцов. Эта нарубка делает ограду выше и надежнее. Между срубленными бревнами оставлены похожие на окна высокие промежутки. Они оставлены для того, чтобы смотреть и пускать стрелы. С внутренней стороны ограды, до срубленных венцов, насыпана земля, она давно покрылась зеленой травой. По ней местами сделаны приступочки. По этим приступкам охранники города поднимаются на вершину ограды. Город не большой, в нем всего домов пятьдесят». Зачином в этом тексте выступает первое предложение *Пандонть текшкесэ, вирентъ потсо, неяви ош* «На вершине горы, в лесу, виднеется город». Логически выделены названия предметов, которые составляют фон описываемой картины: *ош* «город», *мода* «земля», *кудо* «дом», отглагольные имена существительные: *пирявт* «ограда», *чаповксось* «нарубка», *кузтемат* «приступки». Сказуемые (глагольные и неглагольные) обозначают либо свойства (***теи*** *пирявтонть седе сэреекс ды цидярдыцякс* «делает ограду выше и надежнее», *ошось аволь покш* «город не большой»), либо фиксируют момент восприятия (***неяви*** «виднеется», ***пезнав-***

тнезь *модас* «воткнуты в землю», ***чапозь*** *зярыя венецть* «срублено несколько венцов», ***каднозь*** *вальмань кондят сэрей юткот* «оставлены похожие на окна высокие промежутки», ***кайсезь*** *мода* «насыпана земля», ***вельтявсь*** *нарсо* «покрылась травой», ***тейнезь*** *кузтеминеть* «сделаны приступочки», ***кузнить*** «поднимаются»). Иными словами, все они не активного действия, а передающие сообщение о наличии предметов в момент их восприятия.

Своеобразны построения следующих текстов-описаний: *Ошсонть кудотне путнезь куронь-куронь. Эрьва кудонть перька кардаз, утомт, лапазт, мацт. Кудотнень вальмаст ды кенкшест ваныть кардазов. Кудонть, конасонть эри сонсь Обран атя вежензь нинзэ марто, натой колмо вальманзо. Лия кудотнень вальмаст кавтонь-кавтонь, вейтень-вейтень* (с. 9) «В городе дома поставлены группами. Вокруг каждого дома двор, амбары, навесы, погреб. Окна и двери домов смотрят во двор. У дома, в котором живет сам старик Обран (Абрам) с младшей женой, целых три окна. У остальных домов окон по два, по одному». Здесь рематичными оказываются имена существительные: *ошсонть* «в городе», *кудотне* «дома», *вальмаст* «окна [их]». Все компоненты, кроме первого, являются эллиптическими предложениями. Сказуемое в первом предложении, выраженное страдательным причастием, обозначает месторасположение в пространстве (*путнезь* «поставлены»); *Ока леентень валгиця пандо чамаванть кужотне вельтявсть пиже тикшесэ. Тикшенть юткова валдо сяткинекс цитнить васень ожо панжовкст. Пижелдыть ошонь пирявтонть кувалт латко чаматнеяк. Латкотнень потмакска кумболды тундонь ведь* (с. 11–12) «Полянки, спускающиеся с пригорок к реке Оке, покрылись зеленой травой. В траве светлыми искорками сверкают желтые первоцветы. Зеленеют и склоны оврагов вдоль городского забора. На дне оврагов переливается весенняя вода». Этот текст представляет собой пейзажную зарисовку, в котором описывается перемена природы, ее обновление весной. В нем рематичны имена существительные *тикшесэ* «травой», *панжовкст* «первоцветы», *латко чаматнеяк* «и склоны оврагов», *ведь* «вода», причем «предметный» контекст активно подчеркивается «качественным», который делает это описание более экспрессивным, в какой-то мере даже нежным: *пиже тикшесэ* «зеленой травой», *ожо панжовкст* «желтые первоцветы», *тундонь ведь* «весенняя вода». Глагольные сказуемые передают впечатление от увиденного: ***вельтявсть*** «покрылись зеленой травой», *валдо сяткинекс* ***цитнить*** «светлыми искорками сверкают», ***цитнить*** *ожо панжовкст* «сверкают *желтые первоцветы*», ***кумболды*** *тундонь ведь* «переливается весенняя вода».

В заключение отметим, тексты-описания с предметной ремой достаточно распространены в романе К. Г. Абрамова «Пургаз». Как правило, автор создает их для описания изменений в природе, восприятия этих изменений, характеристики лица, предметов, ярких картин жизни. В содержании текстов логически выделенными становятся названия предметов, которые составляют фон описания, причем «предметный» контекст очень часто усиливается «качественным», который делает описание более эмоциональным.

Список использованных источников

1. Валгина, Н. С. Теория текста : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Н. С. Валгина. – URL : http://evartist.narod.ru/text14/01.htm (дата обращения: 16.07.2011).

2. Водясова, Л. П. Описательный текст с ремой динамического состояния в прозе Народного писателя Мордовии К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева, Т. В. Уткина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 8−3 (50). – С. 46–48.

3. Водясова, Л. П. Номинативный представления и его эмотивная функция в произведениях мордовских писателей / Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 105–108.

4. Жиндеева, Е. А. Авторская стратегия изображения исторической личности в мордовской прозе (на примере повести М. И. Брыжинского «Ради братий своих») / Е. А. Жиндеева, Л. П. Водясова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6−1 (60). – С. 27–29.

References

1. Valgina N.S. Text Theory: Tutorial [Electronic resource]. URL: http://evartist.narod.ru/text14/01.htm (date of treatment: 16/07/2011). (in Russian)

2. Vodyasova L.P., Zhindeeva E.A., Utkina T.V. Descriptive text with the rheme of dynamic state in the prose of the national writer of Mordovia K.G. Abramov, *Philological sciences. Questions of theory and practice*, 2015, No. 8–3 (50), pp. 46–48. (in Russian)

3. Vodyasova L.P., Zhindeeva E.A., Utkina T.V. The nominative imagination and its emotive function in the works of Mordvin fiction writers, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 105–108. (in Russian)

4. Zhindeeva E.A., Vodyasova L.P. The author's strategy of depicting historical personalities in the Mordovian prose (by the example of M.I. Bryzhinskiy's story «For the sake of their brothers»), *Philological sciences. Questions of theory and practice*, 2016, No. 6–1 (60), pp. 27–29. (in Russian)

Поступила 02.02.2017 г.

УДК 811.161.1
ББК 81.411.2

Головнёва Юлия Владимировна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра образования в области романо-германских языков
Школа педагогики ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Уссурийск, Россия
golovnyova@mail.ru

Василенко Полина Александровна
старший преподаватель
кафедра Морского профессионального английского языка
ФГБОУ ВО «Морской государственный университет имени адмирала Г. И. Невельского», г. Владивосток, Россия;
магистрант 1 курса Школы педагогики ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Уссурийск, Россия
Pashina_mpa@mail.ru

МЕТАФОРЫ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА В РОМАНЕ В. В. НАБОКОВА «ПРИГЛАШЕНИЕ НА КАЗНЬ»

Аннотация: Метафорическая репрезентация внутреннего мира человека в романе В. В. Набокова «Приглашение на казнь» анализируется с помощью метода метафорического моделирования с опорой на статистический подсчет таких метафор в их сплошной выборке. Наиболее частотными являются следующие метафорические модели: психическое явление или сознание в целом – это отдельное живое существо; интенсивность переживаний – это огонь / кипение; другие – это призраки / куклы, а жизнь среди них – сон; психическое состояние – это вода, психический процесс – это плавание; непонятное устройство души – это ее непроницаемость; психические явления – это излучение. На основе метафорики романа строится когнитивная модель внутреннего мира главного героя; анализируется ее соотношение с существующими литературоведческими толкованиями романа.

Ключевые слова: внутренний мир человека, метафора, базовые метафорические модели, частотность метафор, языковые (конвенциональные) и индивидуально-авторские (креативные) метафоры.

Golovnyova Yulia Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the Education in the Field of Romance and Germanic Languages
School of Pedagogics, Far Eastern Federal University, Ussuriisk, Russia

Vasilenko Polina Alexandrovna
Senior Lecturer
Department of the Professional Sea Language
Maritime State University n. a. Admiral G. I. Nevelskoy, Vladivostok, Russia
1-year student of the Master Programme
School of Pedagogics, Far Eastern Federal University, Ussuriisk, Russia

METAPHORS OF THE HUMAN INNER WORLD IN THE NOVEL «INVITAION TO A BEHEADING» BY V. V. NABOKOV

Abstract: The article deals with the metaphorical representation of the human inner world in the novel «Invitation to a Beheading» by V. V. Nabokov. The methods of metaphorical modelling, continuous sampling and statistical calculation of human inner world metaphors are applied. The following metaphor models appear to be most frequent: a mental phenomenon or the mind as a whole is a separate living being; intensity of experiences is fire / boiling; others are phantoms / puppets, and life among them is but a dream; a mental condition is water, a mental process is the process of swimming; a soul difficult to understand is non-transparent; mental phenomena are radiation. On the basis of the novel's metaphor system a cognitive model of the hero's inner world is constructed; the interrelationship of this model with the existing literary interpretations of the novel is analysed.

Key words: human inner world, metaphor, basic metaphor models, degree of frequency of metaphors, conventional and creative metaphors.

Роман В. В. Набокова «Приглашение на казнь» повествует о судьбе заключенного по имени Цинциннат Ц., приговоренного к смерти за некую *гносеологическую гнусность* (здесь и далее роман цитируется по изданию [7]). В литературоведении существуют по меньшей мере четыре различных точки зрения на соотношение Цинцинната и описываемого им мира и на то, подвергся ли он казни (финал романа оставляет это неясным).

Согласно первой точке зрения, роман, в черновике выполненный в 1934 г., а опубликованный в 1938 г., представляет собой антиутопию, «страшный, жестокий, развенчивающий ответ на все то, что происходит в это время в Германии» [3]; ее герой «безусловно погибает, и именно его смерть становится условием его освобождения» [Там же]. Однако, по мнению Д. Голынко-Вольфсона, «атрибуты антиутопического романа являются только чужеродным каркасом набоковского текста» [4], в то время как «“гносеологическая гнусность” Цинцинната» заключается в том, что он осуществляет модернистский проект, создавая целостный и аутентичный текст как проекцию своего подсознания… он самоидентифицируется с текстом и окружает его аурой истинности» [Там же]. Согласно этой, второй, точке зрения, Цинциннат – это художник, творящий свой причудливый мир. Такая точка зрения восходит к статье В. Ходасевича «О Сирине» [5, с. 73–74].

По мнению С. Давыдова, придерживающегося третьей точки зрения, роман представляет собой «гностическую исповедь»; с позиций гностицизма, материальный мир подобен тюрьме, выход из которой (через смерть – в мир иной) доступен только тем, кому дана «божественная искра»; Цинциннат преодолевает страх смерти, обретает свободу духа и выходит на волю из этой тюрьмы [5]. Полемизируя с С. Давыдовым, Д. И. Кадрасев пишет, что неизвестно, изучал ли Набоков философию гностицизма [6, с. 420]; но продуцирование и понимание известной в европейской культуре метафоры гностического происхождения «МИР – ЭТО ТЮРЬМА ДЛЯ ДУХА, СМЕРТЬ – ОСВОБОЖДЕНИЕ» не требует от носителя этой культуры специальных знаний о гностицизме. Д. И. Кадрасев высказывает четвертую точку зрения, до него упоминавшуюся в цитируемой им анонимной критической рецензии на роман: Цинциннат – сумасшедший, принимающий больницу за тюрьму [6].

Кроме подразумеваемой С. Давыдовым и Д. Быковым текстообразующей метафоры «ДУХ – ЭТО ЗАКЛЮЧЕННЫЙ В МИРЕ-ТЮРЬМЕ», в тексте содержится много «локальных» метафор внутреннего мира, исследованию которых посвящена данная статья. По базовым метафорам произведения (наиболее значимым для него) можно делать выводы о скрытых смыслах произведения, о тех его особенностях, «которые находятся на грани осознаваемого и бессознательного» [2, с. 477–478]. В статье предпринята попытка **построить когнитивную модель внутреннего мира Цинцинната на основе метафор внутреннего мира человека, употребленных в романе**.

Проанализировав результаты сплошной выборки таких метафор, мы выделили их наиболее частотные группы.

(1) ПСИХИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ ИЛИ СОЗНАНИЕ В ЦЕЛОМ – ЭТО ОТДЕЛЬНОЕ ЖИВОЕ СУЩЕСТВО.

Область-источник данной метафорической модели шире, чем только «человек», это «живое существо вообще»; в некоторых случаях неясно, человеку или животному уподобляется то или иное психическое явление. Например: *воспоминание скулило в уголку* (глава XVIII) – скорее всего, как щенок, но глагол *скулить* иногда применяют и к человеку. Тем не менее такую М-модель можно назвать олицетворением в широком смысле. (Традиционно олицетворение понимается как отдельный «троп, который состоит в перенесении свойств человека на отвлеченные понятия и неодушевленные предметы, что проявляется в валентности, характерной для существительных – названий лица» [1, с. 87]. В когнитивной лингвистике существует тенденция широкого понимания метафоры, при котором к ней относят также сравнение, эпитет, олицетворение, гиперболу.)

Областью-целью метафоры-олицетворения в романе становятся также слово (5 раз), душа и страх (по 4 раза), мысль (2 раза), воображение, впечатления, дремота, заботливость, сознание и тело (*всадник и конь*), сознание в целом – или человек в целом, плохое настроение: *на душе кошки, простите за выражение, скребутся* (глава X) – вводная фраза оживляет стертую метафору, метафору-идиому. Наконец, чувство, передаваемое данной метафорической моделью, может не иметь названия: *Что это было – сквозь все страшное, ночное, неповоротливое, – что это было такое?* ***Последним отодвинулось оно, нехотя уступая грузным, огромным возам сна, и вот сейчас первым выбежало,*** *– такое приятное, приятное, – растущее, яснеющее, обливающее горячим сердце: Марфинька нынче придет!* (глава VI.)

Среди многих случаев олицетворения в романе особняком стоит «другой Цинциннат», его второе я. Он олицетворяет мысленное выполнение того, *чего в данное мгновение хотелось бы сделать, а нельзя* (глава II). Именно «другому Цинциннату» в итоге удается избежать казни,

что заметит всякий внимательный читатель: если фразы ***другой Цинциннат истерически затопал, теряя туфли*** (глава III) и ***другой Цинциннат, поменьше, плакал, свернувшись калачиком*** (глава VI) не стоит понимать буквально, то отчего же следует понимать буквально высказывание *один Цинциннат считал, а* ***другой Цинциннат уже перестал слушать удалявшийся звон ненужного счета*** (глава XX)?

Данная метафорическая модель употребляется в романе 32 раза. Как замечает А. Н. Баранов, «в высокой частоте употребления М-модели персонификации нет ничего удивительного, поскольку эта метафора … во многих типах дискурсов оказывается наиболее частотной. Дело в том, что олицетворение не только типичный способ метафорического переноса, но и типичный способ осмысления действительности, имеющий глубокие когнитивные основания» [2, с. 479–480].

(2) ИНТЕНСИВНОСТЬ ПЕРЕЖИВАНИЙ – ЭТО ВЫСОКАЯ ТЕМПЕРАТУРА (ОГОНЬ, КИПЕНИЕ) – 12 употреблений; ДУШЕВНАЯ НЕЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ – ЭТО НИЗКАЯ ТЕМПЕРАТУРА – 2 употребления.

Цинциннат пишет о себе: *Не только мои глаза другие, и слух, и вкус, – не только обоняние, как у оленя, а осязание, как у нетопыря, – но главное: дар сочетать все это в одной точке... Нет, тайна еще не раскрыта, – даже* ***это – только огниво, – и я не заикнулся еще о зарождении огня,*** *о нем самом*. (глава IV) Выясняется, что *…все в этом городе на самом деле было всегда совершенно мертво и ужасно по сравнению с тайной жизнью Цинцинната и его* ***преступным пламенем…*** (глава VI). Жажду выразить свои мысли Цинциннат обозначает так: ***такое чувство, что, кипя, поднимаешься как молоко, что сойдешь с ума от щекотки, если хоть как-нибудь не выразишь*** (глава VIII). При этом Цинциннат настолько «непроницаем», что его будущий палач м-сье Пьер упрекает его в *жестокой* ***холодности*** (глава XX).

Среди метафор этой модели встречаются и стертые, в основном вложенные в уста персонажа-«куклы», м-сье Пьера: *у меня самого* ***душа так и кипит*** (глава VII), *...пассия, которой он теперь ко мне* ***воспылал…*** (глава X).

(3) ЛЮДИ ВОКРУГ ЦИНЦИННАТА – ПРИЗРАКИ (7 употреблений различных синонимов: *оборотни, пародии, куклы, привидения*), ЖИЗНЬ СРЕДИ НИХ – ЭТО СОН (7 употреблений): *Я тридцать лет прожил среди плотных на ощупь* ***привидений****, скрывая, что жив и действителен...* (глава VI). Сном для Цинцинната является вообще вся жизнь, смерть – пробуждение: *В теории – хотелось бы* ***проснуться***. *Но* ***проснуться*** *я* ***не могу без*** *посторонней* ***помощи****, а этой* ***помощи*** *безумно боюсь, да и* ***душа*** *моя* ***обленилась, привыкла к своим тесным пеленам***. (глава III) В то же время сон для него – и нечувствительное состояние души: *Марфинька, ...ты должна понять хотя бы на мгновение, а потом можешь* ***опять заснуть***. *Как мне* ***расшевелить*** *тебя?* (глава XIII)

(4) ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ – ЭТО ВОДА, ПСИХИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС – ЭТО ПЛАВАНИЕ. Вода как источник метафор внутреннего мира встречается в романе 9 раз, плавание – 4 раза, включая стертую метафору ***наплыв ясности*** (глава XX). ВОДА предстает в виде набора синонимов, как и источник предыдущей по частотности метафоры ПРИЗРАКИ. Это то, в чем можно *потонуть* (2 раза), *пойти на дно времен* (1 раз), *волна* (2 раза: *волна свободы, волна мысли*) и по одному разу *поток с водопадом* (в развернутой метафоре), *реки, купание* в реке *Стронь*; наконец, *вода* как замутняющая видимость субстанция: ***…надежда*** *какая-то...* ***Неясная, как в воде,*** *– но тем привлекательнее* (глава X).

(5) СТАНДАРТНОЕ, ПОНЯТНОЕ УСТРОЙСТВО ВНУТРЕННЕГО МИРА – ЭТО ПРОЗРАЧНОСТЬ, НЕПОНЯТНОЕ УСТРОЙСТВО ДУШИ – ЭТО ЕЕ НЕПРОНИЦАЕМОСТЬ (8 употреблений). Д. Быков отмечает, что идея «прозрачности» обитателей антиутопического мира «Приглашения на казнь» перекликается с прозрачностью жилищ в антиутопии Е. Замятина «Мы» [3]).

Эта метафорическая модель иногда употребляется в сочетании с другой моделью (6) «ПСИХИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ – ЭТО ИЗЛУЧЕНИЕ», у которой в романе насчитывается также 8 употреблений. Ср.: ***Чужих лучей не пропуская****, а потому в состоянии покоя производя диковинное впечатление* ***одинокого темного препятствия*** *в этом мире* ***прозрачных друг для дружки душ****, он научился все-таки притворяться* ***сквозистым****, для чего прибегал к* ***сложной системе как бы оптических обманов****, но стоило на мгновение забыться, не совсем так внимательно следить за собой, за* ***поворотами хитро освещенных плоскостей души****, как сразу поднималась тревога* (глава II). М-модель (6) соседствует с М-моделью (5) и в другом микроконтексте: *В сущности* ***темный*** *для них,* ***как будто был вырезан из кубической сажени ночи, непроницаемый Цинциннат поворачивался туда-сюда, ловя лучи, с панической поспешностью стараясь так стать, чтобы казаться светопроводным*** (глава II).

«Излучение» не всегда связано с идеей светопроводности: *Цинциннат Ц. почувствовал дикий позыв к свободе… и мгновенно вообразил – с такой чувствительной отчетливостью, точно*

это все было ***текучее, венцеобразное излучение его существа,*** *– город за обмелевшей рекой…* (глава VI).

Судя по метафорике романа, Цинциннат предстает способным на сильные, «живые» и «горячие» чувства, но в то же время живущим в неполноценном мире – как во сне – и «непрозрачным» для окружающих. Метафоры стихий природы – огня, воды, менее частотная метафора воздуха, – символизируют органичность Цинцинната, его родство с природой, от которой он заперт в темнице. Даже там ему доступны любование природой и тоска по слиянию с ней: *Я никогда не видал именно такими этих холмов, такими таинственными. Неужели в их складках, в их тенистых долинах, нельзя было бы мне* – (глава III).

Отметим, что метафоры безумия для описаний внутреннего мира человека в романе не характерны – слово «сумасшедший» в переносном смысле в романе употреблено только раз, на французском языке, в эпиграфе из вымышленного философа Пьера Делаланда. Даже М-модель болезни в целом, включая безумие, встречается лишь 3 раза. Также сравнительно редки метафоры создания окружающего мира (вроде *собрать Марфиньку*, глава V), причем они иллюстрируют способность главного героя создать свой собственный мир, а не тот, в котором он заключен в тюрьме. Таким образом, гипотезы о безумии Цинцинната и о том, что он – художник, творящий все описанное в романе, метафорикой романа не подтверждаются.

Что касается гипотезы о гностическом взгляде автора на дольний мир, то метафорика романа смягчает ее, не опровергая полностью. Для авторского сознания (и бессознательного в том числе) Цинцинат органичен, ощущает свое родство с природой и не склонен к болезням – что неудивительно, примерно таким же чувствовал себя и автор. Все это не очень сочетается с предположением о текстообразующей метафоре целого мира как тюрьмы. Скорее, тюрьма в романе символизирует то противоестественное, направленное против возвышенного в человеке, что сосредоточено в мире, но не мир в целом.

Наиболее частотная из метафор внутреннего мира в романе – олицетворение. Ее разновидность – персонификация другого я, двойника Цинцинната, делающего то, *чего в данное мгновение хотелось бы сделать, а нельзя*. Именно двойник Цинцинната не погибает во время казни. В рамках антиутопической трактовки романа это можно воспринимать как аллегорию: в Цинциннате бессмертно именно то начало, которым он делает то, чего нельзя делать в неполноценном мире антиутопии. При толковании романа с гностических позиций двойник предстает бессмертным духом Цинцинната.

Список использованных источников

1. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка : (Стилистика декодирования) : учеб. пособие. – 3-е изд. / И. В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1990. – 300 с.

2. Баранов, А. Н. Дескрипторная теория метафоры / А. Н. Баранов. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 632 с.

3. Быков, Д. Владимир Набоков «Приглашение на казнь». 1934 год / Д. Быков [Электронный ресурс]. – URL : https://tvrain.ru/lite/teleshow/sto_lektsij_s_dmitriem_bykovym/priglashenie_na_kazn_1934_god-410749 (дата обращения: 12.02.17).

4. Голынко-Вольфсон, Д. Непрозрачные клетки – прозрачные нетки (Парадигма «прозрачности» у Владимира Набокова) / Д. Голынко-Вольфсон [Электронный ресурс]. – URL : http://litpromzona.narod.ru/reflections/golin-ko11.html (дата обращения: 12.02.17).

5. Давыдов, С. «Тексты-матрешки» Владимира Набокова / С. Давыдов. – СПб. : Кирцидели, 2004. – 157 с.

6. Кадрасев, Д. И. О философском аспекте романа Владимира Набокова «Приглашение на казнь» / Д. И. Кадрасев // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. – № 2. – С. 420–423.

7. Набоков, В. В. Приглашение на казнь // В. В. Набоков. Приглашение на казнь : романы, рассказы, критические эссе, воспоминания. – Кишинёв : Лит. артистикэ, 1989. – С. 149–272.

References

1. Arnold I.V. Stylistics of Modern English (Stylistics of Decoding): A Textbook for Foreign Language Students of Pedagogical Institutes, 3rd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990, 300 p. (in Russian)

2. Baranov A.N. The Descriptor Theory of Metaphor. Moscow, Yazyki Slavyanskoy Kultury Publ., 2014, 632 p. (in Russian)

3. Bykov D. Vladimir Nabokov “Invitation to a Beheading”. Year 1934. [Electronic resource]. URL: https://tvrain.ru/lite/teleshow/sto_lektsij_s_dmitriem_bykovym/priglashenie_na_kazn_1934_god-410749 (date of treatment: 12.02.17). (in Russian)

4. Golynko-Volfson D. Non-Transparent Checks – Transparent Nonnons (Vladimir Nabokov’s Paradigm of Transparence) [Electronic resource]. URL: http://litpromzona.narod.ru/reflections/golinko11.html (date of treatment: 12.02.17). (in Russian)

5. Davydov S. “Texts-Matryoshkas” by Vladimir Nabokov. St. Petersburg, Kirtsideli Publ., 2004, 157 p. (in Russian)

6. Kadrasev D.I. On the Philosophical Aspect of the Novel “Invitation to a Beheading” by Vladimir Nabo-

kov, *The Bulletin of Bashkir State University*, 2013, vol. 18, No.2, p. 420–423. (in Russian)

7. Nabokov V.V. Invitation to a Beheading. In: V.V. Nabokov. *Invitation to a Beheading. Novels, short stories, literary criticism, memoirs*. Kishinev, Lit. Artistike Publ., 1989, pp. 149–272. (in Russian)

Поступила 13.02.2017 г.

УДК 81`367(045)
ББК 81.411.2

Грузнова Ирина Борисовна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия
irgruznova@yandex.ru

Уланова Светлана Александровна
кандидат педагогических наук
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия
s.ulanova77@yandex.ru

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗНОВИДНОСТЕЙ ПРЕДИКАТИВНОЙ СВЯЗИ В РОМАНЕ Б. АКУНИНА «АЗАЗЕЛЬ»

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению предикативной связи. Отмечается специфика отношений между подлежащим и сказуемым, при которых существует двусторонняя зависимость между словами. Описываются разновидности указанной синтаксической связи в художественном тексте: координация, разнообразная по своим грамматическим вариациям, соположение, тяготение. Материалом для анализа послужил роман Б. Акунина «Азазель».

Ключевые слова: подлежащее, сказуемое, предикативная связь, семантика, структура, координация, соположение, тяготение, текст.

Gruznova Irina Borisovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Russian Language and Teaching Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Ulanova Svetlana Aleksandrovna
Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Russian Language and Teaching Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

STRUCTURAL-SEMANTIC CHARACTERISTIC OF THE PREDICATIVE RELATION VARIETIES IN THE NOVEL «AZAZEL» BY B. AKUNIN

Abstract: The article is devoted to the predicative relation. The specifics of relations between a subject and a predicate, in which there is a two-way dependence between words, is pointed out. The kinds of a specified syntactic relation in a fiction text are described: coordination, diverse in its grammatical variation, juxtaposition, gravitation. The material for the analysis was the novel by B. Akunin «Azazel».

Key words: subject, predicate, predicative relation, semantics, structure, coordination, juxtaposition, gravitation, text.

В современной лингвистике является актуальным рассмотрение языковых единиц в функциональном аспекте [3; 4; 5]. В нашей работе объектом исследования стало такое синтаксическое явление, как предикативная связь и ее особенности в художественном тексте.

Подлежащее и сказуемое занимают главные синтаксические позиции в предложении, они со-

ставляют его основу и находятся в особой предикативной связи, при которой существует двусторонняя зависимость между словами. Предикативная связь является специфической связью, выделяемой лишь на уровне предложения. «Предикативная связь проявляется как связь взаимонаправленная: форма сказуемого координируется с формой подлежащего…» [9, с. 64]. «Формальное выражение предикативной связи имеет место, если в роли сказуемого или его компонента выступает спрягаемая глагольная форма, употребление которой мотивировано структурно-семантическими свойствами подлежащего» [7, с. 418]. Согласно наблюдениям Н. С. Валгиной, «в некоторых случаях эта связь может быть формально не выражена при помощи грамматических показателей и будет проявляться за счет особого интонационного оформления и порядка слов в предложении» [2, с. 55].

Предикативная связь в современном русском языке может варьироваться в зависимости от формальных особенностей подлежащего и сказуемого и осуществляться в виде: 1) координации, полной или частичной; 2) тяготения; 3) соположения.

«В подлежащносказуемостных предложениях подлежащее и сказуемое могут быть формально уподоблены друг другу ... Такое уподобление главных членов предложения называется их координацией» [6, с. 97].

Соположение наблюдается «в тех случаях, когда подлежащее и сказуемое не уподобляются друг другу, связь между ними формально оказывается невыраженной. Такую связь называют соположением словоформ: *Ребенок без пальто; Мы за демократию*» [2, с. 56].

В предложениях типа *Он считался героем; Он пришел веселый; Мать ходила счастливая* усматривается третий тип связи – тяготение («именная часть сказуемого соотносится, тяготеет к подлежащему через посредство третьего компонента» [2, с. 56]).

Как показал анализ романа Б. Акунина «Азазель», разновидности предикативной связи в художественной речи писателя по своей значимости и распространенности далеко не равноценны, что объясняется прежде всего ретроспективным планом повествования, а, следовательно, пристальным вниманием к сказуемым, выраженным глаголами в форме прошедшего времени. Поэтому большинство из рассмотренных нами предикативных центров предложений обнаруживают такую связь между подлежащим и сказуемым, как **координация**. Причем примеры координации достаточно разнообразны – грамматическая координация форм подлежащего и сказуемого (формальное уподобление) осуществляется в тексте в виде соответствия следующих форм.

Во-первых, в виде **координации рода и числа** (самая распространенная здесь разновидность координации), причем сказуемые в большинстве своем выражены одиночными глаголами в форме единственного числа

мужского рода: ***Ксаверий Феофилактович*** *искренне* ***желал*** *мальчишке добра, по-отечески* ***жалел*** *его* [1, с. 13]; ***Грушин*** *сердито* ***забарабанил*** *пальцами по обитому скучным казенным сукном столу,* ***достал*** *из жилетного кармашка часы…* [1, с. 22]; *А* ***пристав*** *уже* ***читал*** *дальше* [1, с. 28] и др.;

женского рода: *По аллеям, среди цветущих кустов сирени и пылающих алыми тюльпанами клумб* ***прогуливалась*** *нарядная* ***публика****…* [1, с. 7]; ***Немка*** *возмущенно* ***поозиралась****, словно призывая всех в свидетели такого неслыханного безобразия, а потом истошно* ***заверещала****, присоединив свой голос к визгу институток и полной дамы* [1, с. 13]; ***Барышня вжалась*** *в спинку скамейки, обернув личико к своей защитнице* [1, с. 9] и др.;

среднего рода: ***Ничто не предвещало (неприятностей)****, в воздухе, наполненном ароматами зрелой, уверенной весны, разливались ленивое довольство и отрадная скука* [1, с. 7]; *И тут* ***случилось нечто*** *уж совершенно* ***дикое*** [1, с. 9]; *Но* ***дальнейшее произошло*** *так быстро, что вмешаться никто не успел* [1, с. 11] и др.

Отдельно стоит выделить группу сказуемых, в которых спрягаемая форма глагола, выступающего в роли сказуемого и согласующегося с подлежащим в роде и числе, является частью фразеологического оборота или фразеологизированных выражений: ***Барышня лежала без чувств*** *– на мгновение приоткрыла-таки глаза и немедленно обмякла* [1, с. 13]; *Отовсюду сбегались люди, а* ***студент****, стоявший у решетки, чувствительная натура, наоборот* ***бросился прочь****, через мостовую, в сторону Моховой* [1, с. 13]; *На молодого человека в узких клетчатых панталонах, сюртуке, небрежно расстегнутом над белым жилетом, и круглой швейцарской шляпе* ***дама обратила внимание*** *сразу – уж больно странно шел он по аллее* [1, с. 8].

Еще один способ выражения сказуемого, согласующегося с подлежащим в роде и числе, – краткие формы имен прилагательных и причастий в форме единственного числа: *– Конечно, подумаешь – государь,* ***велика ли фигура****, то ли дело «Лорд Байрон»!* [1, с. 23]; *…* ***горло*** *от уха до уха* ***раздрызгано****…* [1, с. 16] и др.

В рассмотренных примерах, в отличие от сказуемого, подлежащее не обнаруживает особого лексико-грамматического разнообразия в

средствах своего языкового выражения: как правило, это имена существительные – собственные и нарицательные (*Фандорин, барышня, фигура, горло*), субстантивированные прилагательные (*дальнейшее, дикое*), употребленные в форме единственного числа именительного падежа; реже встречаются заменяющие их местоимения (*он, нечто, это*). При этом большинство из проанализированных нами предложений осложнено рядами однородных сказуемых, что указывает на пристальное внимание Б. Акунина к действию и динамичности его прозы в целом.

Во-вторых, **координация числа**, где сказуемое может быть выражено глаголом в форме множественного числа прошедшего времени: *На одной из них, расположенной неподалеку от Грота и обращенной к решетке, за которой начиналась Неглинная улица и виднелась желтая стена Манежа,* ***сидели две дамы*** [1, с. 7]; *…длинные девичьи* ***ресницы*** *виновато* ***дрогнули*** [1, с. 23]; *Смотрите, на небе яркое весеннее солнце,* ***распустились деревья****, а* ***вы устали*** *не живши* [1, с. 39].

Кроме того, такой глагол может входить в состав фразеологического оборота: *Как начали в прошлый год коммерческие банки лопаться один за другим, так многие достойные* ***люди по миру пошли*** [1, с. 15]; *У дворника Кузыкина так* ***глазки бегали****, что Ксаверий Феофилактович сразу велел городовому брать его за шиворот и в кутузку* [1, с. 16]; *Он отчего-то смешался,* ***щеки залились краской****…* [1, с. 23].

Координация числа наблюдается также в том случае, если в роли сказуемого выступает краткое прилагательное или причастие в форме множественного числа: *Известная английская благотворительница баронесса Эстер, радением которой в разных странах* ***устроены*** *так называемые* ***«эстернаты»****, образцовые приюты для мальчиков-сирот, объявила нашему корреспонденту, что и в златоглавой, наконец-то, открылись двери первого заведения подобного рода* [1, с. 30].

Большинство подлежащих в рассмотренных здесь примерах выражено именами существительными. Единичны случаи, когда в роли подлежащего выступают количественно-именные сочетания (*две дамы*).

В-третьих, **координация по лицу и числу**, где сказуемое выражено глаголом в форме настоящего времени единственного и множественного числа: *Две недели* ***сидит Кузыкин****,* ***отпирается****, но это ничего,* ***повинится****, больше-то резать купчиху было некому…* [1, с. 20]; *Ну а* ***Фандорин*** *и в канцелярии* ***сгодится*** [1, с. 21]; *Руководящий расследованием* ***статский советник Бриллинг предполагает****, что на квартире изготовлялись адские машины для террористической организации нигилистов* [1, с. 30]; ***Государь отбывает*** *в Эмс* [1, с. 23]; ***Расследование продолжается*** [1, с. 31].

В некоторых примерах такой глагол входит в состав фразеологического оборота: *Один-единственный поцелуй, иначе я немедленно* ***наложу на себя руки****!* [1, с. 8]; *Если таково отношение наших Брутов к собственной жизни, то стоит ли удивляться, что* ***они ни в грош не ставят*** *и жизнь других, куда более достойных людей?* [1, с. 39]; а также в составное глагольное сказуемое: *…проницательный* ***Ксаверий Феофилактович*** *разгадал происхождение богатырской осанки своего подчиненного и* ***желает*** *над ним* ***посмеяться*** [1, с. 28].

В данных примерах координации подлежащего и сказуемого как разновидности предикативной связи в качестве подлежащего также используются имена существительные – нарицательные и собственные (*Ксаверий Феофилактович, Кузыкин, статский советник Бриллинг, расследование, государь*) или замещающие их личные местоимения (*я, они*); сказуемые (простые или составные глагольные) выражаются глаголами в форме настоящего / будущего времени единственного / множественного числа (*желает посмеяться, сгодится, предполагает, отбывает*), фразеологизмами (*наложу на себя руки, ни в грош не ставят*).

В-четвертых, **координация по роду, числу и падежу**, где подлежащие выражены именами существительными (нарицательными и собственными), а сказуемые – именем прилагательным, согласующимися с подлежащими в роде, числе и падеже: *Экзамен-то на коллежского регистратора сирота сдал,* ***дело*** *для такого воспитанного юноши* ***нехитрое****, да зачем его в полицию занесло?* [1, с. 15]; ***(Он) смышленый****, да и в обращении* ***приятный****, не то что горький пьяница Трофимов, в прошлом месяце переведенный из письмоводителей в младшие помощники околоточного на Хитровку* [1, с. 21].

В-пятых, **координация по числу и падежу**, поскольку подлежащее выражено именем существительным множественного числа: *– А* ***буквы-то, буквы – аршинные*** [1, с. 22].

Почти не встречаются в тексте другие виды предикативной связи – тяготение и соположение. Можно привести лишь несколько примеров данных типов связи.

Тяготение, где именная часть сказуемого соотносится с подлежащим через посредство третьего компонента, представлено в следующих предложениях: *Солнце припекало не на шутку, и* ***скамейки****, что оказались в тени, все* ***были заняты*** [1, с. 7]; ***Видок*** *у купчихи, и вправду* ***был неаппетитный****…* [1, с. 16]; *Это* ***был*** *весьма* ***миловидный юноша*** [1, с. 29]; *В кармане*

самоубийцы нашли записку возмутительно атеистического содержания, из которой явствует, что ***поступок N. не был*** *минутным* ***порывом*** *или* ***следствием*** *белой горячки* [1, с. 33].

Тяготение наблюдается в оборотах фразеологического характера (*дело нехитрое, круглый сирота*): *Девятнадцати лет от роду* ***он остался круглым сиротой*** *– матери сызмальства не знал…* [1, с. 14]; ***Дело****, по правде сказать,* ***вышло нехитрое*** [1, с. 16].

Соположение наблюдается в тех случаях, когда подлежащее и сказуемое не уподобляются друг другу, связь между ними формально оказывается невыраженной: *«Новейший американский корсет «Лорд Байрон» из прочнейшего китового уса для мужчин, желающих быть стройными.* ***Талия в дюйм, плечи в сажень!****»* [1, с. 22].

Здесь предикативные отношения выявляются на основе их взаимного расположения, связь устанавливается на основе логической последовательности, соположения словоформ относительно друг друга – понятие предмета всегда предшествует понятию признака.

Что касается семантических особенностей подлежащих и сказуемых, образующих различные виды предикативной связи, то здесь необходимо отметить следующее. Подлежащие, встречающиеся в рассмотренных примерах, могут обозначать:

1) лицо: *он, дама, пьяный, барышня, господин Фандорин, отец* и др.;

2) предмет: *голова, глаза, язык, горло, ресницы* и др.;

3) явление: *происшествие, дальнейшее* и др.;

4) отвлеченное понятие: *дикое, судьба, ворчание* и др.

Сказуемые, выступающие в качестве определяющих по отношению к подлежащим, еще более разнообразны по своей семантике и обозначают:

1) действия: *шел, вжалась, проявила, возопил, прикрыл, извлек, поднял, крутанул, крикнул, выметнулся, заверещала, крякнул, забарабанил*;

2) состояние: *виднелась, опомнилась, желал, жалел, устали* и др.;

3) свойство: *раздрызгано, выпучены, аршинный* и др.;

4) качество: *велика, смышленый, приятный, исполнительный* и др.

Кроме того, заслуживает внимания высокая частотность употребления автором существительных в роли подлежащего, относящихся к той или иной семантической области, тематической группе, например, к группе «органы, части тела» среди подлежащих со значением предметности. Это указывает и на особую значимость данной группы для проанализированного нами фрагмента повествования, излишне детализировано и натуралистично изображенного автором, и на своеобразие его идиостиля в целом.

Итак, в результате проведенного исследования структурно-семантических разновидностей предикативной связи, представленных в тексте романа Б. Акунина «Азазель», можно сделать следующие выводы. Среди разновидностей предикативной связи в наибольшей степени представлена координация, разнообразная по своим вариациям: в тексте обнаружены практически все возможные варианты грамматической координации подлежащих и сказуемых, чаще встречается формальное уподобление главных членов предложения по роду и числу. Преимущественное использование сказуемых в формах прошедшего времени объясняется ретроспективным планом повествования. Подлежащие и сказуемые, встречающиеся в тексте, по своей семантике достаточно разнообразны. Это объясняется жанром анализируемого произведения: в романе «Азазель», как и в любом другом романе детективного жанра, большую роль играет нарративный план – герои в большей степени действуют, нежели размышляют, причем это действие стремительно развивающееся, содержащее множество загадок, которые предстоит разгадать героям, и потому увлекающее за собой читателя.

Список использованных источников

1. Акунин, Б. Азазель / Б. Акунин. – М. : Захаров, 2015. – 240 с.

2. Валгина, Н. С. Современный русский язык. Синтаксис / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.

3. Водясова, Л. П. Структура и функциональная направленность сложного синтаксического целого с номинативным зачином в прозе К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 115–118.

4. Грузнова, И. Б. Стилистические функции предложений с однородными членами в произведениях М. Булгакова / И. Б. Грузнова // Казанская наука. – № 9. – 2012. – С. 157–161.

5. Мосолова, Г. П. Специфика переносного употребления временных форм глагола в художественной прозе Д. Рубиной и Л. Улицкой / Г. П. Мосолова, П. В. Каштанова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 118–122.

6. Русская грамматика : в 2 т. / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1980. – Т. 2. – 707 с.

7. Современный русский язык / под ред. С. М. Колесниковой. – М. : Флинта, 2016. – 559 с.

8. Соколов, С. Ю. Типы предикативных связей, организующих высказывание в русском языке / С. Ю. Соколов // Вопросы языкознания. – 2009. – № 4. – С. 137–141.

9. Стародумова, Е. А. Синтаксис современного русского языка / Е. А. Стародумова. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2005. – 143 с.

References

1. Akunin B. Azazel. Moscow, Zakharov, 2015, 240 p. (in Russian)

2. Valgina N.S. Modern Russian language. Syntax. Moscow, Higher school, 2003, 416. (in Russian)

3. Vodyasova L.P. Structure and functional direction of the complex syntax integer with the nominative start in the prose by K. G. Abramov, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 115–118. (in Russian)

4. Gruznova I.B. Stylistic functions of the sentences with similar parts in the works by M. Bulgakov, *Kazan science*, 2012, No. 9, pp. 157–161. (in Russian)

5. Mosolova G.P., Kashtanova P.V. The specificity of the figurative use of temporal forms of the verb in prose of D. Rubina and L. Ulitskaya, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1 (25), pp. 118–122. (in Russian)

6. Russian grammar, comp. in 2 volumes. Ed. N.Yu. Shvedova. Moscow, Nauka, 1980, Vol. 2, 707 p. (in Russian)

7. Modern Russian. Ed. S.M. Kolesnikova. Moscow, Flinta, 2016, 559 p. (in Russian)

8. Sokolov S.Yu. Types of predicative relations, organizing a saying in Russian language, *Questions of linguistics*, 2009, No. 4, pp. 137–141. (in Russian)

9. Starodumova E.A. Syntax of the modern Russian language. Vladivostok, Publishing house of the Far Eastern University, 2005, 143 p. (in Russian)

Поступила 02.11.2016 г.

УДК 82 – 14(470. 4) (045)
ББК 83.3 (2)Н23

Дьячкова Елена Николаевна
аспирант
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dyachkova_92@inbox.ru

ГАРМОНИЯ МУЗЫКИ И ЖИВОПИСИ В ИНТЕРМЕДИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОЭЗИИ Р. К. ОРЛОВОЙ

Аннотация: В статье представлен феномен интермедиальности как механизм межкультурной диффузии в современной мордовской поэзии. Выделяются и описываются конкретные художественные приемы реализации синтеза между элементами различных видов искусств и поэзии Р. К. Орловой, определяется взаимосвязь в художественном произведении музыкального и живописного начал.

Ключевые слова: интермедиальность, поэзия, музыка и поэзия, живопись и поэзия, лирика, художественный образ, цветопись.

Dyachkova Elena Nikolaevna
Postgraduate
Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE HARMONY OF MUSIC AND PAINTING IN INTERMEDIAL SPACE POETRY OF R. K. ORLOVA

Abstract: The article presents the phenomenon of intermediality as a mechanism for intercultural diffusion in the modern Mordovian poetry. There allocated and described the specific artistic techniques of realization of the synthesis between elements of different types of art and poetry of R. K. Orlova, defined relationship in the work of art musical and scenic beginning.

Key words: the intermediality, poetry, music and poetry, painting and poetry, lyrics, imagery, coloring.

В последние десятилетия в области гуманитарного знания явственно прослеживается интерес к различным аспектам взаимодействия и синтеза искусств, процессов, отражающих объективные тенденции в развитии культуры XXI в. Феномен интермедиальности остается предметом изучения многих исследователей-литературоведов.

Понятие «интермедиальность» было введено еще в 1812 г. английским поэтом-романтиком С. Кольриджем (*intermedium* – нарративные функции аллегории), затем этот термин рассматривали Диг Хиггинс (1965), А. А. Ханзен-Лёве (1983, 2006) и многие другие зарубежные ученые, каждый из которых давал свою трактовку данному явлению.

В широком смысле интермедиальность – это взаимопроникновение одного вида искусства в другой. Ткань художественного текста состоит из образных элементов. Эти элементы обладают полисемичностью и способны заключать в себе информацию о другом виде искусства, расширяя тем самым смысловое пространство произведения. Сближение различных видов искусства через художественный образ способствует расширению представления об их роли в отражении авторского мировидения, а также их влияния на восприятие читателями художественного произведения. Таким образом, интермедиальность – это особый тип связи внутри художественного произведения, основанный на слиянии различных видов искусств.

Отечественное литературоведение уделяет большое внимание рассмотрению проблемы синтеза между элементами различных искусств. В русской литературе данному вопросу посвящено немало работ таких ученых, как З. С. Смелкова [6], О. А. Чуворкина [9], А. Н. Терменев и Л. А. Терменева [7] и др. В мордовском литературоведении феномен интермедиальности до настоящего времени остается практически не изученным, несмотря на то, что данное явление широко функционирует в современной литературе.

Наиболее ярко, на наш взгляд, взаимодействие искусств проявляется в творчестве современной мордовской поэтессы Р. К. Орловой. Ее перу принадлежат великолепные образцы, созданные на разных этапах творческого пути и в самых различных жанрах. Лирические произведения раскрывают внутренний мир автора, поражают читателя яркостью и глубиной чувств, волнуют, заставляют думать и сопереживать. Несмотря на многогранность лирики Р. К. Орловой, творчество поэтессы не в достаточной степени проанализировано в мордовском литературоведении, хотя некоторые вопросы ее поэтики затронуты в работах ученых [1; 2; 3; 4 и др.]. Кроме того, с появлением новых произведений возникают новые аспекты исследования. Феномен интермедиальности как специфическое явление в поэзии Р. К. Орловой заслуживает особого внимания.

Живопись словом, реальность изображения невидимого мира души без изображения явлений внешнего мира – возможно ли это и насколько? «Конечно, изобразительные искусства – живопись, графика, скульптура – могут представить изображаемый предмет наиболее зримо, «объемно». Художественный образ, воспринимаемый зрителем, пластичен и многокрасочен, но статичен: художник может запечатлеть лишь один момент жизни человека (портрет), предмета (натюрморт, интерьер), природы (пейзаж) … Писатель воссоздает невидимый мир с помощью словесных образов, воплощающих его мысль и будящих воображение читателя. «Зримость» словесного образа может быть достаточно ощутимой, и писатель может воспроизвести не просто один момент события, но показать его в движении, в развитии, когда «очертания» картины, ее краски меняются» [6, с. 158–159].

Несомненный интерес в творчестве Р. К. Орловой вызывает мастерское использование цветовой лексики. Каждый цвет в произведениях поэтессы имеет свое значение: отражает различные состояния лирического героя, его внутренний мир, играет и переливается всеми цветами природа, оживают в цвете предметы и явления, образы становятся живописными, словно нарисованные акварелью, – все это помогает проникнуться лирическим настроением, приблизиться к тому поэтическому состоянию, в котором создавалось стихотворение, передать глубину мысли. Автор с помощью цветовой лексики передает тончайшие эмоциональные оттенки. Ее цветовая гамма способствует выражению различных настроений, придает яркость и неповторимость образам. Например, в произведении «В белую ночь над иртышской водой…» интересен симбиоз белого цвета с черным «в белую ночь», который создает некую мистическую картину. Мистицизм заставляет поверить в высшее вдохновение, задуматься о бренности бытия, поисках душевного спокойствия: *«В **белую** ночь над иртышской водой / Манит-шаманит луна молодая. / Жизни экзамен по сути простой, / Я же стою на краю и гадаю…»* [5, с. 36]. Следует отметить, что в стихах Р. К. Орловой в большом количестве представлена лексика для обозначения голубого и синего тонов. *Синий цвет* – это высокий символ вечности и бесконечности, чистоты и целомудрия, истины и веры, правды, цвет реальности. Он чаще всего выбирается Р. К. Орловой: *«Меня не греют **синие** / На одеяле лилии. / Стереть – прямые линии! / Не рисовать идиллии! / Нас обнимают **синие** / На одеяле лилии»* [5, с. 24]; *«Спасибо, земля-Масторавушка, / Спасибо, **небо** высокое, / За **голубень синеокую**, / За пение птиц в дубравушке…»* [5, с. 6]. Такой плеоназм, как «голубень синеокая» несет избыток цвета, что придает насыщенность краскам, создает атмосферу светлой радости, необъятности

голубых мордовских просторов. *Красный цвет* – природный символ жизни, энергии. Это динамичный цвет, олицетворяющий такие сильные чувства, как любовь, страсть, порыв, радость, агрессию, страдание. Красные тона являются неотъемлемой частью пейзажных зарисовок Раисы Константиновны в разных контекстах; употребляются в художественном изображении заката, огня, предметов одежды, деревьев: *«Ветка мерзлой* ***рябины*** *колышется, /* ***Красных ягод*** *слеза на снегу ...»* [5, с. 57]; *«Мой милый, удержи меня! / Я ухожу. / Но там тебя не будет. / Лишь* ***костер рябины красной*** *нашей и разговор…»* [5, с. 17]; *«А над рекою* ***заря*** *запоздалая, /* ***Яркая-яркая, алая-алая****»* [5, с. 100]; *«****Красная ягода, калина-малина****. /* ***Красное платьице*** *сшито из сатина. /* ***Красная ягода****, ягода калина. /* ***Губы*** *твои* ***алые*** *– сладкая* ***малина****»* [5, с. 85].

Функционирование номинаций цвета, их семантическое богатство, приводят к созданию новых экспрессивно-образных значений, к возможности заключать в цвете множество разнообразных смыслов, что является очень важным при анализе поэтических текстов Р. К. Орловой. «Творческий человек, поддавшись движению изнутри и включая только свое видение и настроение, превращает реальность в уникальное арт-явление. Так рождается причудливая метафора, которую всегда интересно разгадывать, потому что каждый раз при соприкосновении с ней она раскрывает новые смыслы» [7, с. 52].

Другой гранью интермедиального пространства поэзии Р. К. Орловой является музыка. Под музыкой мы подразумеваем целый мир звуков, существующих в природе и гармонично сочетающихся в музыкальном произведении. Звук в слове, музыку душевного состояния, окружающего мира может передать и поэзия. «Не случайно такое сочетание слов: «музыка стиха», «мелодия стиха», «ритм стихотворения». Выразительные средства музыки и выразительность речевой интонации сближает способность передавать в звуке эмоциональное состояние человека. Рождаются слуховые ассоциации, представления – возникает звуковой образ. И если одно из важнейших качеств поэзии – умение воссоздать словом музыку окружающего мира, то умение услышать эту музыку – необходимое качество читателя» [6, с. 144]. Авторские и народные песни, романсы, оперы – все это формы взаимодействия музыки и поэзии, целью которых является выращивание в человеке чувства прекрасного. «Посади у окошка рябину», «Милый мой, все мысли о тебе!», «Разбитое зеркало», «Ты ждал, тебя я снова позову…», «Люби меня такой, какая есть», «Заболела я тобой», «Ты со мной», «Как воздуха, тебя мне не хватает», «Белые ночи в Сургуте», «Хочу быть крылатой», «Живи во мне» – все эти и многие другие стихотворения, представленные в сборнике Р. К. Орловой «Письма странницы», отличаются необычайной мелодичностью, которая достигается автором с помощью изобразительно-выразительных средств. Наиболее употребляемым изобразительно-выразительным средством в стихотворениях Р. К. Орловой является лексический повтор. Как известно, одной из разновидностей лексического повтора является анафора. *Анафора* – единоначатие – стилистическая фигура, «состоящая в повторении начальных частей двух и более относительно самостоятельных отрезков речи (слов, полустиший, строк, строф, фраз и т. д.)» [8, с. 81]. Она усиливает речь, придает тексту экспрессивность и динамичность. Р. К. Орлова путем постоянного включения анафоры в художественный текст передает читателю некую взволнованность, эмоциональность: *«****И не будет конца этим*** *«если бы…?» /* ***И не будет конца этим*** *«может…?» / Мы однажды с тобою встретились, / Чтобы шар земной сделать моложе»* [5, с. 60]. Другим изобразительно-выразительным средством, часто встречающимся в лирике Р. К. Орловой, является рефрен. Рефрен, или припев, – «ритмически повторяющиеся вслед за строфой слово, стих или группа стихов» [8, с. 95], это повторение одинаковых, сходных звуковых сочетаний в художественной речи. Данное явление мы прослеживаем в стихотворении «Васильки». Музыкальность стихотворению придают повторяющиеся рефреном строки: *«Смеялись в поле васильки, / Мы обнимались. / Смеялись в поле васильки, / Мы целовались. / Дарило небо нам тогда так много света, / Что никогда мне не забыть тебя и лето»* [5, с. 91].

Поэзия, музыка, живопись – казалось бы, разные сферы творческой деятельности, но все же, общее в них – предназначение нести в мир красоту, духовное богатство, гармонию. Живопись и музыка живут параллельно с литературой, активно взаимодействуют с ней, определяя специфические, образные, речевые и смысловые элементы художественного произведения, поэтому изучение литературы невозможно без знания основных особенностей специфики художественных языков разных видов искусств. Материал исследования позволил охарактеризовать основные художественные приемы, с помощью которых автор реализовывает интермедиальность в своих произведениях. Художественные грани интермедиального пространства поэзии Р. К. Орловой – музыка и живопись – имеют определяющее, концептуальное значение.

Экспериментирование с музыкальными и живописными моделями, формирование внутреннего художественного пространства стихотворения приводит к созданию языка новой художественной поэзии, что является весьма важным для развития современной мордовской литературы.

Список использованных источников

1. Азыркина, Е. И. Катк улихть аруфт-аруфт ваймоньке = Пусть наши души будут чище / Е. И. Азыркина // Мокша. – 2011. – № 3. – С. 113–119.

2. Водясова, Л. П. Номинативный представления и его эмотивная функция в произведениях мордовских писателей / Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 105–109.

3. Дьячкова, Е. Н. Венок сонетов в современной мордовской поэзии / Е. Н. Дьячкова, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 122–124.

4. Налдеева, О. И. Жанровое своеобразие современной лирики Поволжья / О. И. Налдеева, В. В. Шигуров // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10).– С. 102–104.

5. Орлова, Р. К. Письма странницы : стихотворения, песни / Р. К. Орлова. – Саранск, 2014. – 104 с.

6. Смелкова, З. С. Литература как вид искусства : книга учителя и учащихся / З. С. Смелкова. – М. : Флинта, Наука, 1997. – 280 с.

7. Терменев, А. Н. В поисках гармонии и красоты / А. Н. Терменев, Л. А. Терменева // Изобразительное искусство в школе. – 2015. – № 6. – С. 52–64.

8. Тимофеев, Л. И. Словарь литературоведческих терминов / Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.

9. Чуворкина, О. А. Диалог живописи и литературы: Марк Шагал – иллюстратор Библии / О. А. Чуворкина // Изобразительное искусство в школе. – 2015. – № 6. – С. 15–35.

References

1. Azyrkina E.I. Let our souls be cleaner, *Moksha*, 2011, No. 3, pp. 113–119. (in Moksha-Mordovian)

2. Vodyasova L.P., Zhindeeva E.A., Utkina T.V. The nominative imagination and its emotive function in the works of mordvin fiction writers, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 105–109. (in Russian)

3. Dyachkova E.N., Naldeeva O.I. Wreath of sonnets in modern Mordovian poetry, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 122–124. (in Russian)

4. Naldeeva O.I., Shigurov V.V. Genre originality of contemporary poetry of the Volga region, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 102–104. (in Russian)

5. Orlova R.K. Wanderer's letters: poems, songs. Saransk, 2014, 104 p. (in Russian)

6. Smelkova Z.S. Literature as an art form. The book for teachers and students. Moscow, Flinta, Nauka, 1997, 280 p. (in Russian)

7. Termenev A.N., Termeneva L.A. In search of harmony and beauty, *Art in School*, 2015, No. 6, pp. 52–64. (in Russian)

8. Timofeev L.I., Turaev S.V. Dictionary of literary terms. Moscow, Prosveshchenie, 1974, 509 c. (in Russian)

9. Chuvorkina O.A. Dialogue of art and literature: Marc Chagall – Bible illustrator, *Art in School*, 2015, No. 6, pp. 15–35.

Поступила 03.02.2017 г.

УДК 81’373.2
ББК 81.2-3

Криницкая Марина Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра русского языка
ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса» (ВГУЭС), г. Владивосток, Россия
Marina.Krinitskaya@vvsu.ru

СЛОВЕСНЫЕ ТОВАРНЫЕ ЗНАКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (на примере названий чая)

Аннотация: Данная работа посвящена лингвистическому исследованию словесных товарных знаков – наименований чая – с точки зрения структуры производящего слова, его частеречной и лексико-семантической отнесённости, способов словообразования (онимизация, трансонимизация, деантропомизация, деатопонимизация). Для всех анализируемых словесных товарных знаков характерны следующие признаки: они индивидуализируют товары; являются специально созданными номинативными единицами; образуются на базе апеллятивной (чаще) и проприальной лексики. Также в статье

описываются результаты направленного ассоциативного эксперимента, проведенного среди молодых носителей русского языка. Его данные отражают интересный факт: реакциями на названия чая служит лексика, входящая в лексико-семантическую группу «кондитерские изделия» (конфета, торт). В работе осуществляется попытка выявления степени «успешности» названия того или иного вида чая в русском языке.

Ключевые слова: ономастика, словесный товарный знак, ассоциативный эксперимент, психолингвистика, русский язык, структурно-семантический аспект.

Krinitskaya Marina Yuryevna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the Russian Language
Vladivostok State University of Economics and Service (VSUES)
Vladivostok, Russia

WORD TRADEMARKS IN RUSSIAN (the case of tea names)

Abstract: This paper is devoted to a linguistic research of tea word trademarks. Article describes tea names in respect of structural, lexical and word formation aspects (an onimization, a transonimization, a deantroponimization, a deatoponimization). All analyzed word trademarks have the following characteristics: they individualize goods; they are specially created nominative units; they are formed on the basis of common (more often) and proper nouns. Also article describes results of the made among Russian young native speakers directed associative experiment. Its data reflect the interesting fact. The entering into the lexical and semantic confectionery group (candy, cake) lexicon is as reactions to tea names. This article brings to light of success factors of the tea naming in Russian.

Key words: onomastics, word trademark, association experiment, psycholinguistics, Russian, structural and semantic aspects.

Общеизвестно, что торговая отрасль развивается весьма динамично. С каждым днём товаров становится всё больше и больше, и им необходимо подобрать «правильные» наименования. Названия товарных знаков, являющиеся неотъемлемой частью нашей жизни, содержат в себе важный информационный потенциал, заслуживающий внимания не только экономистов, менеджеров, юристов, но и лингвистов, так как эти номинации представляют собой очень пёстрый пласт современной лексики. Все они объединяются общим требованиям: должны нравиться, быть привлекательными, заставить обратить на себя внимание, а как результат – запомниться потребителям.

Целью данной работы является систематический лингвистический анализ словесных товарных знаков (далее – СТЗ). Материалом для исследования послужили названия чая (то есть напитка, приготовленного путём заваривания предварительно подготовленного листа чайного куста), зарегистрированные на территории Российской Федерации. Всего проанализировано 247 наименований чая. Список СТЗ составлен путём фиксации названий товаров, находящихся на полках супермаркетов и на сайтах интернет-магазинов.

Термин «товарный знак» в качестве международного «обозначения, служащего для индивидуализации товаров, выполняемых работ или оказываемых услуг юридических или физических лиц» используется в современной науке и закреплён юридически [4]. Аналогичное определение дается и в научной лингвистической литературе: «Товарный знак – это особый символ товарной собственности, обозначающий, кому принадлежит исключительное право распоряжаться данным товаром, получать прибыль и нести убытки за поставку некачественного товара» [7, с. 15] .

Рассматриваемые нами СТЗ являются одним из видов товарных знаков. Вслед за О. В. Глуховой мы полагаем, что они «представляют собой оригинальные, часто искусственно созданные слова и словосочетания» [2].

С точки зрения синтаксиса анализируемые СТЗ чая представлены двумя структурными типами: однокомпонентные (16 %) и многокомпонентные (84 %). В работе приводятся статистические данные для характеристики употребления исследуемых номинативных единиц. С точки зрения лексико-грамматической отнесённости все однокомпонентные названия являются либо именами существительными (69 %) *«Мандарин», «Димбула», «Канди», «Император», «Кармен», «Цитрус»*, либо субстантивированными прилагательными (31 %) *«Дворцовый», «Вишнёвый»*.

С точки зрения грамматической оформленности однокомпонентные СТЗ чая относятся к

именам существительным м. р. ед. ч. – *«Дюшес», «Мандарин», «Синбад», «Цитрус»* (31 %) и ж. р. ед. ч. – *«Рухуна», «Кармен», «Ява»* (38 %). Кроме этого СТЗ могут относиться к субстантивированным прилагательным м. р. ед. ч. – *«Земляничный», «Имбирный», «Черничный»* (31 %). Выбор м. р. очевиден для имён прилагательных. Общеизвестно, что в русском языке прилагательное согласуется с существительным в роде и числе. Слово «чай» – это слово м. р. ед. ч., соответственно чай какой? *«Вишнёвый», «Земляничный»* и т. д. Думается, что в качестве СТЗ могут выступать любые части речи, но в процессе становления СТЗ они подвергаются субстантивации. Таким образом, наибольшее количество названий чая представлено в формах м. р. ед. ч. При этом законы грамматики не всегда соблюдаются. Так, многие СТЗ имеют форму рода, не совпадающую с родовым апеллятивом.

Многокомпонентные названия представляют собой субстантивные словосочетания с подчинительной связью: согласованием или управлением. Здесь выделяются следующие типы: 1) N + N_1 (согласованное приложение) *«Граф Грэй», «Принцесса Нури», «Мишки Гамми», «Граф Калиостро», «Королева Елизавета»* (6 %); 2) N + Adj (согласованное определение) *«Вьетнамский дракон», «Апельсиновый крем», «Ванильная волна», «Небесный фонарик», «Земляничный бисквит»* и др. (80 %); 3) N + N_2 (генитивное управление) *«Брызги шампанского», «Сокровища Востока», «Танец дракона», «Горы Цейлона», «Сказки Шахеризады»* (6 %); 4) N + с / со + N_5 *«Клубника со сливками»* (1 %); 5) N + в + N_6 *«Абрикос в шоколаде», «Черника в йогурте»* (2 %); 6) предложно-падежная конструкция: с + N_5 *«С облепихой», «С брусникой», «С шиповником»* (5 %). Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее употребляемыми в структурном аспекте являются многокомпонентные СТЗ, выраженные конструкцией N + Adj. Во многих случаях (но не обязательно) название марки чая согласуется в роде с апеллятивом – названием товара. Кроме этого, на наш взгляд, интересно употребление предложно-падежной конструкции с + N_5. Данное явление вполне объяснимо, так как чай заваривается с чем-то, с фруктами или ягодами, к примеру, с барбарисом, с шиповником и т. д. В результате этот факт отразился в наименовании чая *«С барбарисом», «С шиповником», «С мятой», «С жасмином»* и т. д.

С точки зрения словообразования большинство СТЗ чая образовано путём онимизации, то есть путём «перехода апеллятива или апеллятивного словосочетания через смену функций в имя собственное» [6, с. 91], к примеру, император (высший титул монархов; лицо, имеющее такой титул [3]) → СТЗ *«Император»*; мандарин (в феодальном Китае: крупный чиновник [5], сорт небольшого слегка сплюснутого апельсина с тонкой кожей, родом из Китая [8]) → СТЗ *«Мандарин»*; ягодный карнавал → СТЗ *«Ягодный карнавал»*; земляничный (приготовленный из земляники, с земляникой [3]) → СТЗ *«Земляничный»* или трансонимизации, то есть путём «перехода онима одного разряда в другой» [6, с. 138], антропоним Синбад (имя популярного персонажа арабских сказок) → СТЗ *«Синбад»*; атропоним Кармен (героиня одноимённой новеллы П. Мериме) → СТЗ *«Кармен»*, топоним Димбула (чайный регион на западе о. Цейлон, Шри-Ланка) → СТЗ *«Димбула»*.

В двукомпонентных СТЗ используется смешанные способы образования: *«Сказки Шахеризады»* – онимизация апеллятива «сказки» + трансонимизация антропонима «Шахеризада»; *«Королева Елизавета»* – онимизация апеллятива «королева» + трансонимизация антропонима «Елизавета».

Особый интерес для исследования представляют производящие слова, то есть лексико-семантический аспект. В лексико-семантические группы входят СТЗ чая, образованные от имён собственных и имён нарицательных, то есть слов, послуживших основой для образования СТЗ. Апеллятивную лексику в составе названий чая можно подразделить на следующие лексико-семантические группы: 1) названия лиц по полу, возрасту, родству, занятию, профессии, призванию, статусу: *«Граф Калиостро», «Королева Елизавета», «Лесная фея»*; 2) названия животных, в том числе и вымышленных: *«Балтийский тигр», «Вьетнамский дракон»*; 3) названия растений, фруктов, ягод: *«Золотая маргаритка», «Зимняя вишня», «Черничный», «Сицилийский апельсин»* и др.; 4) названия, в которые входит «цветовое» прилагательное: *«Чёрная магия», «Золотая маргаритка», «Белый город», «Чёрный бархат», «Мягкий зелёный чай»*; 5) названия блюд, продуктов питания, напитков: *«Липовый мёд», «Апельсиновый крем», «Вишнёвый пунш», «Пляжный мохито»* (ср. мохито – коктейль на основе рома, сока лайма и листьев мяты), *«Земляничный бисквит», «Брызги шампанского»*; 6) названия временных отрезков, процессов: *«Танец дракона», «Улыбка гейши», «Английский завтрак»*; 7) названия мест: *«Белый город», «Солнечная долина», «Волшебная страна»*; 8) названия абстрактных понятий: *«Загадка фараона»*. Самой многочисленной является лексико-семантическая группа «Названия растений, фруктов и ягод». Данный факт, видимо, можно объяснить тем, что в чайную заварку добавляют различные

растения (жасмин, мяту, чабрец), фрукты и ягоды (шиповник, клубнику, цедру апельсина и др.) и употребляют вместе с чаем.

Проприальная лексика в составе названий чая составляет своеобразный пласт. Как известно, собственные имена очень разнообразны по своему происхождению и назначению. Для того чтобы вызывать определенные ассоциации, нужны имена с достаточной известностью. К таковым относятся атропонимы всемирно известных людей или вымышленных персонажей, а также знаменитые географические названия, ассоциирующиеся у носителей языка с районами, где выращивают чай. Это объясняется их привлекательностью в качестве рекламных имён.

В составе названий чая представлены антропонимы и топонимы.

СТЗ чая возникают в результате деантропонимизации, то есть «перехода антропонима в апеллятив или другой разряд онимов» [6, с. 52]. Базой для образования отантропонимных СТЗ могут послужить реальные и мифологические номинации. Часто используются женские личные имена в составе названий чая: *«Королева Елизавета», «Кармен», «Канди»*. Слово «чай» м. р., поэтому названия данной продукции употребляются в форме м. р. Мужские личные имена отражены в следующих названиях чая: *«Петр Первый», «Граф Грэй», «Граф Калиостро», «Синбад»*. В составе названий чая встречаются полные формы личных имен. Полные имена звучат представительно и больше вызывают доверия у покупателей. Личные имена находят такое широкое распространение в маркировке товаров потому, что это хорошо освоенная лексика, легкая для произношения, запоминания и воспроизведения. Среди личных имён, положенных в основу названий чая, встречается немало личных имен, которые можно считать прецедентными именами: это могут быть имена известных лиц (*«Петр Первый», «Ночь Клеопатры»*), сказочных или литературных персонажей (*«Сказки Шахеризады», «Мишки Гамми»* – Мишки Гамми являются героями американского мультипликационного сериала «Приключения мишек Гамми», англ. “Adventures of the Gummi Bears”).

Также СТЗ чая возникают в результате деатопонимизации, то есть переход топонима в апеллятив или другой разряд онимов» [6, с. 55]. Здесь выделяются следующие подгруппы: 1) хоронимы (названия государств, областей, районов и т. п.): *«Золотой Юньнань»* (Юньнань – провинция на юге КНР, где выращивают чай пуэр), *«Золото Кении», «Кенийский завтрак», «Тайваньский оолонг», «Сицилийский апельсин», «Цейлонский высокогорный», «Солнце Тибета», «Горы Ланкоя», «Димбула»*; 2) оронимы (названия гор): *«Ассам Гималаи»* (Ассам – штат на востоке Индии); 3) инсулонимы (название островов) *«Гордость Цейлона», «Горы Цейлона»*.

Семантический анализ показал, что любая проприальная или апеллятивная лексика в составе названий чая всегда имеет одну из двух функций: конкретизирующую или художественную. Конкретизирующие – всегда мотивированные. А художественные – не всегда, бывают просто условно-символические названия. Кроме этого имена собственные имеют локально-национальные коннотации: *«Горы Цейлона», «Золотой Юннань», «Сицилийский апельсин»*.

Для более полного анализа ономастического пространства в сфере торговых знаков было решено провести направленный ассоциативный эксперимент, который позволил выявить, как в речевой деятельности реализуются компоненты языкового сознания носителей русского языка: какова степень считываемости, информативности и узнаваемости анализируемых языковых единиц. Было проведено анкетирование среди 200 русских студентов, обучающихся во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС) г. Владивосток. Для эксперимента были отобраны 25 названий чая (25 слов- и словосочетаний-стимулов): *«Апельсиновый крем», «Балтийский Тигр», «Белый город», «Большой Красный халат», «Брызги шампанского», «Ванильная волна», «Весенняя мелодия», «Вишнёвый пунш», «Вьетнамский дракон», «Дворцовый», «Дюшес», «Земляничный бисквит», «Золотая маргаритка», «Королева Елизавета», «Лесная фея», «Мандарин», «Мишки Гамми», «Морской бриз», «Небесный фонарик», «Рождественская загадка», «Сицилийский апельсин», «Сказки Шахеризады», «Танец Дракона», «Улыбка Гейши», «Чёрная магия»*. Предложено было ответить на вопрос: «С какими продуктами питания или напитками у Вас ассоциируются данные названия?». Обратимся к результатам эксперимента.

Самая частая ассоциация связана с лексемой «конфета» (944 слова-реакции). Большинству респондентов СТЗ чая напоминают названия кондитерских изделий. Причем самое большее количество ассоциаций с конфетами вызвали следующие СТЗ: *«Мишки Гамми», «Рождественская загадка», «Сказки Шахеризады»*.

Название чая *«Мишки Гамми»* вызывает ассоциацию с конфетами не случайно (156 слов-реакций). Ранее, во время детства участников опроса (1994–1997 гг.), был популярен мультипликационный сериал «Приключения мишек Гамми». Немного позже была выпущена серия желейных конфет в форме героев мультфильма, поэтому данная реакция на СТЗ оправдана.

В этой группе расположились еще несколько интересных ассоциаций: булочки – 10, торт – 20, йогурт – 4, фрукты – 2 (возможно анкетируемые имели в виду сорт яблока, ассоциирующийся со сладкими конфетами), мёд – 2 (отсылка ведёт к ассоциации: медведи любят мёд). Реакции «чай» на стимул *«Мишки Гамми»* не наблюдается.

На ассоциации к словосочетанию-стимулу *«Рождественская загадка»*, скорее всего, снова повлияла индустрия кино. Детство респондентов пришлось на время популярности ярких новогодних и рождественских американских фильмов, где частым и обязательным атрибутом была красно-белая карамель в виде загнутой трости (88 слов-реакций «конфета»). Также в основе ассоциации может лежать и другой факт: во время детства респондентов на ёлку вешали конфеты или сами же они получали конфетный набор в школе в подарок (Всегда было интересно, что будет на этот раз – это и есть своего рода «рождественская загадка»). Есть и другие реакции: напитки – 2, горячий шоколад – 2, крем – 6, фрукты – 4, мороженое – 8, торт – 52 и др. Слова-реакции «чай» по-прежнему не зафиксировано.

На словосочетание-стимул *«Сказки Шахеризады»* самой частой реакцией тоже было слово «конфеты» (86 ответов). Видимо, молодые люди, принимавшие участие в эксперименте, полагают, что подобное название может подходить только для названия конфет. Однако второй ассоциацией, связанной с данным СТЗ, является слово «чай». В данной группе было отмечено 30 слов-реакций.

Вторым по популярности ответом оказалась лексема «торт» – всего 716 слов-реакций (тоже кондитерское изделие). СТЗ *«Земляничный бисквит»* занял лидирующее место среди исследуемых наименований. Думается, что отчётливо прослеживается ассоциация со словами «бисквит» – кондитерское выпечное изделие, тесто для которого готовится из муки, сахара и взбитых яиц [3] и «земляничный», то есть приготовленный из земляники, с земляникой [3]. С данным словом-стимулом были и другие реакции, имеющие отношение к лексико-семантической группе «продукты питания и напитки»: джем – 2, мясо – 2, овощи – 2, хлеб – 2, молоко – 4, конфеты – 2, ягода – 14, йогурт – 10. Здесь отмечается лишь только 2 ответа «чай».

Третьим по численности ответом оказались лексемы, входящие в лексико-семантическую подгруппу «Безалкогольные напитки» (всего 536 слов-реакций). В этой подгруппе наиболее популярным ответом стало слово «Дюшес». СТЗ *«Дюшес»* вызвал почти единую реакцию среди анкетируемых (136 слов), это вполне логично: существует газированный напиток под названием «Дюшес» (лимонад). Также с данным СТЗ чая ассоциируются такие продукты, как: груша – 30, конфеты – 28. Данные ассоциации вполне оправданы: существуют груша сорта «Дюшес», а также конфеты под названием «Дюшес».

Четвёртым по популярности ответом стали слова, относящиеся к лексико-семантической подгруппе «фрукты» (358 слов). Здесь часто встречающаяся лексема – «мандарин» (124 реакции).

Слова, входящие в подгруппу «Алкогольные напитки», занимают последнее место (338 ответов). На прямую ассоциацию наталкивает название *«Брызги шампанского»* (46 реакций). А, к примеру, СТЗ *«Балтийский тигр»* чаще ассоциировался у респондентов с водкой (70 ответов).

В результате проведённого направленного ассоциативного эксперимента среди молодых носителей русского языка мы приходим к выводу, что лексема-реакция «чай» в ответах респондентов занимает весьма слабую позицию. С данным напитком связано меньше всего ассоциаций (182 слова-реакции). Чаще всего респонденты указывали следующие СТЗ, ассоциирующиеся у них со словом «чай»: *«Королева Елизавета»* (40 слов-реакций), *«Сказки Шахеризады»* (30 ответов) и *«Танец Дракона»* (28 реакций).

Среди всего списка лексем, входящих в группу «Продукты питания и напитки», есть и совсем необычные и интересные, на наш взгляд, реакции: роллы (36 ответов). СТЗ *«Улыбка гейши»* ассоциируется у носителей языка именно с японской кухней. Этот факт, как нам кажется, оправдан, так как в названии используется слово, имеющее национально-культурную коннотацию: гейша – в Японии: профессиональная танцовщица и певица, приглашаемая для приёма и развлечения гостей [5]. Есть и другие факты, которые представляют интерес. К примеру, два слова-реакции «сало» на слово-стимул СТЗ *«Белый город»*. По словам анкетируемых, такая ассоциация связана с посёлком (его неофициально называли «Белый город»), где основным видом деятельности было изготовление сала. Но подобного рода реакции являются единичными.

Таким образом, СТЗ чая очень разнообразны. Наиболее употребляемыми в структурном аспекте являются многокомпонентные названия, выраженные согласованным определением: *«Апельсиновый крем», «Ванильная волна», «Небесный фонарик»*. Большинство СТЗ чая образовано посредством либо онимизации, либо трансонимизации, либо смешения этих двух способов. Весьма часто в качестве производящей основы используются антропонимы *«Королева Елизавета», «Кармен», «Петр Первый», «Синбад»*, среди которых встречаются и прецедентные име-

на; и топонимы *«Золото Кении», «Горы Цейлона»*, указывающие на место происхождения чая. Этот факт объясняется тем, что сама коммерческая природа торговых знаков такова – заставить нравиться, заинтересовать потребителя. Именно поэтому используется не только привлекательная упаковка товара, но и прецедентное название, уже известное и зачастую имеющее мелиоративную оценку в обществе.

Ассоциативный эксперимент показал, что наиболее частой реакцией на названия чая стали лексемы, входящие в группу «кондитерские изделия» (конфета, торт), то есть напрямую не связанные с этим напитком. К примеру, в китайском языке такой факт невозможен. Названия чаёв закрепились путём их тысячелетнего использования: последний иероглиф в названии всегда будет 茶 (cha) «чай»: 洛神花茶 (luo shen hua cha) – чай с каркаде; 红糖姜茶 (hong tang jiang cha) – чай с коричневым сахаром и имбирём.

Бесспорным является тот факт, что ономастическая компетенция создателей СТЗ чая в русском языке находится на крайне низком уровне, поскольку, видимо, они ориентируются только на свой профессиональный и коммерческий опыт работы, но не учитывают психолингвистические характеристики процесса создания СТЗ. Именно этот факт приводит нас к выводу о необходимости формирования языковой политики в этой сфере человеческой деятельности.

Список использованных источников

1. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб. : Норинт, 2003. – 1536 с. – URL : http://enc-dic.com/kuzhecov (дата обращения: 11.01.2017).

2. Глухова, О. В. Ономастические и лингвокультурологические характеристики словесных товарных знаков (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. … канд. филол. наук / О. В. Глухова. – Нальчик, 2010. [Электронный ресурс]. – URL : http://cheloveknauka.com/onomasticheskie-i-lingvokulturologicheskie-harakteristiki-slovesnyh-tovarnyh-znakov (дата обращения: 10.01.2017).

3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – URL : http://www.efremova.info/ (дата обращения: 11.01.2017).

4. Закон РФ от 23.09.1992 г. № 3520-I «О товарных знаках, знаках обслуживания и наименованиях мест происхождения товаров» (с изменениями и дополнениями, внесёнными Федеральным законом от 11.12.2002 г. № 166-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в закон РФ» «О товарных знаках, знаках обслуживания и наименованиях мест происхождения товаров» [Электронный ресурс]. – URL : http://www.copyright.ru/ru/library/inside/81/?doc_id=252 (дата обращения: 10.01.2017).

5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1996. – URL : http://slovariki.org/tolkovyj-clovar-ozegova (дата обращения: 11.01.2017).

6. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

7. Соболева, Т. А. Товарные знаки / Т. А. Соболева, А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1986. – 176 с.

8. Толковый словарь русского языка : в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. – URL : http://slovariki.org/tolkovyj-slovar-usakova (дата обращения: 11.01.2017).

References

1. The big Russian definition dictionary, under the editorship of S.A. Kuznetsov. St. Petersburg, Norint, 2003, 1536 p. [Electronic resource]. URL: http://enc-dic.com/kuzhecov (date of treatment: 11.01.2017).

2. Glukhova O.V. Onomastic and linguistic and cultural characteristics of word trademarks based on the Russian and English: abstract of the thesis ... candidate of filology. Nalchik, 2010. [Electronic resource]. URL: http://cheloveknauka.com/onomasticheskie-i-lingvokulturologicheskie-harakteristiki-slovesnyh-tovarnyh-znakov (date of treatment: 10.01.2017).

3. Efremova T.F. New Russian dictionary. Definition and derivation. Moscow, Russian language, 2000. [Electronic resource]. URL: http://www.efremova.info/ (date of treatment: 11.01.2017).

4. The Act of the Russian Federation of 23.09.1992 No. 3520-I "About trademarks, service marks and names of places of goods origin" (with changes and additions made by the Federal Law of 11.12.2002 No. 166-FZ "About modification and additions to the Act of the Russian Federation" "About trademarks, service marks and names of places of goods origin" [Electronic resource]. URL: http://www.copyright.ru/ru/library/inside/81/?doc_id=252 (date of treatment: 10.01.2017).

5. Ozhegov S.I. The Russian definition dictionary. Moscow, 1996 [Electronic resource]. URL: http://slovariki.org/tolkovyj-clovar-ozegova (date of treatment: 11.01.2017).

6. Podolskaya N.V. Dictionary of the Russian onomastic terminology. Moscow, Science, 1988, 192 p.

7. Soboleva T.A. Trademarks. Moscow, Science, 1986, 176 p.

8. The Russian definition dictionary, under the editorship of D.N. Ushakov. Moscow [Electronic resource]. URL: http://slovariki.org/tolkovyj-slovar-usakova (date of treatment: 11.01.2017).

Поступила 28.01.2017 г.

УДК 821.161.1.09"1922/…" (045)
ББК 83.3 (2) 6

Моисеева Ульяна Николаевна
аспирант
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
moiseeva@mai.ru

ПОСТРЕАЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ РОМАНА А. В. ИВАНОВА «ГЕОГРАФ ГЛОБУС ПРОПИЛ»

Аннотация: Статья посвящена выявлению постреалистических признаков романа А. В. Иванова «Географ глобус пропил». Представленный материал содержит рассуждения, касающиеся многополярности формирования смысловых доминант в системе реалистического сюжета, и вскрывает механизмы использования постмодернистских практик для создания образа современного учителя.

Ключевые слова: реализм, постмодернизм, постреализм, соцреализм, художественный замысел, автор, главный герой, аллюзия, реминисценция.

Moiseeva Ulyana Nikolaevna
Postgraduate
Department of Literature and Methods of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

POSTREALISTICS MARKS OF A. IVANOV'S NOVEL «GEOGRAPHER DRANK THE GLOBE»

Abstract: The article is devoted to the identification of postrealistics traits of A. V. Ivanov's novel «Geographer drank globe». The presented material includes discourse, concerning the formation of multipolarity semantic dominants in the system of realistic plot, and reveals the mechanisms of using some postmodern practices for creating an image of a modern teacher.

Key words: realism, postmodernism, postrealism, socialist realism, artistic intent, the author, the protagonist, allusion, reminiscence

Современная русская проза как объект изучения является наиболее спорной в истории развития литературного процесса страны. И дело здесь не в том, что четких границ в понимании современности в литературном процессе нет, но и в новых явлениях, получаемых в настоящее время теоретическое осмысление и обоснование. К числу таковых следует отнести выдвинутую Н. Л. Лейдерманом и М. Н. Липовецким гипотезу о развитии постреализма как особого направления в современной русской прозе. Сам термин приводит к умозаключениям о том, что перед нами новое явление – собственно то, что родилось после реализма, но имеет сходные с ним характеристики. Рассуждая о принципе словообразования нового термина по аналогии с «постмодернизмом», можно прийти к выводу о синтеричности «постреализма». Возникает закономерный вопрос: можем ли мы сегодня говорить о том, что постреализм – это наследие реализма и постмодернизма в различных пропорциях и соотношениях? Попробуем ответить на него, представив свои рассуждения, касающиеся возможности выявления признаков сразу двух системных характеристик (реалистической и постмодернистской) в одном повествовании − романе А. Иванова «Географ глобус пропил».

Несмотря на то, что вышеуказанный роман, безусловно, является образцом современной русской прозы, к сегодняшнему дню уже сложилась традиция его рассмотрения в русле выявления традиций и новаторства, продемонстрированных в нем как в романе-воспитании. Например, О. А. Сысоева рассматривает роман А. В. Иванова о школе как пародию на романы-воспитания: «Как закалялась сталь» Н. А. Островского, «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко, а также «Люди из захолустья» А. Малышкина, «Кондуит и Швамбрания» Л. Кассиля, «Ташкент – город хлебный» А. Неверова, «Республика ШКИД» Л. Пантелеева, Г. Белых, «Правонарушители» Л. Сейфуллиной, «Дневник Кости Рябцева» Н. Огнева [7, с. 185]. Е. А. Москвитина уверена, что в романе «Географ глобус пропил» автор «делает ставку на «привычный реализм бытовой прозы советского толка (так, на-

пример, книга, бесспорно, прочитывается сквозь призму соцреалистического романа-воспитания)» [5, с. 61].

Безусловно, проза Алексея Иванова – открытие современного литературного процесса в России. Стремление писателя создать художественные произведения, максимально отражающие сегодняшний день, пусть даже за счет нарушения эстетизации, свойственной высокохудожественной литературе, вполне объяснимо. И в этом мы согласны с исследователями его творчества. Однако формальная близость романа «Географ глобус пропил» жанру романа-воспитания, на наш взгляд, не является гарантом идеологического тождества с таковым. Более того, ни один роман-воспитания не снабжен такой изумительной иронией, юмором на фоне экзистенциальной обреченности, бесконечного пародирования, карнавальной (в бахтинском понимании) игры, которые, по сути, являются для автора репрезентацией самой обычной жизни, а для читателя – пограничным признаком, который можно трактовать и в русле постмодернизма, и вписать в контекст развития современного реализма одновременно.

Роман показателен для русской литературы конца XX в. На это историческое время в нашей стране пришлись трагическая переоценка ценностей, разочарование от прошлого и настоящего, невозможность представить будущее. И в такой ситуации автор отправляет своего героя к детям, предлагая ему в них обрести опору. Мужчина-учитель все же не редкость для современной школы. Но общественное мнение в значительной мере утратило уважительное отношение к нему. «Немужская» профессия довольно часто ассоциируется в этот период у обывателя с неудачливостью героя, не способного самореализоваться. Школа тоже изменилась, поэтому дети и странный учитель совпали в восприятии нового мира и в потерянности в нем. Безусловно, географ воспринимается как очередной герой нашего времени и продолжает собой ряд «лишних людей» русской литературы уже на рубеже XX–XXI вв. Полновесность и значимость он обретает только в странствиях, географических или духовных. Он герой-одиночка, пилигрим, готовый, тем не менее, взять в свое странствие и Ветку, и Будкина, и Лену. Однако приглашение осмеливаются принять только его ученики – дети, чьи души пока еще отзывчивы, чутки и восприимчивы к искренним творческим порывам учителя-поэта. Не случайно герой А. В. Иванова – поэт, читающий наизусть чужие и свои стихи. Е. А. Шаронова подчеркивает: «Служкин – последний романтик, разбитый и подавленный временем; думающий, чувствующий, не пытающийся казаться лучше; исполненный пороков, но не помышляющий от них отказаться; ненавидящий себя за несдержанность и безответственность, но не стремящийся измениться. Он живет в мире, не вмешиваясь в него, не изменяя, не ломая. Но его позиция не пассивная, а созерцательная. Он обозревает пространство, избегая лишних движений, чтобы не расплескать остатки любви и добра» [8, с. 176]. С этим трудно не согласиться. Реалистические тенденции усиливаются по мере раскрытия важной психологической проблемы, охватившей людей, выросших в Советском Союзе, получивших образование и впитавших высокие идеи советского времени и вдруг оказавшихся детьми страны, которой нет. «Формирование творческой личности, ее индивидуальности, неповторимости происходит в исторической перспективе, поэтому в авторском представлении об изображаемом в той или иной степени могут прослеживаться социально-исторические, политико-догматические, религиозные нюансы, связанные с эпохой, в пределах которой творит автор, или в связи с тем, какое историческое время он воспроизводит» [2, с. 44], что, собственно, и происходит и изображением главного героя романа.

Служкин – один из «потерянного поколения», вдруг лишившийся почвы под ногами и не понимающий, что сейчас делать со своей жизнью. Автор находит для своего героя выход – отправляет его к детям, в которых Географ пытается найти «человека», чистую и искреннюю душу. «Правильного» учителя из Служкина не получается: он обращается к ученикам как к равным себе взрослым людям. Географ дает им возможность почувствовать свою человеческую полноценность, физическую, интеллектуальную и эмоциональную силу, право принимать свои решения и за них отвечать. Но сам учитель ведет себя не эталонно: матерится и кричит на учеников, выпивает и спорит с ними, играет в карты, оставляет вольные записи в тетрадях. Постепенно между ним и учениками формируется конфликт. Для детей Служкин не является ни авторитетом, ни другом. Но вместе с тем Служкин не из тех учителей, которых в первую очередь заботит успеваемость, поэтому он смог увидеть в школьниках особенное, уникальное. Герой понимает, что дети – первозданный материал, и его задача – вылепить из ребенка настоящего, чувствующего и думающего человека. Однако понимает он и другое: такому, как он, это сделать не под силу. Сам он натура мечущаяся, не способная понять и принять окружающий мир. Душа болит, а рецепта исцеления нет. Что же может дать он, такой неправильный и ненужный обществу, молодым душам, входящим в мир? Данные характеристики абсолютно вмещают реалистические очертания образа главного героя романа

«Географ глобус пропил», но одновременно позволяют говорить об экзистенциальности образа как одного из постмодернистских отголосков, звучащих в произведении.

Для постмодернистского героя нормальна ситуация отсутствия экзистенциальных смыслов. В противоположность ему герой постреалистической литературы занят поиском смысла собственного существования. Но этот поиск для него сопряжен с трудностями, которых не знал герой критического реализма XIX в. Ведь человек в постреалистической литературе принципиально одинок; он не знает никаких авторитетов, кроме собственного опыта. Он не полагается на опыт других людей. И он не может апеллировать к метафизическим инстанциям, вера в которые для него безнадежно дискредитирована. Именно поэтому в романе причудливо сочетаются, но не конфликтуют приметы соцреализма (Брежнев, совет дружины, стенгазета и пр.), реалистического романа XIX в. (черты «героя нашего времени» и тема «лишнего человека», описания природы в духе русских классиков). Но есть здесь и сатирический и одновременно трагический пафос. Таковы, например, «комический» эпизод траурной линейки в день смерти Брежнева, где по ошибке Служкина вместо реквиема звучит хит группы «АВВА» «Мани-мани», что является очевидным маркером постбрежневской эпохи.

Один из центральных смысловых перевертышей романа – Служкин (учитель / ребенок) приставлен «усатым нянем» к «проблемным» старшеклассникам, которых он называет «отцами». Школа как временное профессиональное пристанище Служкина становится символом продолжения школы жизни, пограничным мифопоэтическим пространством пути становления героя. Через школьников жизнь дает главному герою новые и новые уроки, и под «патронажем» «отцов» он приобретает бесценный духовный опыт. Как видим, в тексте романа реализуется еще один интертекстуальный код тургеневской темы отцов и детей.

Двойственность, диалогичность, смешанность, противоречивость чувств, убеждений, намерений, желаний – суть мироощущения героя, не научившегося бежать от жизни в бизнес, в профессию, успех, благополучие, щедро раздающего себя миру, обреченного на одиночество. Философское кредо героя и, собственно, пафос всего романа звучит в финале: «Я-то ничего не теряю, у меня нет ничего» [3, с. 189]. Это чисто христианская позиция, утверждающая бренность земного бытия. Однако в то же время Служкин почти физиологически ощущает острую привязанность ко всему земному по-юношески трепетным и по-стариковки усталым, преданным жизни и людям сердцем (весь его путь – любовь к людям и служение людям – Служкин – в имени героя его предназначение).

Финал романа (последняя глава называется «Одиночество») по-своему драматичен и одновременно лиричен: «Служкин стоял на балконе и курил. Справа от него на банкетке стояла дочка и ждала золотую машину. Слева от него на перилах сидел кот. Прямо перед ним уходила вдаль светлая и лучезарная пустыня одиночества» [3, с. 444]. Завершает роман узнаваемая фольклорно-литературная мифологема – крест / перекресток. Кот, сидящий слева, олицетворяет индивидуальные потребности Служкина, дочь, стоящая по правую руку героя в ожидании золотой машины, воплощает семейную ипостась героя, и, наконец, открывшаяся перед ним «светлая и лучезарная пустыня одиночества» – и есть традиционный выбор героя русской классики – путь, поиск, служение. Открытый финал в лучших русских литературных традициях всегда оставляет надежду, свет, пространство для раздумий, это, без сомнения, катарсический финал, по-пушкински примиряющий и окрыляющий.

Таким образом, роман А. В. Иванова «Географ глобус пропил» без всяких сомнений является образцом постреализма, широко представленного в современной отечественной прозе.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса : монография / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Худ. лит., 1990. – 453 с.

2. Водясова, Л. П. Способы представления авторского сознания как коммуникативная стратегия художественного творчества / Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 8–3 (50). – С. 44–46.

3. Иванов, А. В. Географ глобус пропил : роман / А. В. Иванов. – М. : АСТ, 2014. – 444 с.

4. Лейдерман, Н. Л. Современная русская литература : в 3 кн. Кн. 3 : В конце века (1986–1990-е годы) : учеб. пособие / Н. Л. Лейдерман, М. Н. Липовецкий. – М. : Эдиториал УРСС, 2011. – 216 с.

5. Московкина, Е. А. Мотивы русской классической литературы в романе А. Иванова «Географ глобус пропил» / Е. А. Московкина // Культура и текст. – 2014. – № 3. – С. 60–75.

6. Никольский, Е. В. Проблема героя времени в романе Алексея Иванова «Географ глобус пропил» / Е. В. Никольский // Пушкинские чтения-2014. Художественные стратегии классической и новой литературы : жанр, автор, текст : материалы XIX международ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 6–7 июня 2014 г.) / под общ. ред. В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – С. 128–136.

7. Сысоева, О. А. Жанровая специфика романа Алексея Иванова «Географ глобус пропил» / О. А. Сысоева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 22. – С. 184–186.

8. Шаронова, Е. А. Концепция героя в романе А. В. Иванова «Географ глобус пропил» / Е. А. Шаронова // Новая наука: от идеи к результату. – 2016. – № 10. – С. 175–178.

References

1. Bakhtin M.M. Creativity of François Rabelais and folk culture of the middle ages and the Renaissance: monograph. 2-nd Edition. Moscow, Fiction, 1990, 453 p. (in Russian)

2. Vodyasova L.P., Zhindeeva E.A. *The ways of representing the author's consciousness as a communicative strategy of artistic creativity, Philology. Questions of theory and practice*, 2015, No. 8–3 (50), pp. 44–46. (in Russian)

3. Ivanov A. Geographer drank the globe: Novel. Moscow, AST, 2014, 444 p. (in Russian)

4. Leiderman N.L., Lipovyets M.N. Contemporary Russian literature: in 3. books. 3: At the end of the century (1986–1990-ies): Stud. Manual. Moscow, Urss, 2011, 216 p. (in Russian)

5. Moskovkina E.A. Motives of Russian classical literature in the novel by A. Ivanov «Geographer drank globe», *Culture and text*, 2014, No. 3, pp. 60–75. (in Russian)

6. Nikolsky E. Problem of hero of time in the novel of Alexey Ivanov «Geographer drank globe», Pushkin read-2014. Artistic strategies of classical and new literature: genre, author, text: materials of XIX International researcher. conf. (St. Petersburg, 6–7 June, 2014.) / Ed. V. Skvortsova. St. Petersburg, LIE to them. A.S. Pushkina, 2014, p. 128–136. (in Russian)

7. Sysoeva O.A. Genre specificity of novel of Alexey Ivanov «Geographer drank globe», Philology, *Questions of theory and practice*, 2014, No. 22, pp. 184–186. (in Russian)

8. Sharonova E.A. The concept of the hero in the novel by A.B. Ivanov «Geographer drank globe», *New science: from idea to result*, 2016, No. 10, pp. 175–178. (in Russian)

Поступила 02.03.2017 г.

УДК 82 – 14(470. 4) (045)
ББК 83.3 (2)Н23

Налдеева Ольга Ивановна
доктор филологических наук, доцент
заведующая кафедрой родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
naldeeva_oi@mail.ru

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В СОВРЕМЕННОЙ МОРДОВСКОЙ ЛИРИКЕ

Аннотация: В статье обозначены основные тенденции развития современной мордовской гражданско-патриотической лирики. Новый подход художников слова к истории народа, к проблеме сохранения своей национальности и родного языка, к культурному наследию прошлого приводит к усилению гражданско-патриотической направленности стихотворений. Рассмотрены отдельные вопросы поэтики поэтических текстов.

Ключевые слова: современная мордовская гражданско-патриотическая лирика, национальное сознание, родной язык, родная литература, культура.

Naldeeva Olga Ivanovna
Doctor of Philological Sciences, Docent
Head of Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

CIVIL-PATRIOTIC MOTIFS IN MODERN MORDOVIAN LYRICS

Abstract: A new approach of artists of the word to the nation's history, to the problem of preserving their nationality and native language and cultural heritage of the past leads to the strengthening of civil-Patriotic poems. Certain issues of the poetics of poetic texts have been considered.

Key words: modern Mordovian civil and Patriotic poetry, national identity, native language, native literature, culture.

Современная мордовская поэзия представляет богатый социокультурный опыт человечества, образцы духовности, нравственности, гражданственности и гуманизма. Об этом свидетельствуют многие работы современных исследователей [1; 6; 7]. Художественный мир лирического произведения чутко и глубоко способен формировать душевный мир человека. В связи с этим изучение произведений современных авторов способствует качественным изменениям в социально-нравственном и общекультурном развитии обучающихся. Следует отметить, что начиная со второй половины 1980-х гг., в мордовской литературе происходит демифологизация советских мифов и ремифологизация язычески-архаических пластов миропонимания. При этом наблюдается такая тенденция: если еще сравнительно недавно писатели Мордовии акцентировали свое внимание преимущественно на историко-революционных вопросах, то теперь их взгляд направлен и в отдаленное прошлое своего народа. Появляются произведения, в которых отчетливо говорится об исторических судьбах эрзян и мокшан. Художники слова заставляют задуматься: кто мы? откуда мы? зачем мы? с чем пришли на землю? Актуальность вопросов возрастает, ибо в силу различных обстоятельств почти миллионный народ, давший миру десятки талантливых личностей, обладающий ни с чем несравнимой сокровищницей словесно-художественного искусства, из года в год интенсивно сокращается. Обращаясь к корневым истокам своих этносов, писатели стремятся вызвать в сердцах соплеменников надежду на национальное и духовное возрождение, пробудить их национальное самосознание. В связи с этим возрастает идейно-художественная значимость гражданско-патриотической лирики. При этом необходимо отметить, что поэты старшего и среднего поколений в основном сохранили публицистическую направленность своего творчества. Правда, эта традиция претерпела существенные изменения. На место «ура-патриотизма», связанного с воспеванием трудовых и ратных подвигов народа и лучших его представителей, пришло чувство разочарования и неприемлемости тех негативных процессов, которые происходят в современной России, и поэты яростно против них выступают. Это вполне объяснимо: выросшие и воспитывавшиеся в условиях советской действительности, они сохранили верность прежним идеалам и остро воспринимают то новое, что, по их мнению, мало стыкуется с понятиями добра и справедливости. Поэтому и приобретает временами их голос скорбно-непримиримую тональность, как, например, в стихотворении Владимира Корчеганова «Устал я жить и вечно сомневаться»: «Устал я жить и вечно сомневаться. / Где та отчизна, коей предан был? /«Какому мне отечеству отдаться?» – / Об этом меня спрашивает сын. / И снова сердце боль в тисках сжимает... / И снова слезы... Боже, Боже мой! / Страна моя совсем не заживает... / И снова тучи над моей страной» [5, с. 18]. Об этом часто говорят на бытовом уровне, но немногие находят смелость заявить об этом во всеуслышание. Мокшанский поэт Владимир Николаевич Корчеганов – один из этих немногих.

Совершенно иную тональность приобретает голос поэта, когда он пишет о своих современниках – людях труда, поскольку вполне оправданно продолжает считать, что только настоящий труд – работа на радость себе, на пользу своей семье, на благосостояние своей Родины – является мерилом истинной нравственности человека, основой процветания всего общества. Поэтому и звучит его голос в этих стихах задушевно, приподнято, как волнующая песнь. В. Корчеганов не скрывает своего почитания человека труда, которому важна не столько материальная сторона дела, сколько чувство радости и удовлетворения от сделанного, уважение со стороны общества. Поэтому в стихах поэта даже железо «поет на все лады», «стружка ... звенит струной» («Труд»), а строителю, поднявшему «словно дивное диво, сотни новых корпусов», «березка на ветру поклонилась» («Строитель»). С не меньшей любовью воспевает В. Корчеганов и представителей других профессий («Посвящение врачу», «Участковый», «Певица», «Ребята из ОМОНа», «На нашей улице» и т. д.). Он и сам благодарен судьбе за то, что пусть его «давно ушла весна, укрылась где-то», зато: «... не зря прошли литые / в свершеньях юности года, / и, как награды золотые, / мозоли вспухли от труда». С чувством глубокого удовлетворения он признается: «Пускай порой придет усталость, / Но я оставил в жизни след! / В ветвях судьбы плоды остались, / Хотя цветов давно уж нет...» [5, с. 18].

Становлению гражданской позиции, патриотических убеждений, нравственного сознания способствует изучение творчества А. П. Тяпаева. Поэт художественным словом отражает волнующие вопросы современности: воспитание подрастающего поколения, привитие духовных ценностей: «… Лятфтасть, ванфкасна кодама ульсь / Урос шабатнень вачешить пингста. /

Тейнек арась ни кшиське аф кшикс, / Налхкихть мархтонза, кода футболса, / Минцень иденьке… / Кали аф визькс? / А вдь якаме кшить инкса бойска [9, с. 179] «… Вспомните, какой взгляд у них был – / У детей-сирот во время голода. / Теперь для нас хлеб уже стал не хлебом, / Пинают его, как в футбол, / Наши дети … / Неужели не стыдно? / А ведь добывали хлеб в бою» (подстрочный перевод здесь и далее наш. – *О. Н.*). Поэт горячо любит жизнь, видит в ней глубокий смысл, искренне верит в воскрешение России.

Вечные общечеловеческие ценности: любовь, доброту, сострадание, согласие и созидание – затрагивает поэзия Н. Ишуткина. Автор представляет нравственную концепцию современного мира, основу которой составляют любовь к Родине, к своей малой земле и своему народу, понимание национально-исторических корней, стремление к их укреплению и развитию. Лирический мир отличает широта пространственно-временного диапазона в художественном воплощении образа Родины, истории своего народа, постоянно меняющейся современности. Поэт раскрывает перед читателем сложные пути, ведущие к правде, к художественному творчеству («Душа поэта»). Лирический герой его стихов не только «ищущая личность», но и «создатель песен». Многообразие чувств, переживаний, мыслей и эмоций способствует созданию целостного представления о характере героя. Автор представляет национальный характер, образ человека ищущего, думающего, порой ошибающегося, но остающегося честным, неразрывно связанного со своей Родиной. Многогранное освещение получает тема верности, идеала сердца и души.

Благодаря своему поэтическому мастерству, широте взгляда, глубине постижения тонких проявлений души человека, Н. Ишуткин поднимает насущные проблемы времени, веры и самоопределения в жизни каждого человека. Его поэзия затрагивает самые сердечные ноты души, заставляет глубже дышать и чувствовать. Это такие стихотворения, как «Пазонь казне» («Подарок бога»), «Родина», «Россия» и др. Например, в произведении «Россия» мы читаем: «Горит над речкой детства синева, / О родина … Как все же ты красива, / Где мне найти заветные слова, / Чтобы тебя воспеть Россия? / Я на свою не жалуюсь судьбу. / Люблю трудиться у станка и в поле, / Не знаю я ни горе, ни нужду, / Себя холопством тяжким не неволю. // В краю эрзянском, где хлеба шумят, / Где шелестят сережками березки, / Мой русский брат мне говорит: «Шумбрат!» / Что означает «Здравствуй!» по-мордовски» [3, с. 14]. Основная тема стихотворения – любовь к Родине, к труду, воспитание чувства толерантности и дружбы народов.

Стремление осмыслить живую связь времен объясняет обращение автора к изображению исторических реалий. В подобного рода стихотворениях утверждаются неиссякаемые святыни народного духа, истинная суть мордовского характера, раскрывающаяся в единстве с традициями и обычаями. Так, в стихотворении «Раужо килейть» («Черные березы») события Великой Отечественной войны тесно переплетены с современностью: «Таго тензэ ледстяви / Верев паксясь, / Козонь прасть ламот, / Сын ульнесть од церат. // Россиянть кис / Сынь эсь уцяскат максызь, / Сынь минек кис / Максызь мазый од пораст» [4, с. 76] «Опять он вспомнит / Кровавое поле, / Где пали многие. / Были они молодыми парнями. / За Россию / Отдали они свое счастье, / За нас / Отдали прекрасную свою пору». Автор с уважением и даже благоговением относится ко всем тем участникам Великой Отечественной войны, которые, не жалея себя, сделали все, чтобы будущее поколение было счастливо.

Гражданская позиция не скрыта Ч. Журавлевым, который прежде всего патриот своей малой Родины, гражданин страны, преданный родному языку и традициям своего народа. Подтверждением тому является стихотворение «Маней пиземекс ранган-поцердан» («Слепым дождем плачу»): «Иля кевкстне монь: / – Киян, костонян? / – Толкан велень мон, – / Эрзян пряcто пильгс [2, с. 217] «Не спрашивайте меня: / – Кто я, откуда? / – Из села Толкай я, – / С ног до головы эрзянин». Проблема исчезновения родного языка, нежелание молодого поколения общаться на нем глубоко волнуют лирического героя Ч. Журавлева: «Мекс, евтак, аволь эсеть морот морат? / Мекс лиякс кортыть тейтереть ды церат?» [2, с. 88] «Почему, скажи, не свои поешь песни? / Почему на другом языке говорят твои дети?»

Подборка Ч. Журавлевым написанных на русском языке стихотворений «Вот и дом наш за оврагом …» по тематике соответствует общему заголовку и посвящена изображению отчего края и родительского дома. Независимо от выбранного языка повествования (русский или эрзянский), автор остается верен своим краскам и чувствам в изображении. Обычные на первый взгляд явления становятся очень близкими для сердца: «Родной речушки нету краше, / Мне без нее никак нельзя, / В соседях эрзянин, чувашин – / Мои родные и друзья [2, с. 297]. Общение с родной природой – нескончаемая радость для поэта. Родина и красота природы неотделимы в понятии автора. О чем бы ни писал Ч. Журавлев, на передний план выступает тема будущего нашей страны, вопросы благополучия молодого поколения. В связи с этим в произведениях слышны дидактические ноты, выраженные

в форме глаголов повелительного (указательного) наклонения. Автору свойственны глубоко народный взгляд на многие явления, своеобразное мышление, формы выражения. Поэтому и переживания его воплощаются в простом и серьезном, идущем из глубины души, емком и афористичном слове.

Анализ стихотворений гражданской направленности приводит к выводу, что мордовская поэзия выдержала испытание временем и вступила в третье тысячелетие с достаточным запасом прочности, сосредоточивая свое внимание прежде всего на пропаганде гуманистических начал, утверждая добро и справедливость. Поэтическое творчество поэтов старшего поколения свидетельствует, что начиная примерно с середины 80-х гг. XX в. лирическое стихотворение теряет свойственную ему ранее социально-политическую, агитационную направленность. Современные авторы, не отказываясь от актуальной проблематики, углубляют ее и доводят до философских обобщений. С иных позиций стали подходить художники слова к истории народа, к проблеме сохранения своей национальности и родного языка, к культурному наследию прошлого, что привело к усилению публицистической остроты стихотворения. Опираясь на достижения устного народного творчества, русской литературы и литератур народов Поволжья и Приуралья, следуя за опытом собственно-поэтического развития, творчески перерабатывая этот опыт и традиции, современные мордовские поэты ведут неустанный поиск новых художественных возможностей.

Литература – это выражение совести народа, его традиций, нужд и чаяний, его души. Изображая все наболевшее, она ставит перед обществом жгучие, требующие ответа вопросы, учит решать их гуманными средствами, призывает к добру, взаимопониманию и состраданию, воспитывает лучшие качества человека. Поэтому в формировании культурно-толерантной личности большую роль играет художественная словесность, ибо нация жива, пока жива национальная культура: язык, обычаи, предания, легенды, искусство и, конечно, литература.

Список использованных источников

1. Азыркина, Е. И. Тенденции развития мордовской литературы на современном этапе: писательский состав, жанровое своеобразие, художественные особенности / Е. И. Азыркина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1 (10). – С. 138–139.

2. Журавлев, Ч. Вечкемань теште = Звезда любви : в 3 т. Т. 2 / Ч. Журавлев. – Саранск : [б. и.], 2000. – 480 с. – Мордов.-эрзя яз.

3. Ишуткин, Н. И. Пейзаж души / Н. И. Ишуткин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1998. – 55 с. – Мордов.-эрзя яз.

4. Ишуткин, Н. Сексень кизэнь паламо = Поцелуй бабьего лета / Н. Ишуткин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2009. – 304 с. – Мордов.-эрзя яз.

5. Корчеганов, В. Н. Свет негасимый / В. Н. Корчеганов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1998. – 48 с.

6. Мартынова, Е. А. Философское освоение действительности современной элегией Мордовии / Е. А. Мартынова, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 100–102.

7. Налдеева, О. И. Жанровое своеобразие современной лирики Поволжья / О. И. Налдеева, В. В. Шигуров // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10).– С. 102–104.

8. Налдеева, О. И. Роман в стихах в литературах народов Поволжья и Приуралья / О. И. Налдеева, Т. И. Зайцева // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4 (24). – С. 127–129.

9. Тяпаев, А. П. Кочкаф произведеният = Избранные произведения : в 3 т. Т. 1 / А. П. Тяпаев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2006. – 640 с. – Мордов.-мокша яз.

References

1. Azyrkina E.I. The tendencies of the Mordovian literature development at the present stage: writing staff, genre originality, artistic features, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (10), pp. 138–139. (in Russian)

2. Zhuravlev Ch. The Star of love: in 3 v. V. 2. Saransk [b. I.], 2000, 480 p. (in Erzya-Mordovian).

3. Ishutkin N.I. The landscape of the soul. Saransk, Mordovian Publishing House, 1998, 55 p. (in Erzya-Mordovian).

4. Ishutkin N.I. Indian summer kiss. Saransk, Mordovian Publishing House, 2009, 304 p. (in Erzya-Mordovian).

5. Korcheganov V.N. Light unquenchable. Saransk, Mordovian Publishing House, 1998, 48 p. (in Russian)

6. Martynova E.A., Naldeeva O.I. Philosophical exploration of contemporary reality by Mordovian elegy, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 100–102. (in Russian)

7. Naldeeva O.I., Shigurov V.V. Genre originality of contemporary poetry of the Volga region, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 102–104. (in Russian)

8. Naldeeva O.I., Zaytseva T.I. Novel in verse in the literatures of the peoples of the Volga and Ural, *The Humanities and Education*, 2015, No. 4 (24), pp. 127–129. (in Russian)

9. Tyapaev A.P. Selected works: in 3 T. T. 1. Saransk, Mordovian Publishing House, 2006, 640 p. (in Moksha-Mordovian)

Поступила 11.01.2017 г.

УДК 811.511.152: 811.161.1
ББК 81.66.3

Савостькина Марина Ивановна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
savostkina_MI@mail.ru

Натуральнова Галина Андреевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mitjunina@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В МОРДОВСКИХ (МОКШАНСКОМ, ЭРЗЯНСКОМ) ЯЗЫКАХ

Аннотация: В статье представлен анализ лексико-семантической структуры глаголов движения мордовских (мокшанского, эрзянского) языков. Дана их классификация по семантическим признакам «способ передвижения» и «темп движения».

Ключевые слова: глаголы движения, лексико-семантическая структура, семантический признак, способ движения, темп движения.

Savostkina Marina Ivanovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Naturalnova Galina Andreevna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

LEXICAL-SEMANTIC STRUCTURE OF VERBS OF MOTION IN THE MORDOVIAN (MOKSHA, ERZYA) LANGUAGES

Abstract: The article presents analysis of the lexical-semantic structure of verbs of motion Mordovian (Moksha, Erzya) languages. They are classified according to their semantic features as «mode of movement» and «pace of movement».

Key words: verbs of motion, lexical-semantic structure, semantic feature, method of movement, rate of movement.

Под глаголами движения в лингвистике понимаются любые лексемы, обозначающие изменение положения предмета или его частей относительно какой-либо точки отсчета.

Глагольная лексика мордовских (мокшанского, эрзянского) языков, отражающая категорию движения, представляет собой замкнутое лексико-грамматическое объединение слов, которые являются носителями общих категорий, подчиняются принятым правилам употребления в речи, но вместе с тем обладают некоторым набором специфических свойств семантического и грамматического характера. Все это вызывает необходимость учитывать смысловые и функциональные связи как внутри данной группы, так и вне ее, связи глаголов движения с другими подсистемами языка.

Семантическая дифференциация глаголов движения мордовских языков осуществляется по нескольким параметрам, среди которых особое значение имеют следующие: 1) направление движения; 2) способ и средство передвижения; 3) темп движения.

Подробная характеристика глаголов движения мордовских языков с точки зрения однонаправленности / разнонаправленности нами дана в статье «Функционально-семантические особенности глаголов движения в мордовских (мокшанском, эрзянском) языках» [2]. В настоящем исследовании представлен анализ лексико-се-

мантической структуры глаголов движения, в которую включены семантические признаки *способ* или *темп движения*. Так, по способу, средствам передвижения глаголы можно разделить на несколько семантических групп. Здесь следует иметь в виду, что способ движения в мордовских языках не является доминирующим признаком, а выступает в качестве второстепенного в лексико-семантической структуре всех анализируемых глаголов. Он в мордовских языках в отличие от русского языка передается не прямо, а косвенными путями, с помощью контекста и специальных обстоятельственных слов. Учитывая эту особенность мордовских глаголов движения, можно выделить следующие группы:

а) глаголы, не указывающие на средства и способ движения или на определенное направление:

– м., **арнемс**, э. **ардтнемс** «ездить, бегать, скакать, ходить, объезжать, обкатывать»: м. *Вов тяфта арнемс и арнемс вень сетьмоса, ков? Кати ... – аф сембе ли сяка?* (Ю. Кузнецов) «Вот так ездить и ездить в тишине ночи, куда? Как … не все ли равно?»; э. *Лишметне* ***ардтнесть*** *паксяванть апак кильде* (А. Доронин) «Лошади скакали по полю незапряженные»;

– м., э. **якамс** «ходить, обходить, двигаться, прогуливаться»: м. *Пельксонь аф содай бандиттне тяфтама яннява* ***аф якайхть****, синь* ***якайхть*** *оцю киге* (П. Левчаев) «Ярые бандиты по таким тропинкам не ходят, они выбирают большие дороги»; э. *Промза* ***якизе*** *весе лей чирентъ ды кармась вешнеме удома тарканть* (К. Абрамов) «Промза обошел весь берег реки и стал искать место ночлега»;

– м., э. **молемс** «идти, шагать, пойти, направиться, поехать»: м. *Сонь вакссонза* ***мольсь*** *комозьшка аля, фронтовикт* (П. Левчаев) «Рядом с ним шли человек двадцать мужчин, фронтовиков»; э. *Кувать* ***мольсть*** *цератне истямо ладсо вирень пачк, кивтеме* (К. Абрамов) «Долго шли мужчины таким образом сквозь лес, без дороги»;

б) глаголы, называющие способ, средство передвижения, но не указывающие на определенное направление:

– м. **аськолямс**, э. **эскелямс** «шагать, перешагивать, ступать»: м. *Атясь эрязста* ***аськолясь*** *полконь командирть вакссa и сурса-кядьса мезебъди корхтась* (М. Сайгин) «Старик шагал рядом с командиром полка и жестами что-то объяснял»; э. *Кемай* ***эскелясь*** *ды арсесь: «Нама, а берянь улевель теемс истя, кода корты Промза»* (К. Абрамов) «Кемай шагал и думал: «На самом деле, неплохо было бы сделать так, как говорит Промза»;

– м. **ласькомс**, э. **чиемс** «бежать, прибежать, забежать, мчаться, вбежать»: м. *Андронць стясь,* ***ласьксь*** *кудонголи, кенкшть кадозе панжада* (Ф. Атянин) «Андрон встал, выбежал в сени, дверь оставил открытой»; э. *Промза* ***чийсь*** *покштянзо вакссо скокавтнезь* (К. Абрамов) «Промза бежал рядом с дедом вприпрыжку»;

в) глаголы, указывающие на определенное направление, но не называющие способ, средства передвижения:

– м. **ворьгодемс**, э. **оргодемс** «сбежать, скрыться»: м. *Уляша шобдавань зарянять ланга щась-карясь и* ***ворьгодсь*** *мирденц эзда* (П. Левчаев) «На зорьке Уляша оделась и сбежала от мужа»; э. *Карминдеряй тетям чиямо лия тейтерь,* ***оргодян*** *кудосто. Саласа Айсылунь ды* ***оргодян*** (К. Абрамов) «Если начнет отец сватать другую девушку, сбегу из дому. Украду Айсылу и сбегу»;

г) глаголы, указывающие и на способ действия, и на определенное направление:

– м., э. **озамс** «сесть, присесть, приземлиться, засесть»: м. *Аня* ***озась*** *шрать вакс* ... (И. Девин) «Аня села за стол …»; э. *Каль атя* ***озась*** *толбандянть икелев ды ушодсь евтнеме евкс* (М. Брыжинский) «Дед Каль (букв.: Ива) сел перед костром и начал рассказывать сказку»;

– м. **мадомс**, э. **мадемс** «лечь, залечь»: м. *Федя* ***мадсь*** *тишеть потмос и конензе сельмонзон* (Ю. Кузнецов) «Федя лег среди травы и закрыл глаза»; э. *Толгелесь мадсь. Кармасть* ***маднеме*** *штердицятнеяк* (А. Куторкин) «Огонь погас. Стали ложиться и прядильщицы»;

д) глаголы, выражающие одновременно движение и состояние, статику и динамику в зависимости от контекста:

– м. **ащемс**, э. **аштемс** «находиться, быть»: м. ***Ащи*** *Васька плетень вакса, кие кундасы – кяденц пидесы* (Фольклор) «Стоит Васька у плетня, кто его тронет, тот руку обожжет»; э. *Таго састь чувтнэнь алов, косо* ***аштесть*** *чияк* (К. Абрамов) «Снова пришли к деревьям, где стояли недавно»;

– м., э. **лоткамс** «остановиться»: м. ***Лоткамс*** *ялгань пяли аши арьсень* (Г. Пинясов) «Остановиться у друга я и не думал»; э. *Леентъ чирес Пургаз* ***лоткась*** (К. Абрамов) «На берегу реки Пургаз остановился».

В лексико-семантической структуре каждого глагола движения присутствует дифференциальный признак «темп движения». Процесс движения может протекать быстро, медленно или умеренно. В соответствии с этим различают:

а) глаголы быстрого темпа движения:

– м., э. **ардомс** «ехать, бежать»: м. *Тя пингста лия велеста* ***ардсь*** *Кокоревонь отрядоц* (П. Левчаев) «В это время из другого села ехал отряд Кокорева»; э. *Лишметне* ***ардсть*** *прянь пурдазь, кургстост пансесть тыжныця чов* (А. Доронин) «Лошади бежали, свернув головы, выделяя изо рта шипящую пену»;

– м. **ласькомс**, э. **чиемс** «бежать»: м. *Анна Петровна* ***ласькс*** *церать мельгя, но поездсь тусь* (Л. Макулов) «Анна Петровна бежала за парнем, но поезд уехал уже»; э. *Лисиця чинь чевгетне* ***чийнесть*** *тарадтнэнь юткова нумолкайнекс* (А. Доронин) «Лучи восходящего солнца бегали меж веток зайчиками»;

б) глаголы нормального темпа действия:

– м., э. **кандомс** «нести»: м. *Анна Петровна мярьгсь* ***кандомс*** *шрать вальмять ваксс* (Л. Макулов) «Анна Петровна сказала нести стол к окну»; э. *Нейке туян баняв,* ***кандт*** *мельган ванькс оршамот* (К. Абрамов) «Сейчас же пойду в баню, принеси вслед чистую одежду»;

– м., э. **лисемс** «выйти»: м. *Пяштельмов сяда курок стясь и* ***лиссь*** *ульцяв, ару кожфти* (М. Бебан) «Пяштельмов быстро встал, вышел на улицу, на свежий воздух»; э. *Азар учизе ашолгадоманть,* ***лиссь*** *вирентъ чирес ды кузсь сэрей чувто пряс* (К. Абрамов) «Азар дождался рассвета, вышел на берег реки и взобрался на вершину высокого дерева»;

в) глаголы замедленного действия:

– м. **кокольдемс**, э. **кромождомс, кромождозь молемс** «ковылять, прихрамывать»: м. *Сидор тянемс* ***кокольди*** *види пильгоц* (Т. Кирдяшкин) «Сидор до сих пор прихрамывает на правую ногу»; э. *Авась* ***кромождозь мольсь*** *кенкшентень, панжизе сонзэ* (М. Брыжинский) «Женщина, прихрамывая, подошла к двери, открыла ее».

В заключение следует отметить, что семантическая структура глаголов движения мордовских языков крайне сложна и включает в себя несколько важных смысловых категорий, которые определяют целый ряд семантических признаков: *направление движения, способ передвижения, темп движения*. Практически невозможно дать подробное описание лексико-семантических свойств глаголов движения в мордовских языках, так как, во-первых, список в любом случае остается открытым, во-вторых, их функцию могут выполнять не только общепризнанные лексемы, но и глаголы, образующие сферу глаголов передвижения, изменения локализации и т. д. Они выполняют функции глаголов движения в контекстно-связанных условиях, в отличие от собственно глаголов движения, которые реализуют эти функции независимо от контекста.

Список использованных источников

1. Савостькина, М. И. Глагольное словосочетание в мордовских языках : монография / М. И. Савостькина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 100 с.

2. Савостькина, М. И. Функционально-семантические особенности глаголов движения в мордовских (мокшанском, эрзянском) языках / М. И. Савостькина, Г. А. Натуральнова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 162–165.

3. Савостькина, М. И. Сопоставительная характеристика синтаксиса простого предложения в русском и мордовских (мокшанском, эрзянском) языках / М. И. Савостькина, О. А. Романенкова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4 (24). – С. 135–139.

References

1. Savostkina M.I. Verbal phrase in the Mordovian languages: monograph. Saransk, 2014, 100 p. (in Russian)

2. Savostkina M.I., Naturalnova G.A. Functional-semantic features of verbs of motion in the Mordovian (Moksha, Erzya) languages, *The Humanities and Education*, 2016, No. 4 (28), pp. 162–165. (in Russian)

3. Savostkina M.I., Romanenkova O.A. Comparative characteristics of the syntax of a simple sentence in Russian and Mordovian (Moksha, Erzya) languages, *The Humanities and Education*, 2015, No. 4 (24), pp. 135–139. (in Russian)

Поступила 04.01.2017 г.

УДК 81
ББК 81.411.2-5

Салимова Дания Абузаровна
доктор филологических наук, профессор
кафедра русского языка и литературы
Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», г. Елабуга, Россия
daniya.salimova@mail.ru

ОБРАЗ РОССИЙСКОГО НЕМЦА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (на примере текста автора-татарки)*

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 15-04-00011а «Язык и культура русских немцев в миграции: проблемы самопрезентации и самоидентификации».

Аннотация: В статье освещаются языковые и литературные приемы раскрытия образа немца Лейбе в известном романе Г. Яхиной. Нетрадиционный подход к построению сюжета, гармоничное сочетание реалистических и мистических эпизодов, глубочайший и тонкий психологический анализ с элементами медицинской профессиональной терминологии и особый «орнаментальный» язык – все это выпукло показывает светлый образ доктора Лейбе как личности, в которой дано преломление судеб народов России в 30-е гг. XX в. В исследовании использованы методы лингвостилистического анализа и интерпретации, приемы наблюдения и литературоведческого сравнения.

Ключевые слова: роман, образ немца, доктор, многоязычие, история семьи, язык автора.

Salimova Daniya Abuzarovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Russian language and literature
Yelabuga Institute of Kazan Federal University Russia, Kazan, Russia

THE IMAGE OF A RUSSIAN GERMAN IN RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE (by the example of the Tatar author's text)

Abstract: The author of the article studies language and literature methods to reveal the image of the German, Leibe, in the famous novel of G. Yakhina. Unconventional approach to build the plot of the novel, harmonious combination of realistic and mystic episodes, inmost and subtle psychological analysis with elements of professional medical terminology and special "ornamental/decorative" language – this all expressively and brightly portrays Doctor Leibe as a person, illustrating the Russian people's destinies in the 30s of the 20th century. The researcher employs methods of lingostylistic analysis and interpretation, observation and literary comparison.

Key words: novel, the image of a German, doctor, multilingualism, the story of a family, author's language.

Введение. Роман «Зулейха открывает глаза» в 2016 г. принес, вспомним, автору Гузель Яхиной премию «Большая книга» и «Ясная Поляна», вызвал многочисленные отклики как среди обыкновенных читателей, так и журналистов, писателей. Почему-то в сфере филологической роман пока не стал объектом исследовательского интереса, в этом плане наша работа, несомненно, претендует на научную новизну. Наше стремление с языковедческой и литературоведческой точек зрения осветить один, отдельно взятый, сегмент в текстовом поле Г. Яхиной мотивировано несколькими факторами: во-первых, это особый язык романа; во-вторых, это совершенно не похожий на героев-врачей в русской литературе образ немца Лейбе. Судьба, жизнь, культура и язык российских немцев нами исследуются в последние три года в самых разных преломлениях: это историко-социальные подходы к проблеме языка и культуры российских немцев [5], «немецкий след» в российской истории [2], выявление роли этнических немцев в становления образования на территории Республики Татарстан и многое другое.

Основная часть. В романе одним из самых интересных и выпуклых образов предстает профессор Лейбе, потомственный интеллигент из российских немцев, вся династия которых преподавала в Казанском университете, выпускницей которого является автор (впрочем, как и мы). Сюжет мозаичен: в центре романа образ героини Зулейхи, раскулаченной крестьянки, которой пришлось пережить все круги ада далеко в Сибири на Ангаре, все остальные герои вокруг Зулейхи самыми разными способами (то по спирали, то кольцами) более глубоко раскрывают общую идею: это судьба раскулаченной татарской семьи, драма и трагедия миллионов. «Это книга не о моей семье. Да, на написание ее меня вдохновила история бабушки, но роман о совсем другой героине. Бабушка провела детство и юность здесь, в Красноярском крае, на Ангаре, в поселке Пит-Городок, куда сослали ее родителей», – говорила сам автор-Яхина [3].

Несомненно, заслуживает особого научного внимания язык автора, русский текст, стопроцентная демонстрация так называемой «смешанной речи», с милыми вкраплениями лексем на татарском, немецком, французском и латинском языках, которые не только усиливают эффект присутствия с тобой людей разных национальностей, но и создают единое общечеловеческое, общекультурное пространство в твоем языковом сознании. Такое многоязычие, несомненно, является одной из особенностей романа, не говоря уже о том, что это показатель прекрасной языковой подготовки автора. Не зря критики романа (особенно среди наших татар) обвиняют [6] автора Яхину в том, что за нее роман писали как минимум три отдельных человека, но этим критикам не хватает филологической подготовленности, сведений о том, что один автор, один человек-полиглот может писать так на нескольких языках (в прямом и переносном значении этого

слова). Уже сразу после выхода романа стало известно, что в 2016 г. он будет издан в 24 странах на 16 языках [4]. Думаем, для переводчиков это будет несложно, потому что текст органично звучит на русском, на татарском (читая строки на русском, мы иногда, сами того не замечая, автоматически переводили некоторые предложения на татарский язык), на немецком и французском языках, именно к этим языкам постепенно по ходу развития сюжета приобщаются и неграмотные персонажи романа. В этом, не только хорошо читаемом, но и звучащем, требующем чтения вслух, характере текста, заключается и одна из языковых особенностей. Своеобразный «как бы» голос диктора «… используется для передачи эмоционально окрашенных раздумий о каком-либо предмете, лице, событии. Он характеризуется особой специфической интонацией, способствующей актуализации предмета речи» [1, с. 108].

Приступим к характеристике героев романа, одним из лучших персонажей которого является Вольф Карлович Лейбе, немец. Мы, выпускники Казанского университета, знаем, что такие, как он, Лейбе, стояли у истоков создания Казанского императорского университета.

У Яхиной какое-то особое видение людей и образов: Вольф Карлович Лейбе появляется на страницах романа совершенно неожиданно: до этого была близкая душе и милая до боли татарская деревушка с ее почти безграмотными жителями: кроткая и тихая маленькая Зулейха, ее злющая старая-престарая свекровь, которую хочется удавить (к слову, к концу романа понимаешь, что эта эбике была почти святая, со своей слепой любовью к сыну Муртазе, самое главное – с редким даром предвидения, способностью разгадывать сны); другие персонажи, знакомые элементы и детали татарского быта: сэке, урман (именно так называет автор «лес», хотя это абсолютные переводимые эквиваленты) и др. Вдруг резко меняется язык повествования: другой стиль, другая лексика. Раздел «Кофе» начинается с предложения «Кто же не любит кофе из маленьких фарфоровых чашек» [8, с. 109]. «Вольф Карлович прячет лицо под одеяло....». Какой еще Вольф, думаешь ты, была Зулейха, ее супруг, свекровь, соседи, урман иясе и т. д. Ну, ладно Игнатов Иван, убийца Муртазы, появился, другие «красные», но Лейбе откуда, почему здесь он?! После родных до запахов рассказов о татарской деревне повествование начинается вдруг о Казани, о немце, который никоим образом никакого отношения к Зулейхе не имеет. Начинается рассказ о жизни немца, о Казанском университете, напрягая воображение, растягивая память, потихоньку включаешься и в этот поворот. То, что именно Лейбе спасет Зулейху при родах, потом несколько раз спасет жизнь ее сыну, несколько лет будет жить бок о бок с главной героиней – об этом в начале романа даже представить трудно. Сравним «С утра – только кофе и маленький ломтик шоколада, никакой еды, от нее тяжелеют мысли и члены» [8, с. 109]. Как это непохоже на: «Яблочная пастила. Тщательно проваренная в печи, аккуратно раскатанная на широких досках, заботливо высушенная на крыше, впитавшая жаркое августовское солнце и прохладные сентябрьские ветры ...» [8, с. 13] (именно так делали (пастилу) в деревнях.) Переносимся в Казань, к Лейбе. Прохладная кожа домашних туфель, портьера, Эркер, триптих, секретер, кабинет отца – пошли совсем другие слова, другая жизнь. «Januar, как сказал бы отец, посылая ежеутренний величественный взгляд за окно, словно по-дружески здороваясь с зимним месяцем ...» [8, с. 111].

Профессор Казанского университета в третьем поколении Лейбе был практикующим хирургом: «Слава о молодом хирурге «от Бога» полетела по Казанской губернии ...» [8, с. 112]. Читая эти строки, мы представляем другого российского немца Карла Фукса, памятник которому и сегодня стоит на центральной улице Казани. Этот немец, как и Лейбе, профессор Казанского имераторского университета, был врачом «от Бога» и в XIX в. люди записывались к нему за месяцы вперед. Думается, Яхина-автор может сознательно, может, подсознательно взяла что-то от истории Карла Фукса, ведь недаром отца Лейбе тоже звали Карлом. Так называемые интертекстуальные связи проявляются весьма отчетливо: как на уровне имен героев, так и в развертывании сюжета.

Речь у Лейбе совсем другая: он говорит на русском совершенно безукоризненно, исключительно верными предложениями, так, как стараются делать в основном грамотные люди нерусской национальности. Вот его первая фраза в романе «Пожалуйста, попросите рабочих начать свой бедлам попозже. Хочу поработать в тишине», далее: «Итак, на протяжении семи лет вы состоите в отношениях с мужчинами, но ни одного раза не были беременны. Это вы хотели сказать?» – это женщине, которая пришла к нему на осмотр, потому что о Лейбе как гинекологе до сих пор в Казани ходили легенды, хотя он, оказывается, уже 10 лет не выходил из своей комнаты ...

Так, строка за строкой раскрывается драма этого профессора, его болезнь, которая не мешала никому и не вызывала вопросов ни у кого, даже когда он продолжал работать в университете после Октябрьского переворота. Его же, хозяина прекрасного жилья, полубольного, кому Груня прислуживала десятки лет, все время

мечтая занять его комнату, по доносу той самой Груни увозят на Черном «Форде». Лейбе и тут еще не догадывается, что происходит, и шутит: «С каких это пор за профессорами стали присылать такие роскошные автомобили?!» – восторгается он. Шемящие сердце слова об уходящем навсегда из родного дома его предков профессоре: «Дверца черного «Форда» захлопнулись, и профессор лихо и радостно махнул шоферу ладонью: поехали!..» [8, с. 130]. Не спасает его и «тускло сверкающий серебром чернильный прибор с именной надписью «Профессору медицинских наук В. К. Лейбе с глубочайшим уважением от ректора Казанского Императорского университета Г. Ф. Дормидонтова».

Чистый душой и телом (вспомним, как он неделями старался смыть кровь с университетских колонн после переворота, потому что кровь и здание университета, в его понимании, это несовместимые вещи), искренний, не знающий в этой жизни грязи и предательства, профессор-немец принимает все это как естественный факт и гармонично сливается с массой казненных на Черном озере. Конечно, не случайно, что именно Лейбе становится первым человеком, с которым Зулейха начинает говорить в известном доме на Черном озере. «Добравшись до нар, стоит, не зная, куда пристроиться: спины, животы, головы располагаются здесь густо, будто в несколько слоев. Вдруг кто-то (не поймешь сразу – мужчина или женщина) сдвигается вбок, освобождая кусок нар размером с ладонь. Зулейха садится, шепчет в темноту благодарное «спасибо». Человек поворачивается лицом – светлые кудри вокруг высокого лба, острый носик – и покровительственно сообщает:

– Я распоряжусь выдать вам чистое белье и сменную обувь.

Зулейха с готовностью кивает, соглашаясь. По голосу слышно – человек уже немолодой, почтенный. Кто знает, что у них тут за порядки …

– Вы не знаете, куда нас везут, ага? – почтительно спрашивает она.

– Завтра – ко мне на первичный осмотр, – продолжает тот. – Натощак».

Вот так, все еще ощущая себя доктором, по-деловому успокаивает он, такой же беспомощный заключенный, такая же жертва, как и она, маленькую худую деревенскую татарочку, искренне веря, что от него действительно будет что-то зависеть. А ведь именно так потом и получится!

«Следователь Бутылкин (говорящая фамилия) будет колоть немецкого шпиона, так удачно косившего под дурачка ...» [8, с. 131]. В пересыльном доме Вольфа Лейбе будет тревожить лишь один вопрос: все ли в порядке с Груней? С той, которая и упекла его в тюрьму своим доносом. Наивность, душевная чистота, сверхобязательность, детскость сопровождают профессора всю дорогу, вплоть до того времени, когда он, помогая Зулейхе разродиться, вновь возвращается в свой мир, в себя, становится истинным доктором, каким был до болезни и каким он остается до самых последних дней. Реальность и забытье жили в нем, соседствуя и не мешая друг другу. Потомственный профессор университета, Лейбе естественно и органично живет и в тесном вонючем вагоне, и в лесу, в шалаше и в бараке, и в добротном доме, который построили именно как лазарет специально под него. Его немецкость появляется в редких репликах при перекличке заключенных: «Сколько раз просил медперсонал называть меня по имени-отчеству ...» [8, с. 155], в действиях типа «пропускать вперед себя женщину» (это в давке, когда все бегут и не знают, куда идти». Вот как описывает автор Лейбе глазами Зулейхи, которая не привыкла смотреть на мужчин, но «впервые увидела Лейбе при свете: черты лица – изящные, как у юноши; кудрявая седина – яркая, серебряная; и даже морщины – тонкие, умные. Длинная многонедельная щетина закрывает щеки, придает благородство ...» [8, с. 157]. Так сельская татарка Зулейха, которая и не смотрела до этого мужчинам в лицо, видит немца и интуитивно подмечает «ум», «благородство». Не зря Зулейха, главная героиня, буквально прилипает к этому человеку, старается быть всегда с ним рядом, просится жить к нему в комнату, хотя знает, что это грех по законам веры. Подсознательно она понимает, что Лейбе не может ей причинить зла, а наоборот, этот человек спасет ее, когда это будет нужно. Именно так и происходит, впрочем, и сама Зулейха спасает Лейбе как доктора, так как у Лейбе, принимающего у нее тяжелые роды, исчезает «яйцо» в голове, кнут, который держал его сознание в полутьмте. Сегодня бы психологи назвали это «защитной реакцией организма и сознания». Еще находясь с «яйцом-головой», Лейбе подсказал, что Зулейха не больна, а беременна, а дипломированному врачу, стоящему рядом, пришлось удивиться: как же так? Немецкость сохраняется в его постоянных репликах (*Mein Gott!*), в высочайшем профессионализме (еще не придя в себя, он подсказывает Зулейхе, что у той будет сын).

Доктор Лейбе все время работает. Вот как это описывает Г. Яхина, удачно используя немецкие лексемы. Огромный серый *гроссбух* одним своим видом внушал больным глубокое уважение. Когда Вольф Карлович перелистывал толстые, плохо гнущиеся бурые листы, сплошь исписанные его мелким, летящим почерком, уважение это перерастало в трепет. Семрукские крестьяне почтительно величали его «наш *дохтур*». Даже в этом наблюдается языко-

вое явление, своеобразная контаминация: татарский разговорный вариант «духтыр» и немецкое «Doktor», видимо, намек на произнесение слова героиней Зулейхи и самим Лейбе.

Доктор принимал всегда. В лазарете не было часов приема, выходных и праздников. Если что-то случалось ночью, стучали в окно – и заспанный Лейбе спешил в приемный покой, натягивая недавно появившийся у него белый халат (привез Кузнец в благодарность за излеченную в условиях полной конфиденциальности болезнь по мужской части). Лечил все: тиф, дизентерию, цингу, венерические болезни, страшную пеллагру, заживо сдиравшую с больных кожу. Рвал зубы, отрезал покалеченные на повале руки и ноги, вставлял грыжи, принимал роды, делал аборты (сначала не таясь, а после постановления в тридцать шестом году – исподтишка, не афишируя). Не мог справиться только с одним, самым часто встречавшимся диагнозом: алиментарная дистрофия (ставить этот диагноз запрещалось, и он вписывал в гроссбух расплывчатое: «сердечно-сосудистая недостаточность»).

Не зря сын Зулейхи видит в Лейбе ангела (*фэрештэ*). Сначала долго лежал, смотрел на златовласого врача, а тот смотрел на Юзуфа. Глаза у врача были остро-синие, яркие, волос пышный, бараном. «На доктора нашего похож, – решил Юзуф. – Только молодой и без лысины». И что более удивительно, немец Лейбе не только первый догадывается о беременности Зулейхи, не только спасает ее при сложнейших родах, а потом самого мальчика несколько раз, но и первый именно он предлагает такое сказочно-легендарное имя мальчику *Юзуф*. Откуда мог врач-немец знать о древней тюрко-татарской легенде «Юсуф вэ Зулейха», о сюжете из корана?! Откуда в его германском языковом сознании могли рядом существовать эти два вечных имени?!

– И все-таки – мальчик! – с нажимом говорит Лейбе и поднимает вверх острый длинный палец.

Игнатов прерывисто выдыхает, надвигает фуражку на лицо.

– Представляете, – Вольф Карлович говорит бодро, быстро, свободно, – Юзуф! Вдумайтесь только: здесь, в этой чертовой глуши – Юзуф и Зулейха. Каково, а?!

Здесь мы можем позволить себе и полудетские рассуждения относительно концовки романа. Нам как простым читателям было непонятно, почему Зулейха, эта прекрасная женщина с тонкой натурой, нашла любовь в Иване Игнатове, в убийце своего мужа, а не в Лейбе! Наша точка зрения совпала, оказывается, с мнением тысяч читателей-татар, которых коробила мысль, что «Зулейха досталась Ивану» (смотри отклики в Интернете), нет, дело не в почти нарицательном имени русского мужика Ивана, дело в его кровавых руках; дело в Лейбе, ведь рядом всегда был этот немец, этот профессионал, который только и умел спасать людей, а не убивать, как Игнатов.

Заключение. Одно бесспорно, перед нами талантливый автор с редким и тонким знанием жизни, которую она не проживала; это выходцы из татарского села, на примере собственной жизни, по рассказам родителей, по страницам романов и рассказов великих татарских классиков-писателей все это знали, переживали, прочувствовали. А откуда в Яхиной, казанской девушке, все это? Так называемая генная память, зов крови, клик поколений?! Как бы то ни было, роман, который заставляет думать, переживать заново то, что уже пережито миллионами, восхищает и покоряет. Даже нас, филологов, избалованных хорошими классическими текстами, прекрасным литературным русским национальным языком. Варваризмы-экзотизмы, транскрибированные вкрапления ничуть не мешают восприятию, хотя признаем, что для русского читателя, возможно, это и создает некоторые трудности.

Нам, авторам, в последние годы занимающимся темой российских немцев, этот роман был свежим глотком еще и в убеждениях и представлениях о немцах как об этносе, приносившем и приносящем в мир российской культуры, образования и медицины только светлое и доброе. «Мощное произведение, прославляющее любовь и нежность в аду», – так подписала Людмила Улицкая этот роман; переиначивая живого классика русской литературы Улицкую, мы бы добавили: это мощный роман, прославляющий красоту и богатство души народов России. Действительно, мы правы в своих рассуждениях о том, что «значимой также для нас становится мысль о необходимости более пристального изучения роли российских немцев в культурной, общественной, политической жизни России филологами (языковедами, литераторами), историками, культурологами [2, с. 465]. Конечно, идеализировать образ немца Лейбе мы не задумывали. Ибо еще в свое время легендарный немец Карл Фукс весьма точно писал: «Каждый народ имеет свое хорошее и свое дурное. Равным образом и Татары; этот уже более двух веков покоренный и ныне рассеянный между Русскими народ так удивительно умел сохранить свои обычаи, свои нравы и народную гордость, точно как бы они жили отдельно» [7]. Свойственная немецкому языку манера писать имена с большой буквы сохраняется и у рассмотренного нами доктора Лейбе: относиться к каждому больному как к Человеку; именно так в романе происходит развитие художественного образа немца Лейбе, персонажа как «сцепление» образного плана; так второстепенный персонаж становится глав-

ным героем, потому что он, как ангел, хранит и защищает жизнь героини. И далеко не зря в ключевую позицию (заглавие) статьи мы вывели названия трех национальностей: в беде и драмах, в горе и радости – во всей истории России нации так сильно переплелись, что стали опорой и защитой друг для друга, что наглядно и демонстрирует исследуемый нами образ российского немца.

Список использованных источников

1. Водясова, Л. П. Номинативный представления и его эмотивная функция в произведениях мордовских писателей / Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 105–109.

2. Ивыгина, А. А. Ф. П. Аделунг и его потомки: биография и судьба рода российских немцев / А. А. Ивыгина, Ю. Ю. Данилова, Д. А. Салимова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 6 (61). – С. 461–466.

3. Мечтаю, чтобы Зулейха стала фильмом. − URL : http://www.gornovosti.ru/tema/interview/guzel-yakhina-mechtayu-chtoby-zuleykha-stala-filmom87831.htm.

4. Роман «Зулейха открывает глаза» переведут на 16 языков. − URL : http://100000-knig.ru/news/.

5. Салимова, Д. А. Историко-социальный подход к проблеме языка и культуры российских немцев Поволжья (на материале опубликованных архивных документов) / Д. А. Салимова, Ю. Ю. Данилова, И. Е. Крапоткина // Политическая лингвистика. – 2015. – № 4 (54). – С. 134–139.

6. Татарские литераторы разошлись в оценке одной из самых успешных российских книг 2015 года. − URL : https://www.business-gazeta.ru/article/300676.

7. Фукс, К. Казанские татары в статистическом и этнографическом отношении / Карл Фукс. − URL : http://qazantatarlary.narod.ru/Fuks_statis.html.

8. Яхина, Г. Зулейха открывает глаза : роман / Гузель Яхина ; предисл. Л. Улицкой. – М., 2016. – 508 с.

References

1. Vodyasova L.P., Zhindeeva E.A., Utkina T.V. The nominative imagination and its emotive function in the works of Mordovian fiction writers, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2. (26), pp. 105–109. (in Russian)

2. Ivygina A.A., Danilova Yu.Yu., Salimova D.A. Friedrich von Adelung and his descendants: the life of Russian Germans, *The world of science, culture, education*, 2016, No. 6 (61), pp. 461–466. (in Russian)

3. Dream, that Zuleykha becomes a film. URL: http://www.gornovosti.ru/tema/interview/guzel-yakhina-mechtayu-chtoby-zuleykha-stala-filmom87831.htm. (in Russian)

4. Novel "Zuleykha opens eyes" will be translated into 16 languages. URL: http://100000-knig.ru/news/. (in Russian)

5. Salimova D. A., Danilova Yu.Yu., Kropotkina I.E. Historical and social approach to a problem of language and culture of the Russian Germans of the Volga region (on material of the published archival documents), Political linguistics, 2015, No. 4 (54), pp. 134–139. (in Russian)

6. Tatar writers differed in one of the most successful books of 2015. URL: https://www.business-gazeta.ru/article/300676. (in Russian)

7. Karl Fuchs. Kazan Tatars are in a statistical and ethnographic relation. URL: http://qazantatarlary.narod.ru/Fuks_statis.html. (in Russian)

8. Yakhina Gyzel. Zuleykha opens eyes: novel; Preface L. Ulickaya. Moscow, 2016, 508 p. (in Russian)

Поступила 10.01.2017 г.

УДК 821.161.1
ББК 76.18

Чернышов Иван Сергеевич
аспирант
кафедра русской литературы
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
г. Тюмень, Россия
random4304@yandex.ru

ИСТОРИЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПЕРВОГО ИЗДАНИЯ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»

Аннотация: В статье освещается история распространения первого издания романа «Бесы» Ф. М. Достоевского (1873 г.); приведена статистика о тираже, отпускных ценах; собраны данные о каналах распространения романа: книгопродавцах, сыгравших заметную роль в распространении романа,

«личных продажах» и подаренных автором экземплярах. Делаются выводы о характере спроса на роман «Бесы» непосредственно после его выхода в виде книжного издания и вплоть до момента, когда тираж разошелся полностью. Прослеживается «география» спроса на роман. Изучение истории распространения первого издания «Бесов» вызвано тем фактом, что Ф. М. Достоевский ни разу не переиздавал его при жизни, поэтому цель настоящего исследования – попытка выявления мотивировки отказа автора от переиздания романа.

Ключевые слова: Ф. М. Достоевский, «Бесы», история издания.

Chernyshov Ivan Sergeevich
Postgraduate
Department of Russian literature
Tyumen State University, Tyumen, Russia

THE HISTORY OF DISTRIBUTION OF THE FIRST EDITION OF THE NOVEL «BESY» BY F. M. DOSTOEVSKY

Abstract: The article is devoted to the history of distribution of the first edition of the novel «Besy» by F. M. Dostoevsky (1873). Statistics' data and information about the pressrun of the edition, its retail price, and channels of distribution are provided. The information about the booksellers who played the significant role in distribution of the edition, «personal sales» and copies presented by the author is collected. The conclusion about the pattern of demand of the novel «Besy» exactly from the moment of the release until the moment when it had become out-of-print, is made. The «geography» of the demand is tracked. The study of history of distribution of the first edition of the novel «Besy» is aimed to explain why F. M. Dostoevsky did not reprint it during his lifetime.

Key words: F. M. Dostoevsky, «Besy», history of publishing.

История распространения первого издания романа Ф. М. Достоевского «Бесы», по нашим сведениям, прежде отдельно не отслеживалась, статистические данные о разошедшихся экземплярах также специально не собирались. В настоящем исследовании мы предприняли попытку сбора таких сведений, поскольку изучение истории распространения издания помогает выявить уровень его востребованности, что критически важно, поскольку писатель не переиздавал «Бесов» при жизни – в результате данного исследования мы надеемся выявить мотив такого решения.

Итак, как уже было сказано, при жизни Ф. М. Достоевского «Бесы» вышли только один раз. Тираж 3500 экз. вышел утром 22 января 1873 г. (здесь и далее все даты приведены по старому стилю; любопытно, что и А. Г. Достоевская [3, с. 340], и Н. Н. Страхов ошибочно указывают дату 24 января [7, с. 506]). Это была первая книга, изданная четой Достоевских самостоятельно. Судьба всех этих 3500 экземпляров доподлинно неизвестна, однако нам удалось собрать следующие сведения.

В первый же день, 22 января 1873 г., было распространено до 615 экз. романа (17,57 % тиража), все из которых ушли книгоправдавцам: известно, что 10 экз. взял М. В. Попов; возможно, 200 экз. взял известный петербургский книгопродавец и издатель Александр Федорович Базунов. Базунов (1825–1899) получил книжный магазин в наследство от отца, вскоре открыв и издательскую деятельность, продолжавшуюся 14 лет. В 1862 г. Базунов, только начиная издавать книги, познакомился с Достоевским и издал «Записки из Мертвого дома» тиражом 5000 экз. Хотя позднее он отказал Достоевскому в праве напечатать «Записки …» в другом издательстве, это не повлияло на их сотрудничество: Достоевский был частым покупателем в лавке Базунова, и именно в помещении, принадлежащем Базунову, была редакция «Времени», первого журнала братьев Достоевских. Именно «через Базунова» Достоевский посылал в «Русский вестник» некоторые главы «Преступления и наказания», и именно у Базунова в 1867 г. вышло «исправленное» издание этого романа. Затем «Базунов» отказал автору в напечатании «Идиота», но позднее издал «Вечного мужа». В 1876 г. Базунов разорился [1].

300 экз. «Бесов» в первый день продаж, возможно, взял петербургский купец и книгопродавец Д. Е. Кожанчиков, издававший журнал «Учитель», а также, в числе прочего, сочинения И. А. Гончарова и «Житие протопопа Аввакума» [9; с. 566]. Другим книгопродавцам, чьи имена не удалось установить, в первый день ушло еще 105 экз. романа. На следующий день, 23 января 1873 г., московский книгопродавец М. П. Надеин, вероятно, взял еще до 200 экз., таким образом, за первые два дня разошлось до 815 экз. романа (23,29 % тиража).

Вскоре после выхода романа Ф. М. Достоевский подарил 1 экз. наборщику «Гражданина» М. А. Александрову [8, с. 266]. Известно, что между 23 января и 21 июля 1873 г. петербургский книгопродавец Лев Карлович Клейн продал не менее 50 экз. романа, однако Достоевский считал, что было продано больше экземпляров, но Клейн умолчал об этом.

9 августа 1873 г. известный московский книгопродавец, «первый русский книжный миллионер» Маврикий Осипович Вольф просил у Достоевского еще 25 экз. романа и, вероятно, получил их, поскольку, как известно, Вольф продавал все, «что прилично и выгодно» [2].

Итого за первый год разошлось до 891 экз. романа (25,45 % тиража) – почти все ушли через книгопродавцев. Затем не наблюдается значительного всплеска интереса к роману от продавцов, однако Достоевскому (особенно после возобновления «Дневника писателя») часто писали его читатели, прося выслать им «Бесов» и посылая автору деньги за книгу. Так, 11 апреля 1876 г. Г. Ф. Гарринг, читатель, Либава (ныне Лиепая, Латвия), послал деньги на 1 экз. романа, 16 апреля 1876 г. то же сделал читатель из Лида (ныне Винницкая область, Украина) И. Д. Львов, 27 апреля 1876 г. – читатель И. П. Неводчиков из Шадринска.

Интерес книгопродавцев хоть и значительно снизился, но не угас даже спустя 5,5 лет после выхода «Бесов»: 11 ноября 1877 г. С. А. Абрамов, книгопродавец из Москвы, просил 20 экз. романа. Продолжали поступать и письма Достоевскому от читателей: профессор химии Петр Петрович Алексеев из Киева просил еще 1 экз. 2 декабря 1877 г. Учитель К. Геллер из Нарвы (ныне Эстония) просил 1 экз., 9 января 1878 г., 30 января 1878 г. с просьбой выслать 1 экз. к Достоевскому обратилась В. Д. Писарева, мать писателя и критика Д. И. Писарева. 9 мая 1878 г. об 1 экз. романа писал Л. В. Григорьев из Анапы, 8 ноября 1878 г. об 1 экз. просил книгопродавец из Москвы В. Д. Кашкин. 27 ноября 1879 г. Достоевский пожертвовал 1 экз. «Бесов» болгарскому народу.

24 января 1880 г. киевский книгопродавец и книжный антиквар Е. Я. Федоров отправил Достоевскому денег еще на 5 экз. романа, 3 апреля 1880 г. А. Теляковский и Общество любителей чтения из Ковно, ныне Каунас, Литва, просили у автора еще несколько экземпляров романа. 17 августа 1880 г. Виктор Феофилович Пуцыкович, редактор «Русского гражданина», тогда живший в Берлине, просил и, скорее всего, получил от Достоевского еще 1 экз. «Бесов». Вообще, стоит подробнее остановиться на взаимоотношениях Ф. М. Достоевского и Пуцыковича. Их знакомство, судя по всему, состоялось в редакции «Гражданина», где Достоевский был редактором, а Пуцыкович – секретарем. Когда Достоевский покинул «Гражданин», Пуцыкович занял место редактора, а вскоре стал владельцем издания. Однако в 1879 г. «Гражданин» закрылся, а Пуцыкович уехал в Берлин, где по 1881 г. издавал журнал «Русский гражданин». Достоевский демонстрировал неизменно дружелюбное отношение к Пуцыковичу, иногда, впрочем, сомневаясь (в личных заметках) в его компетенции, ссужал его деньгами, платил за него в ресторанах и проч. Пуцыкович в своих воспоминаниях выставлял Достоевского излишне реакционным автором. Их переписка насчитывает более 80 писем, из которых почти 70 – письма Пуцыковича к Достоевскому [5].

4 октября 1880 г. книгопродавец из Воронежа М. П. Савостьянов просил у Достоевского еще 3 экз. «Бесов». 11 декабря 1880 г. читатель И. Ручьев из Мензелинска просил у автора еще 1 экз. романа и упоминал, что еще 1 экз. у него ранее сгорел во время пожара. Между 27 ноября и 31 декабря 1880 г. читатель Г. А. Ляхницкий, Липовец, Киевская область, возможно, интересовался еще 1 экз. Далее до смерти Ф. М. Достоевского не зафиксировано обращений читателей по поводу получения экземпляров «Бесов». Таким образом, при жизни автора разошлось не менее 936 экз. романа, что составляет 26,74 % от тиража.

В записной книжке Ф. М. Достоевского сохранилось указание, что «Бесы», «Идиот» и «Записки из Мертвого дома» в 1877 г. принесли ему 561 руб. 63 коп. чистой прибыли, в 1878 г. – 1199 руб. 50 коп., в 1879 г. – 1271 руб. 99 коп., в 1880 г. – 1287 руб. 20 коп. [7, с. 506–507]. Таким образом, прибыль за 1877–1880-е гг. составила 4320 руб. 32 коп. и увеличивалась с каждым годом. К сожалению, нельзя установить точно, сколько прибыли принесли только «Бесы». Согласно нашим подсчетам, отпускная цена 1 экз. в 1873 г. составляла от 2,45 до 2,6 руб. [3, с. 341], таким образом, в 1877–1880-е гг. могло быть продано до 1762 экз. романа, что вместе с установленными ранее разошедшимися не менее 936 экз. романа составит до 2698 экз., или 77,08 % тиража. Более того, если верить А. Г. Достоевской, тираж разошелся полностью до конца 1881 г., поскольку после смерти ажиотаж вокруг имени Достоевского вырос.

Таким образом, рассмотрев историю распространения первого издания «Бесов», можно сделать следующий вывод. Роман был успешным и востребованным у публики – об этом говорит статистика за первый год и, что еще более показательно, за первые дни после выхода: вокруг романа был ажиотаж. Однако этот ажиотаж стих достаточно быстро и возобновился

только непосредственно после смерти писателя: в 1874–1880-е гг. у Достоевского не было необходимости беспокоиться о переиздании «Бесов», поскольку на тот момент тираж еще не разошелся. О характере спроса на романы Ф. М. Достоевского удачнее всего, на наш взгляд, высказался В. В. Розанов: «Русское общество … не приняло en masse Достоевского … Просто он «не принялся»… его прочли «между прочим» … Что такое его Кириллов? судьба Шатова … Разве это так известно, как Печорин, как Онегин? как Рудин, Базаров? Достоевский – nomen ignotum в русской литературе» [6, с. 342].

Список использованных источников

1. Базунов Александр Федорович [Электронный ресурс]. – URL : http://www.fedordostoevsky.ru/around/Bazunov_A_F/ (дата обращения 12.10.2016).

2. Из истории издательства М. О. Вольф (1853–1882) и «Товарищества М. О. Вольф» (1882–1918) [Электронный ресурс]. – URL : https://wolf.ua/info/stati/iz-istorii-izdatelstva-m-o-volf-1853-1882-i-tovarishchestva-m-o-volf-1882-1918 (дата обращения: 26.10.2016).

3. Летопись жизни и творчества Ф. М. Достоевского : в 3 т. Т. 2. 1865–1874. – СПб. : Академический проект, 1999. – 592 с.

4. Летопись жизни и творчества Ф. М. Достоевского : в 3 т. Т. 3. 1875–1881. – СПб. : Академический проект, 1999. – 614 с.

5. Пуцыкович Виктор Феофилович [Электронный ресурс]. – URL : http://www.fedordostoevsky.ru/around/Putsykovich_V_F/ (дата обращения 28.10.2016).

6. Розанов, В. В. Когда начальство ушло … / В. В. Розанов. – М. : Республика, 1997. – 672 с.

7. Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников : в 2 т. Т. 1. М. : Худож. лит., 1990. – 642 с.

8. Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников : в 2 т. Т. 2. – М. : Худож. лит., 1990. – 642 с.

9. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Том XVA (30). Коала – Конкордия. СПб. : Семеновская типолитография (И. А. Ефрона), 1895. – 502 с.

References

1. Bazunov Aleksandr Fyodorovich [Electronic resource]. URL: http://www.fedordostoevsky.ru/around/Bazunov_A_F/ (date of treatment: 12.10.2016). (in Russian)

2. From the history of M.O. Wolf's publishing house (1853–1882) and «M.O. Wolf's partnership» (1882–1918) [Electronic resource]. URL: https://wolf.ua/info/stati/iz-istorii-izdatelstva-m-o-volf-1853-1882-i-tovarishchestva-m-o-volf-1882-1918 (date of treatment: 26.10.2016). (in Russian)

3. The chronicle of life and work of F.M. Dostoevsky: in 3 vol. Vol. 2. 1865–1874. St. Petersburg, Akademichesky proekt, 1999, 592 p. (in Russian)

4. The chronicle of life and work of F.M. Dostoevsky: in 3 vol. Vol. 3. 1875–1881. St. Petersburg, Akademichesky proekt, 1999, 614 p. (in Russian)

5. Putsykovich Viktor Feofilovich [Electronic resource]. URL: http://www.fedordostoevsky.ru/around/Putsykovich_V_F/ (date of treatment: 28.10.2016). (in Russian)

6. Rozanov V.V. When the boss is gone … Moscow, Respublika, 1997, 672 p. (in Russian)

7. F.M. Dostoevsky in contemporaries' memoirs: in 2 vol. Vol. 1. Moscow, Khudozhestvennaya Literatura, 1990, 642 p. (in Russian)

8. F.M. Dostoevsky in contemporaries' memoirs: in 2 vol. Vol. 2. Moscow, Khudozhestvennaya Literatura, 1990, 642 p. (in Russian)

9. Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary. Vol. XVA (30). Coala–Concordia. St. Petersburg, Semyonovskaya tipolitografiya (I.A. Efron), 1895, 502 p. (in Russian)

Поступила 02.03.2017 г.

УДК 81`42(045)
ББК 81.0

Adamchuk Tatyana Valeryevna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Linguistics and Translation
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
tadamchuk@mail.ru

Erochkina Tatyana Vasilyevna
undergraduate of the 1nd year of training
of the Direction of Preparation 44.04.01 Pedagogical Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
tanyaerochkina@mail.ru

SPECIFITY OF RHYTHM OF THE ENGLISH PROSE

Abstract: Structural and substantial aspects of a literary text correlates with the rhythm of the work. The process of the text rhythmization based on functioning of syntactical stylistic devices, usual emotional constructions is analyzed in the article as the powerful means of expressiveness of the English literary text.

Key words: English literary text, prosaic text, rhythmization, expressive syntax, structural and syntactical level, usual emotional construction, repetition, parallelism, inversion.

Адамчук Татьяна Валерьевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра лингвистики и перевода
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Ерочкина Татьяна Васильевна
магистрант 1-го года обучения
направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ОСОБЕННОСТИ РИТМА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЫ

Аннотация: Структурно-содержательный аспект художественного текста находится в тесной взаимосвязи с ритмом произведения. В статье анализируется процесс текстовой ритмизации, основанной на функционировании синтаксических стилистических средств, узуальных эмоциональных конструкций – мощного средства экспрессивности англоязычного художественного текста.

Ключевые слова: англоязычный художественный текст, прозаический текст, ритмизация, экспрессивный синтаксис, структурно-синтаксический уровень, узуально-эмоциональная конструкция, повтор, параллелизм, инверсия.

Literary prosaic text is one of the most effective means of representing feelings and emotions of a human being. It is the means to impact on the reader as the realization of the main function of a prosaic text, anthropocentric direction of modern linguistics [6, p. 141].

To talk about the structural and meaningful aspects of a prosaic text we cannot neglect such phenomenon as *rhythm* formed by the syntactic arrangement of the text. The main role here belongs to syntactical expressive means and stylistic devices. The specificity of rhythm in a prosaic arrangement is defined as *the rhythmic unity* through deployment of speech crystallized from its variety.

It is known that the nature of rhythm is individual and almost unique for every writer. The author's rhythm may correlate with the reader's one or not. Prof. Zhindeeva E. A. analyzes this problem in the sphere of the reader's understanding and the author's intention [5, p. 114]. Such kind of interpretation of the rhythm is based on principles of identity, regularity and repetition of the rhythmic elements of *structural and syntactical levels*.

According to O. S. Akhmanova rhythm is treated as the "periodical alternation of acceleration and deceleration, tension and relaxation, length and abruptness, similarity and differences in the speech process" [3, p. 118]. Based on such structural principles of a prosaic text as its *regularity* and *unity*, it organizes a certain unity of unchangeability as something stable in a dynamic system.

Some linguists (Zaverina L. N.) consider the rhythm of a prose as a periodic repetition of any elements (structural and syntactical ones) of the text at regular intervals [4, p. 134]. The rhythmic text arrangement serves as the background for narrative stylization, means for creating various prosaic effects – harmony, dynamics to realize a certain expressive function of the text. The significant role in the process of rhythm creating in prose belongs to *expressive syntax* through *syntactic parallelism* enhanced with different kinds of *repetitions* together with *the length of phrases, the relationship of identical structures*.

I. R. Galperin gives some concrete constituents of rhythm as the basis of expressiveness in the way of alternation of rhythmic units: *rhythmic groups, syntagmas, phrases, word combinations*. An explicit or implicit various types of rhythm (flowing (regular) – irregular, monotonous – intermittent, fast – slow) are used in the text by writers to make their texts more expressive [7, p. 210].

The analysis of a prosaic text proves that special rhythmic arrangement of a phrase (units) is based on different syntactical stylistic devices, such as *inversion* and *parallelism*. Unlike poetry, in prose

no rhythm causes inversion but inversion is used to add the rhythm to the phrase:

If little Hans came up here, and saw our warm fire, and our good supper, and our great cask of red wine, he might get envious, and envy is a most terrible thing, and would spoil anybody's nature [8, p. 15].

Forming rhythmic arrangement of a prosaic text, thanks to its structural uniformity, parallelism serves as the background for the emphasis of meaning of a statement or a word and gives an emotional charge to the text:

1. "Ah! I know nothing about the feelings of parents," said the Water-rat. "I know nothing in the world that is either nobler or rarer than a devoted friendship" [8, p. 15].

2. So *the Nightingale pressed* closer against the thorn, and *the thorn touched her heart*, and *a fierce pang of pain shot through her* [8, p. 26].

The repetition of different types of conjunctions also makes a literary text more rhythmical. Sometimes the rhythm of prose thanks to using of polysyndeton becomes akin to the verse. Conjunctions and connectives being unstressed elements of a sentence are able to create a special rhythmic arrangement:

The Swallow passed over the river, and saw the lanterns hanging on the masts of the ships. He passed over the Ghetto, and saw the old Jews bargaining with each other, and weighing out money in copper scales [8, p. 10].

Rather actual in this aspect seems the remark of I. V. Arnold about the great importance of correctness rhythmic organization for the proper decoding of the writer's intention. And vice versa, Rhythm disturbance makes speech perception rather difficult [2, p. 13].

Not only syntactical stylistic devices help the author to create the rhythm of his prose. *Usual emotional constructions also stimulate this process* [1]. They are treated as the structures with specific intonation design and word order with an exclamation mark. Emotive words, interjections, intensificators together are the components of such kind of constructions:

"What a remarkable phenomenon!" said the Professor of Ornithology, as he was passing over the bridge. "A swallow in winter!" [8, p. 9]

Being used and repeated in the text these constructions do not create the rhythmic arrangement only, they represent different feelings. Their decoding depends on the context they are used in as they convey a vast scale of emotions: from negative to positive ones as the last are ambiguous in nature.

Performing the communicative function in the text the rhythm provides its (text's) integrity. Rhythm creates a unique emotional text plan stimulating the most productive and effective perception of the author's ideas on the one hand and realization of impacting function of a prose on the reader, on the other hand.

References

1. Adamchuk T.V. Emotive thematization of the English literary text, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 96–98 (in Russian).

2. Arnold I.V. Stylistics. Modern English Language. Moscow, Flinta, 2016. 384 p. (in Russian).

3. Akhamanova O.S. Dictionary of Linguistic Terms. Moscow, Soviet Encyclopedia, Editorial URSS, 2004. 571 p. (in Russian).

4. Zaverina L.N. Repetition – universal means of creating of speech expressiveness. Means of Language and Speech: structure, semantics, function, analysis. Tula, Pechatny Dvor, 2003. P. 134 (in Russian).

5. Zhindeeva E.A. Author's intentions as strategies for creating and understanding contemporary literary text, The Humanities and Education, 2016, No. 3 (27), pp. 113–115 (in Russian).

6. Boyarkina L.M., Kashtanova I.I. Anthropocentric aspects of studying English phytonimic vocabulary: lexeme rose, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 140–142.

7. Galperin I.R. English Stylistics. Moscow, Librocom, 2013. 332 p.

8. Wilde O. Fairy Tales. Moscow, Airis-press, 2007, 192 p.

Список использованных источников

1. Адамчук, Т. В. Эмотивная тематизация англоязычного художественного текста / Т. В. Адамчук // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 96–98.

2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М. : Флинта, 2016. – 384 с.

3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.

4. Жиндеева, Е. А. Авторские интенции как стратегии создания и понимания современного художественного текста / Е. А. Жиндеева, С. Н. Маскаева, Н. Н. Соболева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 113–115.

5. Заверина, Л. Н. Повтор – универсальное средство создания речевой экспрессии. Средства языка и речи: структура, семантика, функция, изучение / Л. Н. Заверина. – Тула : Печатный двор, 2003. –С. 134.

6. Boyarkina, L. M. Anthropocentric aspects of studying English phytonimic vocabulary: lexeme rose / L. M. Boyarkina, I. I. Kashtanova // The Humanities and Education. – 2016. – № 2 (26). – pp. 140–142.

7. Galperin, I. R. English Stylistics / I. R. Galperin. – M. : Librocom, 2013. – 332 p.

8. Wild, O. Fairy Tales / O. Wild. – M. : Айрис-пресс, 2007. – 192 с.

Поступила 16.02.2017 г

УДК 902 (653)(045)
ББК 63.444

Гришаков Валерий Васильевич
кандидат исторических наук, доцент
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
vvg815@yandex.ru

Седышев Олег Владимирович
кандидат исторических наук, доцент
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sov323@yandex.ru

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЧУЛКОВСКОГО (МУРОМСКОГО) МОГИЛЬНИКА VIII–X ВВ. В НИЖНЕМ ПООЧЬЕ*

Аннотация: В статье подводятся итоги исследованного на современном методическом уровне Чулковского могильника в Вачском районе Нижегородской области. Раскопки памятника были начаты М. Ф. Жигановым и продолжены одним из авторов данной статьи В. В. Гришаковым. Памятник датируется последней четвертью I тыс. н. э. и был оставлен летописной муромой.

Ключевые слова: погребальный памятник, история изучения, поволжские финны, муромская культура, хронология, расселение.

Grishakov Valeriy Vasilevich
Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of General History

Sedyshev Oleg Vladimirovich
Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of General Histori
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

HISTORY OF THE CHULKOVSKIY (MUROM) BURIAL GROUND STUDY IN THE LOWER OKA RIVER OF THE VIII–X CENTURIES

Abstract: In the article we summarize the modern methodological investigation of excavation of the Chulkovo burial grounds in the Vacha District of the Nizhny Novgorod region. Excavations of the cemetery were started by M. F. Zhiganov and later continued by V. V. Grishakov which is one of the article authors. The monument dates from the last quarter of the I millennium A. C. and belonged to the annalistic Muroma.

Key words: funerary monument, history of research, Volga Finns, Murom culture, chronology, settlement.

В последние годы одной из задач отечественной археологии является исследование проблем межкультурного взаимодействия народов, населявших Восточную Европу в средние века. В этой связи изучение истории поволжских финнов представляет интерес в рамках преподавания дисциплин по выбору, рассматривающих данный контекст в учебном процессе. Так, на факультете истории и права Мордовского пединститута студентам дается возможность по археологическим материалам получить представление о межкультурном взаимодействии народов Среднего Поволжья, среди которых летописная мурома определяла тенденции этнокультурных процессов в Мордовском крае в средние века: «… А по Оце реце, где втечет в Волгу, язык свой Мурома; Черемиса свой язык; Мордва свой язык. И се суть инии языцы, иже дань дают Ру-

* Работа проводилась в рамках проекта «Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в археологических экспедициях молодежного объединения «Из глубины веков» в целях реализации программы «Подготовка и проведение научных экспедиций в сфере этнографии, археологии, геологии, биологии и иных наук» Министерства образования и науки РФ.

си: Чудь, Весь, Меря, Мурома, Черемиса, Ямь, Мордва», – так летописец указывает на расселение поволжских финнов [19, с. 10].

Данные о существовании могильника около с. Чулково Вачского района Нижегородской области были зафиксированы Е. А. Безуховой (Халиковой) в 1959 г. [2]. Некрополь расположен в 1 км к юго-западу от с. Чулково Вачского района Нижегородской области на пологом склоне мыса коренного левого берега р. Тужа (правый приток Оки) [19, с. 182–187]. В результате работ 1974, 1985, 1986, 1988 и 1992 гг. на площади 1000 кв. м. исследовано 94 погребения [1; 5; 9; 10; 11;12]. Из них – 32 мужских захоронения (погребения 5, 6, 8, 9, 10, 13, 18, 25, 31, 32, 34, 36, 38, 40, 45, 47, 49, 52, 59, 60, 63, 66, 68, 73, 74, 75, 78, 79, 81, 85, 86, 94), что составляет 34,0 % от общего количества погребений. В 25 случаях прослежен обряд трупоположения (78,1 % от всех мужских), в 3 (погребения 10, 45, 74) – захоронения были совершены по обряду трупосожжения (9,4 % соответственно), в 4 (погребения 36, 73, 75, 94) – останков костяков не обнаружено (12,5 % соответственно). Кроме того, погребение 18 было парным и помимо останков мужчины содержало захоронение ребенка. Женские погребения обнаружены в 36 могилах (погребения 1, 2, 3, 4, 7, 14, 20, 22, 23, 24, 29, 30, 35, 42, 44, 46, 48, 50, 51, 53, 57, 58, 62, 64, 65, 70, 71, 72, 76, 77, 84, 87, 89, 90, 91, 92), что составляет 38,3 % соответственно. Все они индивидуальные, совершены по обряду трупоположения, только одно (погребение 76) содержало останки трупосожжения. К детским можно отнести парное погребение 17, где умершие были похоронены по обряду ингумации. Половозрастная принадлежность не восстанавливается в 12 случаях (погребения 12, 19, 26, 27, 28, 33, 37, 39, 56, 61, 69, 80), что составляет 12,8 % от общего количества погребений, причем в 7 из них не восстанавливается обряд погребения. И, наконец, в 13 могилах (погребения 11, 15, 16, 21, 41, 43, 55, 67, 82, 83, 88, 93) содержались конские захоронения, что составляет 13,8 % соответственно.

Первая публикация части материалов полевых исследований могильника была предпринята В. В. Гришаковым. Сопоставление погребальных комплексов Чулковского могильника со средневековыми культурами Восточной Европы позволили определить время совершения захоронений в рамках второй половины VIII–X вв. [5, с. 73–83]. Специальным объектом исследования автора стали конские погребения. Им проанализировано 9 захоронений из раскопок 1985, 1986, 1988 гг., определены характерные черты чулковского обряда конских захоронений и отмечено их сходство с погребениями Безводнинского могильника [6, с. 133–134]. Позднее были опубликованы конские погребения из раскопок 1992 г. [8]. Снаряжение верхового коня проанализировано в специальной публикации, где было установлено, что использование форм предметов конского снаряжения Чулкова отвечает традициям поволжских финнов VIII–X вв. [13, с. 114].

В 1990 г. было опубликовано учебное пособие «Мурома VII–XI вв.», в котором на фоне материалов других муромских некрополей использовались чулковские древности [7]. Основные положения, заложенные в основу этого издания, были подтверждены авторами в монографии, посвященной финно-уграм Поволжья и Приуралья в средние века [15, с. 89–118].

Глиняная посуда Чулковского могильника была привлечена при создании классификации муромской посуды в контексте изучения поволжско-финской керамики, где она вошла в состав нижнеокского керамического очага, сформировавшегося в VIII – первой половине X вв. [4, с. 48–56, 120–123].

В статье А. Н. Тишкиной (Сомкиной) рассматривалась планиграфия памятника. Она наметила на изученной части памятника три макроряда погребений и, опираясь на хронологию, проследила развитие могильника [23, с. 36]. Обзор элементов головного убора в женских погребениях приведен в заметке А. Н. Тишкиной, где она выделила три группы головных уборов и продатировала их [20, с 74]. Автором намечена также эволюция характерной детали муромского костюма – набедренной ленты, заканчивающейся «коромыслом» [22, с. 3–4]; также проклассифицированы наконечники стрел из захоронений памятника, выделены и датированы три типа колчанных наборов [21, с. 23–27].

А. В. Дивлишов, анализируя инвентарь двух воинских захоронений с поясами VIII в., предположил, что один из поясов был предметом импорта из Прикамья, а другой – изготовлен местными мастерами в подражание первому [16, с. 96]. Представляет интерес статья, в которой рассматриваются два детских погребения памятника, которые содержали специально изготовленное миниатюрное оружие. Это свидетельствует, по мнению авторов, о традициях воинской культуры у муромы [3, с. 37].

Тщательный анализ женских захоронений с литейными принадлежностями памятника был проделан коллективом исследователей, которые применили химический анализ орудий труда и отдельных ювелирных украшений. В результате было выяснено, что из орудий литья в захоронениях женщин использовались только льячки, в которых обнаружены остатки олова/свинца. Судя по способам изготовления этнических украшений, женщины не были в полном смыс-

ле слова женщинами-«литейщицами», они являлись хранительницами этнических традиций [17, с. 19].

При изучении текстильных изделий памятника были установлены различные приемы переплетения нитей. Они свидетельствуют о широких контактах муромы с представителями иных племен и ее способности легко усваивать элементы материальной культуры и модифицировать их в связи с собственными нуждами [14, с. 415–417].

Таким образом, полученный в результате полевых исследований Чулковского могильника материал к настоящему времени в определенной степени осмыслен, поэтому назрела настоятельная необходимость создания большого обобщающего труда, призванного ввести в научный оборот весь комплекс сведений по истории духовной и материальной культуры чулковского населения. Но уже сейчас можно говорить о важности полученных сведений для изучения генезиса муромской культуры, самобытность и индивидуальность которой как нельзя лучше подтверждаются раскопками могильника. Нет сомнений в том, что муромские племена создали собственный очаг культуры в Нижнем Почье, просуществовавший до начала XI в., когда начавшееся движение славян поглотило его.

Список использованных источников

1. Авдеев, А. М. Раскопки в Горьковской области / А. М. Авдеев, А. Ф. Богачев, М. Ф. Жиганов, Ю. А. Зеленеев // Археологические открытия 1974. – М. : Наука, 1975. – С. 132.

2. Безухова, Е. А. Отчет о работе разведочной экспедиции Горьковского историко-архитектурного музея-заповедника в 1959 году / Е. А. Безухова // Архив Института археологии РАН. – Р–1. – № 1928.

3. Гришаков, В. В. Два детских погребения с оружием Чулковского могильника на Нижней Оке / В. В. Гришаков, С. Д. Давыдов // Актуальные проблемы гуманитарных наук» : 45-е Евсевьевские чтения (к 145-летию М. Е. Евсевьева и 155-летию А. Ф. Юртова) : материалы науч.-практ. конф. преподавателей и студентов МГПИ им. М. Е. Евсевьева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – С. 35–38.

4. Гришаков, В. В. Керамика финно-угорских племен правобережья Волги в эпоху раннего средневековья / В. В. Гришаков. – Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т, 1993. – 196 с.

5. Гришаков, В. В. К истории населения правобережья Нижней Оки в конце I тысячелетия нашей эры / В. В. Гришаков // Материалы по археологии Мордовии : тр. МНИИЯЛИЭ. – Саранск, 1988. – Вып. 85. – С. 71–103.

6. Гришаков, В. В. Конские погребения VIII – первой половины IX в. Чулковского могильника / В. В. Гришаков // Новые источники по этнической и социальной истории финно-угров Поволжья I тыс. до н. э. – I тыс. н. э. – Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т, 1990. – С. 127–146.

7. Гришаков, В. В. Мурома VII–XI вв. / В. В. Гришаков, Ю. А. Зеленеев. – Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т, 1990. – 77 с.

8. Гришаков, В. В. Неопубликованные конские погребения последней четверти I тыс. н. э. из Чулковского могильника на Нижней Оке / В. В. Гришаков // Социально-гуманитарные и естественно-научные исследования: теория и практика взаимодействия. – Саранск, 2013. – Вып. V. – С. 3–7.

9. Гришаков, В. В. Отчет о работе Нижнеокской археологической экспедиции в Горьковской области в 1986 году / В. В. Гришаков // Архив Института археологии РАН.

10. Гришаков, В. В. Отчет о работе Нижнеокской археологической экспедиции в Горьковской области и Мордовской АССР в 1988 году / В. В. Гришаков // Архив Института археологии РАН.

11. Гришаков, В. В. Отчет о раскопках Чулковского могильника в Вячском районе Нижегородской области и разведках в Темниковском районе Мордовии 1992 г. / В. В. Гришаков // Архив Института археологии РАН. – Р–1. – № 18180.

12. Гришаков, В. В. Работы в Горьковской области и Мордовской АССР / В. В. Гришаков // Археологические открытия 1985 года. – М. : Наука, 1987. – С. 175–176.

13. Гришаков, В. В. Снаряжения верхового коня (по материалам Чулковского могильника) / В. В. Гришаков, О. В. Седышев // Поволжская археология. – № 4 (6). – Казань, 2013. – С. 107–117.

14. Гришаков, В. В. Текстильные изделия из Чулковского могильника: к вопросу о межплеменных контактах муромы / В. В. Гришаков, Н. А. Павлова // Археология Восточноевропейской лесостепи : материалы междунар. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения А. Е. Алиховой. – Пенза, 2013. – Вып. 3. – С. 415–421.

15. Гришаков, В. В. Мурома / В. В. Гришаков, Ю. А. Зеленеев // Финно-угры Поволжья и Приуралья в средние века : монография. – Ижевск, 1999. – С. 89–118.

16. Дивлишов, А. В. Два воинских погребения Чулковского могильника с поясами VIII в. на Нижней Оке / А. В. Дивлишов // Древности Окско-Сурского междуречья / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2000. – Вып. 2. – С. 81–97.

17. Ефремова, Д. Ю. Женские захоронения с литейными принадлежностями Чулковского могильника (по материалам фондов Мордовского республиканского краеведческого музея) / Д. Ю. Ефремова, В. В. Гришаков, Е. А. Пузаткина, С. Я. Алибеков // XIX Всероссийские краеведческие чтения «Краеведческие записки». – Саранск : Крас. Окт., 2013. – С. 16–26.

18. Николаенко, Т. Д. Археологическая карта России. Нижегородская область. Ч. 2 / Т. Д. Николаенко // Археологическая карта России. Нижегородская область : в 2 ч. / под ред. А. В. Кашкина. – М. : ИА РАН, 2008. – 463 с.

19. Повесть временных лет. – М.–Л. : Изд-во АН СССР, 1950. – 1063 с.

20. Тишкина, А. Н. Классификация элементов женского головного убора из Чулковского (муромского) могильника / А. Н. Тишкина // Актуальные вопросы истории и этнологии / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1999. – Вып. 2. – С. 73–74.

21. Тишкина, А. Н. Наконечники стрел Чулковского могильника VIII–X вв. / А. Н. Тишкина // Поволжские финны и их соседи в эпоху средневековья (проблемы хронологии и этнической истории) / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск , 2000. – С. 23–27.

22. Тишкина, А. Н. Об одном из этноопределяющих атрибутов муромских племен по материалам Чулковского могильника / А. Н. Тишкина // Проблемы истории, культуры и права : материалы XXXVII Евсевьевских чтений / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2001. – С. 3–4.

23. Тишкина, А. Н. О планиграфии Чулковского (муромского) могильника / А. Н. Тишкина // XXXIV Евсевьевские чтения : материалы науч.-практ. конф. преподавателей и студентов МГПИ им. М. Е. Евсевьева / Мордов. гос. пед. ин-т – Саранск, 1998. – С. 35–37.

References

1. Avdeev A.M., Bogachev A.F., Zhiganov M.F., Zeleneev Yu.A. Excavations in the Gorky region, *Archaeological Discoveries in 1974*. Moscow, Science, 1975, p. 132. (in Russian)

2. Bezukhova E. A Report on the explorational expedition of the Gorky Historical and Architectural Museum-Reserve in 1959, *Archives of Institute of Archaeology, Russian Academy of Sciences*, R–1, No. 1928. (in Russian)

3. Grishakov V.V., Davydov S.D. Two children's burials with weapons in the Chulkovo burial grounds in the Lower Oka, *Actual problems of The Humanities: Forty Five Evsevev Readings (to the 145th anniversary of the M.E. Evsevyev and 155th anniversary A.F. Yurtov): materials of Scientific and Practical Conference of teachers and students of the M.E. Evsevev Mordovian state pedagogical institute*. Mordov. state ped. in-t. Saransk, 2010, pp. 35–38. (in Russian)

4. Grishakov V.V. *Finno-Ugric tribes pottery of the right bank of the Volga river in the early middle ages*. Yoshkar-Ola, 1993, 196 p. (in Russian)

5. Grishakov V.V. Toward the history of population of the right bank of the Lower Oka at the end of the 1-st millennium of our era, *Materials on archaeology of Mordovia*. Saransk, Mordovian Research Institute, 1988, Iss. 85, pp. 71–103. (in Russian)

6. Grishakov V.V. Horse burials of the VIIIth – first half of the IXth century of the Chulkovskiy burial ground, *New sources on ethnic and social history of the Finno-Ugric peoples of Volga River region during the 1st millennium B.C. – 1 millennium A.D.* Yoshkar-Ola, Mar. state ped. un-ty, 1990, pp. 127–146. (in Russian)

7. Grishakov V.V., Zeleneev Yu. A. *The Muroma in the 7–11 centuries*. Yoshkar-Ola, 1990, 77 p. (in Russian)

8. Grishakov V. V. Unpublished horse burials of the last quarter of the first millennium A.C. in Chulkovo burial of the Lower Oka river, *Socially-humanitarian and natural-scientific research: theory and practice of interaction*. Saransk, 2013, Iss. V, pp. 3–7. (in Russian)

9. Grishakov V.V. The report on the Lower Oka Archaeological Expedition in the Gorky region in 1986, *Archives of Institute of Archaeology, Russian Academy of Sciences*. (in Russian)

10. Grishakov V.V. The report on the Lower Oka Archaeological Expedition in the Gorky region and Mordovia ASSR in 1988, *Archives of Institute of Archaeology, Russian Academy of Sciences*. (in Russian)

11. Grishakov V.V. The report of the Chulkovskiy burial excavation in Vacha district of Nizhny Novgorod region and of the explorations in the Temnikov district of Mordovia in 1992, *Archives of Institute of Archaeology, Russian Academy of Sciences*. R–1, No. 18180. (in Russian)

12. Grishakov V.V. The works in the Gorky Region and Mordovian ASSR, *Archaeological discoveries in 1985*. Moscow, Science, 1987, pp. 175–176. (in Russian)

13. Grishakov V.V., Sedyshev O.V. The equipment of the riding horse (according to the Chulkovsky burial ground), *Volga river archaeology*, 2013, No. 4, pp. 107–117. (in Russian)

14. Grishakov V.V., Pavlova N.A. The textile products in the Chulkovo burial: to the issue of inter-tribal contacts of the Muroma people, *Archaeology of the Eastern European forest-steppe: Proceedings of the international conference dedicated to the 100th anniversary of A.E. Alihova*. Penza, 2013, Iss. 3, pp. 415–421. (in Russian)

15. Grishakov V.V., Zeleneev Yu.A. The Muroma, *The Finno-Ugric peoples of the Volga and Ural regions in the Middle Ages*. Izhevsk, 1999, pp. 89–118. (in Russian)

16. Divlishov A.V. Two military burials in the Chulkovo burial grounds in the Lower Oka region with belts dated by the 8 century, *Antiquities of the country between Oka and Sura rivers*; Mordov. state ped. in-t. Saransk, 2000, Iss. 2, pp. 81–97. (in Russian)

17. Efremova D.Yu., Grishakov V.V., Puzatkina E.A., Alibekov S.Ya. The women burials with casting facilities in the Chulkovo burial grounds (based on funds of the Mordovia Republic Museum of local lore), *19th All-Russian local lore reading «Local lore notes»*, Saransk, 2013, pp. 16–26. (in Russian)

18. Nikolaenko T.D. The archaeological map of Russia. Nizhny Novgorod Region. Part 2, *The archae-*

ological map of Russia. Nizhny Novgorod region: in 2 parts, edited by A.V. Kashkin. Moscow, Institute of Archaeology, Russian Academy of Sciences, 1975, p. 463. (in Russian)

19. Tale of Bygone Years. Moscow, Leningrad, Academy of Sciences USSR, 1950, 1063 p.

20. Tishkina A.N. The classification of elements of a female headgear from the Chulkovo (Murom) burial, *Actual issues of history and ethnology*. Mordov. state ped. in-t. Saransk, 1999, Iss. 2, pp. 73–74. (in Russian)

21. Tishkina A.N. Arrowheads of the Chulkovo burial of the 8–10 centuries, *Volga region Finns and their neighbors in the middle ages (History and problems of ethnic history)*. Mordov. state ped. in-t. Saransk, 2000, pp. 23–27. (in Russian).

22. Tishkina A.N. One of the etno-determinative attributes of the Murom tribes on the materials of the Chulkovo burial, *Problems of history, culture and rights: Materials of the 37th Evsevev readings)*. Mordov. state ped. in-t. Saransk, 2001, pp. 3–4. (in Russian).

23. Tishkina A.N. About planigraphy of the Chulkovo (Murom) burial, *The 34th Evsevev reading*. Mordov. state ped. in-t. Saransk, 1998, pp. 35–37. (in Russian).

Поступила 06.03.2017 г.

УДК 94(470) «19»: 271.2
ББК 63.3

Ефремов Евгений Николаевич
кандидат исторических наук, докторант
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
een.pravo@gmail.com

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОТНОШЕНИИ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ НА ТЕРРИТОРИИ МОРДОВИИ В КОНЦЕ 1980-х – 1990-е гг.

Аннотация: В статье анализируются основные направления государственной политики в отношении Русской Православной церкви на территории Мордовии в конце 1980-х – 1990-е гг. В частности, автор рассматривает эволюцию отношения мордовских властей к РПЦ, направленное на ее организационно-культурное возрождение и суверенность как института гражданского общества. Также выделены предпосылки формирования социального партнерства между властями и РПЦ в Республике Мордовия в конце 1990-х гг. В статьей обобщен новый материал по исследованной теме, вводятся в научный оборот данные Центрального государственного архива Республики Мордовия.

Ключевые слова: государственная политика, национальная политика, Республика Мордовия, конфессии, Русская православная церковь, православие.

Efremov Yevgeniy Nikolaevich
Candidate of Historical Sciences, Doctoral student
Department of National History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

STATE POLICY ON THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN MORDOVIA IN THE LATE 1980s – 1990s.

Abstract: The article analyzes the main directions of state policy towards the Russian Orthodox Church in the territory of Mordovia in the late 1980s – 1990s. In particular, the author considers the evolution of the attitude of the Mordovian authorities towards the ROC, aimed at its organizational and cultural revival and sovereignty as an institution of civil society. Also, the prerequisites for the formation of social partnership between the authorities and the ROC in the Republic of Mordovia in the late 1990s were highlighted. The article summarizes the new material on the topic studied, the data of the Central State Archives of the Republic of Mordovia are introduced into scientific circulation.

Key words: State policy, national policy, Republic of Mordovia, denominations, Russian Orthodox Church, orthodoxy.

Процессам «религиозного ренессанса» в российском обществе конца 1980-х – 1990-х гг. способствовал новый вектор государственной политики, направленный на восстановление и поддержку традиционных конфессий. В полной мере это относится к политике властей в отношении РПЦ, в частности, в таком регионе Среднего Поволжья, как Мордовия.

В Мордовии начало поддержки православия со стороны местного политического руководства после долгих лет атеистических гонений началось в конце 1980-х гг. Возникший интерес властей к православию был связан с празднованием в СССР 1000-летия Крещения Руси, что вызвало всплеск религиозной активности в Мордовской МАССР. В связи с этим Советом по делам религии МАССР руководству Мордовского университета было поручено организовать специальный лекторий под эгидой кафедры научного атеизма с приглашением священника из немногочисленных оставшихся к тому времени церквей: православного собора св. Иоанна Богослова в г. Саранске. Заседание дискуссионного клуба на тему «Художественная литература и религия» состоялось в начале марта 1989 г. По итогам мероприятия в газете «Мордовский университет» были опубликованы статьи «Религия и мы», «С верой в будущее», где говорилось о важной роли православия в жизни каждого верующего человека при решении проблем морали, нравственности и духовной жизни [5, с. 2].

Подлинное начало государственной политики по возрождению РПЦ в Мордовии связано с приходом к власти 22 декабря 1991 г. Президента Мордовской МАССР В. Д. Гуслянникова после отставки в октябре 1990 г. первого секретаря областного комитета КПСС и председатель Президиума Верховного Совета МАССР А. И. Березина. Стоит отметить, что РПЦ первая сделала шаг, направленный на сближение с новой властью. Знаковым событием в этом отношении стало благословение 26 декабря 1991 г. Епископом Саранским и Мордовским Варсонофием В. Д. Гуслянникова на посту Президента Мордовии во время его инаугурации. В ответ правительство Президента В. Д. Гуслянникова выступило с инициативными предложениями в Синод РПЦ по поводу создания самостоятельной Епархии в Мордовии, в результате чего решением Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II и Священного Синода Русской Православной Церкви 29 января 1991 г. была учреждена Саранская и Мордовская епархия, выделенная из Пензенской в административных границах тогдашней МАССР во главе с архиепископом Варсонофием [2, с. 88]. Постепенно Саранской епархии стали возвращаться конфискованные советским государством здания храмов и монастырей (например, передача епархии 7 мая 1991 г. постановлением Совета министров Мордовии Санаксарского монастыря г. Темникова и др.) [2, с. 89].

Правительство Президента В. Д. Гуслянникова совместно с РПЦ планировало заниматься поддержкой конфессий и религиозных организаций, для чего предусматривалось создание фонда национального возрождения народов Мордовии [7, л. 31]. Для этих целей под руководством директора НИИЯЛИЭ П. Д. Грузнова рабочей группой, в которую входил и представитель РПЦ Е. Н. Мочалов, была разработана «Программа национального возрождения народов Мордовии», в которой предусматривалось решение социально-культурных, духовных, государственно-правовых проблем представителей различных религий [8, л. 32–33]. Однако намеченное не было реализовано в результате ликвидации 7 апреля 1993 г. Верховным Советом МАССР института президентства в Мордовии.

Впоследствии управляющим органом Мордовии Советом Министров МАССР во главе с В. Н. Швецовым вплоть до середины 1990-х гг. какая-либо политика по возрождению и сотрудничеству власти с церковью практически не осуществлялась. В эти годы, в условиях митинговых страстей и последующей борьбы за власть, политикам Мордовии было не до епархии и нужд верующих, а созданный 1 апреля 1994 г. при Совете Министров МАССР комитет по национальной политике в большей степени был ориентирован на решение национальных проблем по возрождению мордовского народа [6, л. 1–3].

Определенные сдвиги стали происходить после прихода к власти в Республике Мордовия Н. И. Меркушкина. Именно с 1995 г. начинается активная политика, направленная на сближение местной власти и церкви. В качестве одной из причин обращения государственных чиновников к сотрудничеству с Саранской и Мордовской епархией, по мнению С. Б. Бахмустова, являлось то, что клир имел возможность влиять на электорат хотя бы в плане неприятия большевизма, сохранявшего в республике сильные позиции [1, с. 14].

Во второй половине 1990-х гг. продолжился не только процесс возвращения верующим недвижимого имущества, которое было конфисковано советской властью, но и, благодаря вводу в бюджет Республики Мордовия соответствующей статьи, со стороны властей началась финансовая помощь приходам и монастырям в деле восстановления разрушенных строений; епархии стала оказываться поддержка в постоянно расширяющейся издательской деятельности [2, с. 89]. Немаловажным также стало благодаря поддержке Н. И. Меркушкина открытие в сентябре 1997 г.

Саранского духовного православного училища в здании бывшего хлебозавода № 4, в котором до революционных потрясений 1917 г. располагалась Предтеченская церковь [3, с. 146]. Своеобразным «индикатором» складывающейся политики сотрудничества республиканских властей и Саранской епархии стало создание в 1998 г. при главе Республике Мордовия Совета по развитию православной культуры во главе с епископом Варсонофием. В Совет вошли представители всех ветвей власти, православные священнослужители, специалисты по различным областям гуманитарного знания [4, с. 55].

Важнейшим событием в дальнейшей политике мордовских властей по рассмотрению РПЦ в качестве социального партнера стало приглашение в Республику Мордовия Святейшего Патриарха Московского и Всея Руси Алексия II, визит которого состоялся в августе 2000 г. Данное событие способствовало дальнейшей государственной поддержке развития православия в Мордовии [2, с. 93].

Таким образом, период конца 1980-х – 1990-х гг. в плане трансформации политики мордовских властей в отношении РПЦ стал этапом поддержки организационно-структурного возрождения православия в регионе, рассмотрения рассматриваемой конфессии в качестве важнейшего социального партнера.

Список использованных источников

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

2. Ефремов, Е. Н. Русская Православная церковь и российская умма: основные направления социального партнерства и межконфессионального диалога в постсоветский период : монография / Е. Н. Ефремов. – Саранск, 2014. – 184 с.

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

4. Мартыненко, А. В. Роль российских вузов в профилактике ксенофобии и экстремизма (на примере Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин, С. С. Еремина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 54–57.

5. Мордовский университет. – 30 марта 1989. – № 11. – С. 2.

6. ЦГА РМ. Ф. Р-3306. Оп. 1. Д. 01-03. Л. 1–3.

7. ЦГА РМ. Ф. Р-3306. Оп. 1. Д. 01-11. Л. 31.

8. ЦГА РМ. Ф. Р-3306. Оп. 1. Д. 01-11. Л. 32–33.

References

1. Grachev S.V., Martynenko A.V., N. V. Shilov Orthodox Christianity and Islam in Mordovia: problems of dialogue. Moscow, 2005, 35 p.

2. Efremov E.N. The Russian Orthodox Church and the Russian Ummah: the main directions of social partnership and interfaith dialogue in the post-Soviet period. Saransk, 2004, 184 p.

3. Martynenko A.V., Vlasenko D.V. Organizational split in Ummah of the Republic of Mordovia in 2000–2014: reasons, destructive potential, consequences, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 146–149.

4. Martynenko A.V., Nadkin T.D., Eremina S.S. The role of Russian institutions of higher education in xenophobia and extremism prevention, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 54–57.

5. *Mordovian University*, March 30, 1989, No. 11, p. 2.

6. CSA RM, F.R-3306, Op. 1, D. 01-03, L. 1–3.

7. CSA RM, F.R-3306, Op. 1, D. 01-11, L. 31.

8. CSA RM, F.R-3306, Op. 1, D. 01-11, L. 32–33.

Поступила 15.03.2017 г.

УДК 94(470.345)»1941/1945»(045)
ББК 63.3(2р-6Мо)

Кадерова Татьяна Николаевна
кандидат исторических наук, доцент,
заведующая кафедрой отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rus_history@mordgpi.ru

Надькин Тимофей Дмитриевич
доктор исторических наук, профессор
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rus_history@mordgpi.ru

Горячев Николай Евгеньевич
магистрант
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rus_history@mordgpi.ru

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАСЕЛЕНИЯ МОРДОВСКОЙ АССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация: В статье на основе опубликованных документов и материалов периодической печати рассматривается социальное положение населения Мордовии в годы Великой Отечественной войны. Авторы исследуют такие проблемы, как обеспечение населения продовольствием, рост заболеваемости, организация колхозной торговли, помощь фронтовикам, развитие индивидуального и коллективного огородничества. Показаны меры, принимавшиеся государственными органами для удовлетворения материально-бытовых нужд населения, обеспечения населения продовольствием. Авторы приходят к выводу, что материально-бытовые условия населения в годы войны оставались крайне тяжелыми.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, повседневная жизнь, карточная система, колхозная торговля, подсобное хозяйство, помощь фронтовикам.

Kaderova Tatyana Nikolayevna
Candidate of Historical Sciences, Docent,
Head of Department of National History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Nadkin Timofey Dmitrievitch
Doctor of Historical Sciences, Professor
Department of National History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Goryachev Nikolay Evgenyevich
graduate student
Department of National History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SOCIAL AND DOMESTIC PROBLEMS OF THE POPULATION OF THE MORDOVIAN ASSR DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract: In article on the basis of published documents and materials of the periodical press the social situation of the Mordovian population during the Great Patriotic War is considered. The authors explore such issues as providing the population with food, increased morbidity, organization of collective farm trade, assistance to veterans, the development of individual and collective gardening. The measures taken by state authorities to meet the material-domestic needs of the population, providing the population with food are shown. The authors come to the conclusion that the material-domestic conditions of the population during the war were extremely heavy.

Key words: The Great Patriotic War, the daily life, the card system, the collective farm trade, subsistence farming, assistance to veterans.

Актуальность данной темы обоснована тем, что, несмотря на определенные успехи региональной историографии в плане анализа общественно-политических, социально-экономических и социокультурных процессов, имевших место на территории Мордовии в XIX–XX вв. социальное положение и быт населения ещё недостаточно исследованы в исторической науке и нуждаются в дальнейшей разработке [4; 10].

С нападением гитлеровской Германии на Советский Союз началась долгая и кровопролитная Великая Отечественная война, унесшая жизни миллионов советских граждан. Враг захватил важнейшие промышленные и сельскохозяйственные районы страны, и на население тыловых регионов легла огромная нагрузка по обеспечению вооруженных сил страны оружием и военной техникой, пополнению воинских частей и соединений людскими ресурсами. Одним из таких тыловых регионов стала и Мордовская АССР, внесшая свой вклад в одержание победы над врагом.

В ситуации резкого уменьшения фондов продовольствия и гражданской продукции, которые государство в связи с началом войны могло выделять населению, жизненно важно было правильно распределить имевшиеся ресурсы. Этой цели служила нормированная продажа по карточкам. Переход к карточной системе был осуществлен в основном с июля по октябрь 1941 г., и в дальнейшем регулировался в зависимости от состояния ресурсов. С 1 сентября 1941 г. постановлением СНК МАССР в республике вводилось нормированное снабжение хлебом, кондитерскими изделиями и другими продуктами в городах Саранске и Рузаевке [3, с. 141].

Карточная система в какой-то степени оправдала себя в той критической для страны обстановке. Введение нормированного снабжения позволило государству в условиях огромного дефицита сельскохозяйственной продукции обеспечить людей прежде всего таким важнейшим продуктом питания, как хлеб, что помогло многим спастись от голодной смерти. Переход к нормированному снабжению населения продуктами не означал свертывания колхозной торговли, хотя в годы войны она заметно сократилась. Как и раньше, на колхозном рынке продавалась сельскохозяйственная продукция, произведенная или колхозами, или в личных хозяйствах колхозников. Цены на рынках поднялись с первых месяцев войны. В 1942 г. они увеличились в среднем в 7 раз, а в 1943 г. – в 13 раз по сравнению с 1940 г. В Атюрьевском районе в феврале 1942 г. 1 ц. ржи стоил 1 380 руб., мука – 1 800, картофель – 360, масло животное – 200, мед – 200 руб. за килограмм. В протоколе заседания Атяшевского райкома ВКП(б) от 13 февраля 1942 г. было отмечено, что ряд колхозов продают продукцию и овощи своим работникам и другим лицам помимо рынка. «Колхозы, реализующие сельхозпродукты на рынке, цены заранее не устанавливали, торговали по спекулятивным ценам. В связи с чем создается бесконтрольность за колхозными продавцами, способствующая развитию воровства» [9, с. 651].

В условиях, когда упала покупательная способность рубля, колхозники были больше заинтересованы в приобретении нужных им вещей, чем в обесцененных деньгах. Широкое распространение получила меновая торговля, причем товарообмен шел не только между частными лицами, но и между каким-то предприятием и колхозом. Однако стоит заметить, что, несмотря на тяготы военного лихолетья, местные органы власти должным образом подошли к организации торговли на рынках и поддержанию санитарных условий. С конца 1943 г. цены на рынках заметно снизились. В 1945 г. общий индекс цен колхозной торговли был в 2,3 раза меньше, чем в 1943 г. [2, с. 102].

Надежным дополнительным источником продовольствия для городского населения стало индивидуальное и коллективное огородничество. Уже в первый период войны жители начали по собственной инициативе вскапывать и засевать овощами и картофелем расположенные вблизи их домов скверы, пустоши и другие свободные земельные участки. Государство решило придать стихийному процессу организованный характер. При профсоюзных комитетах всех предприятий и учреждений с апреля 1942 г. создавались огородные комиссии. Составив списки рабочих и служащих, желающих обзавестись своим огородом, они через городские и районные органы власти добивались выделения и закрепления земельных площадей, которые затем распределяли между очередниками в строгом соответствии с установленными нормами. Участки по возможности подбирались недалеко от места работы, чтобы люди тратили меньше времени на дорогу. В обязанности огородной комиссии входила забота о приобретении семян, рассады, сельскохозяйственного инвентаря, удобрений, о коллективной вспашке огородов, охране полей и собранного урожая, а также помощь в его вывозе.

В 1944 г. в подсобных хозяйствах и на индивидуальных огородах Саранска был выращен хороший урожай: 755 т зерновых и бобовых культур, 2 000 т картофеля, 4 258 т овощей, что в 2 раза больше, чем было собрано в предыдущем году [4]. Это основательно выручало семьи рабочих и служащих, поскольку тогда были снижены нормы отпуска хлеба по карточкам.

Развитию индивидуального и коллективного огородничества придавалось большое значение и в 1945 г. В марте Ширингушский райком ВКП(б) принял постановление «О мерах дальнейшего развития и улучшения индивидуального и коллективного огородничества рабочих и служащих», которым предусматривалось: «1) Принять меры к увеличению посевных площадей под огороды рабочих и служащих в 1945 г., в пределах, установленных законом; 2) Лучшие земельные участки, ближе расположенные к населенным пунктам, закрепить за семьями фронтовиков» [Там же]. Все рабочие и служащие должны были быть обеспечены семенами. Колхозам предлагалось заключить договоры, с ними на поставку посадочных материалов – капусты, помидоров [Там же].

Важной государственной задачей военного времени было оказание помощи фронтовикам. Государство оказывало помощь инвалидам войны, ежемесячно выплачивая им пенсии,

способствуя трудоустройству. Но в разборе дел о назначении пособий и пенсий райсобесы и комиссии по назначению пенсий проявляли волокиту. Активизация поддержки инвалидов наступила после выхода постановления СНК МАССР от 16 мая 1942 г. «О мерах по трудовому устройству инвалидов Великой Отечественной войны» [9, с. 229]. Согласно нему, была создана республиканская комиссия по трудовому устройству инвалидов Великой Отечественной войны в составе заместителя председателя СНК Кшнякина, секретаря обкома Гидаева, председателя профсоюза медсантруда Мирскова, наркома собеса Воронина, секретаря обкома ВЛКСМ Астайкина. Подобные комиссии появились и в городах Саранске и Рузаевке. Персональная ответственность возлагалась на руководителей хозяйственных и советских организаций, обязанных обеспечить инвалидам производственные и бытовые условия, в первую очередь предоставить жилье. Было отмечено, что на ряде предприятий, учреждений, колхозов и организаций имеются факты бездушного отношения к приему на работу инвалидов Великой Отечественной войны, когда им отказывают или предлагают тяжелую работу без учета состояния, трудоспособности.

На 8 января 1943 г. в Мордовии насчитывалось 6 137 пенсионеров. Среди них было трудоустроено 4 050 чел., в том числе в промышленности – 209 чел., в сельском хозяйстве – 2 853 чел., в различных организациях – 886 чел. и т. д. Через кассы взаимопомощи оказана помощь в сумме 16 890 руб., выдано хлеба – 328 ц, обуви и одежды на сумму 8 600 руб. [8, с. 240–241].

В 1944 г. в республике для семей фронтовиков было построено 185 новых домов. Например, 27 домов для семей своих земляков-воинов возвели колхозники Теньгушевского района, 16 – в Ковылкинском районе, 1,2 – в Старосиндровском [5]. За 1943–1944 гг. семьям военнослужащих было передано 4 594 голов скота [Там же].

Государство, республиканские и городские власти большое внимание уделяли многодетным семьям. В ноябре 1944 г. исполком Саранского горсовета установил пособия для многодетных и одиноких матерей по новому Указу Президиума Верховного Совета СССР от 8 июля 1944 г. Им было выдано 39 тыс. руб. [6].

Республиканское руководство, как и городское, несмотря на огромные военные расходы, принимало меры по строительству и ремонту жилья и коммунально-бытовых помещений. В 1944 г. на капитальный ремонт зданий было запланировано 200 тыс. руб., на капитальное строительство – 465 тыс. руб. [5]. В статье «Подготовка рабочих общежитий к зиме», опубликованной в газете «Красная Мордовия» за 2 июля 1943 г., говорилось: «Во всех корпусах рабочих общежитий Саранского консервного комбината развернулись ремонтные работы. Проверены все дымоходы, построено 15 новых духовок. Комнаты выбелены. Большая работа проделана по приобретению нового инвентаря.

В общежитиях махорочной фабрики вместо плохо нагреваемых печей сложены новые голландки, будут утеплены двери. Недели через две ремонт заканчивается.

Школа ФЗО № 3. В первых числах июня приступили к текущему и капитальному ремонту общежития. Капитально ремонтируется отопительная система здания самой школы. В отдельных комнатах произведена побелка. Весь ремонт будет закончен к 15 июля» [6].

В улучшении жилищно-бытовых условий людей большую роль сыграли месячники по благоустройству, очистке и озеленению территорий. С 1943 г. по инициативе ЦК ВЛКСМ они начали проводиться повсеместно. В газете «Красная Мордовия» было отмечено, что «трудящиеся города Саранска с большой охотой выходили на воскресники по очистке улиц, тротуаров» [Там же].

Однако миграция населения, плохое питание и, кроме того, неудовлетворительные жилищные и санитарные условия приводили к распространению разного рода болезней, в первую очередь инфекционных. Так, в Мордовии в 1942 г. был зафиксирован всплеск заболеваний тифом: 66 на 10 тыс. чел. населения, в 1943 г. показатель снизился до 8,9, но уже в следующем году вырос более чем в 2 раза – до 19,8 [11, с. 278].

Весной-летом 1943 г. в Козловском, Чамзинском, Большеберезниковском, Кочкуровском, Ладском, Рузаевском, Саранском районах МАССР были зафиксированы случаи опасного заболевания – септической ангины (лейкопении) [9, с. 570]. Оголодавшие за зиму жители шли на поля собирать перезимовавшее зерно, содержавшее токсические вещества, и использовали его в пище.

Продовольственные затруднения переросли зимой 1943–1944 гг. в голод, который стал широко распространяться в сельской местности и городах республики с весны 1944 г. В январе во многих районах и городах начались перебои с выдачей хлеба по карточкам. Например, рабочие и служащие Ардатова не получали хлеба по 7–8 суток, Темникова – по 6–7 суток [1, с. 71].

По данным Наркомздрава МАССР, на 20 июня 1944 г. по районам Мордовии было зарегистрировано 7616 случаев заболеваний алиментарной дистрофией [9, с. 592]. Ситуацию по

отдельным районам в июне – июле 1944 г. можно проследить по следующим цифрам: Ладский район (на 20 июня) – 500 больных, из которых госпитализированы 70 чел., двое заболевших умерли; Болдовский район (на 27 июня) – 110 чел. с отеками, подлежащих госпитализации, и 469 чел. с начинающимися отеками; Козловский район (на 2 июля) – «выявлено 1 500 чел. с алиментарной дистрофией», только в одном Мурзаевском сельсовете за май и июнь умерло 20 чел. [9, с. 591–594] В Саранске по сведениям городского ЗАГСа за июль 1944 г. умерло 74 чел., из которых 20 (27 %) от истощения [13, с. 186–187]

О сложившемся положении в деревне к концу войны могут дать представление письма жителей районов республики родственникам, прежде всего в действующую армию. Из письма А. С. Рединой, с. Спасск Болдовского района (май 1945 г.): «Дорогая сестренка, мы все обносились, добиться негде, у меня нет ни одной рубашки, хожу в одной смене, из обуви тоже ничего решительного, хожу в рваных галошах. Маруся, хлеба нет, картошки нет и не знаю, что будем делать и как будем жить, и травы нет, холод и она не растет, листья коневника не зеленеют, хоть бы их покушать» [9, с. 699].

Общее горе и тяготы военного времени объединяли людей, которые стали добрее, терпимее, общительнее. Коллективизм, доброжелательность проявлялись в размахе донорского движения, оказании помощи эвакуированным детям, в заботе о сиротах. Многие семьи в тыловых районах брали на воспитание детей, лишившихся родителей, и заботились о них как о собственных. Много таких фактов приводилось в средствах массовой информации. В газете «Рузаевский рабочий» от 28 мая 1943 г. сообщалось, что «колхозница Мария Спиридоновна Митрошина вместе с мужем проявили высокое патриотическое чувство. Желая помочь родине в воспитании детей, лишившихся родителей, взяли на воспитание девочку-сироту Нину Костину. Супруги Митрошины любовно воспитывают приемную дочь. Кроме отца и матери большую заботу о девочке проявляет бабушка Аксинья» [12].

Таким образом, Великая Отечественная война 1941–1945 гг. отразилась на жизни и быте советских людей, принесла немало трудностей и лишений. Произошли огромные изменения в распределении продовольственных и промтоварных ресурсов, формах товарооборота и организации снабжения населения, ухудшились жилищно-бытовые условия. Однако советские люди были убеждены в справедливости дела, за которое они сражались на фронте и ради которого самоотверженно трудились и переносили лишения в тылу. Это помогало выжить в тяжелейших условиях войны, вселяло уверенность в том, что война закончится победой Советского Союза.

Список использованных источников

1. Абрамов, В. К. Мордовия в годы Второй мировой войны / В. К. Абрамов // Мордовия в годы Второй мировой войн : сб. ст. – Саранск, 2006. – С. 4–97.

2. Гареев, М. А. Будни военного времени / М. А. Гареев // Великая Отечественная война. 1941–1945. – М., 1999. – Т. 4. – 367 с.

3. Кадерова, Т. Н. Повседневная жизнь людей в годы Великой Отечественной войны (на примере Мордовии) / Т. Н. Кадерова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 141–143.

4. Кечайкина, Е. М. Организационная структура органов внутренних дел в годы Великой Отечественной войны (на примере Мордовии) / Е. М. Кечайкина, Л. М. Бояркина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3. – С. 152–154.

5. Красная Мордовия. – 1944. – 22 сентября.

6. Красная Мордовия. – 1944. – 26 ноября.

7. Красная Мордовия. – 1944. – 28 апреля.

8. Мордовия в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 : док. и материалы. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1962. – 568 с.

9. Мордовия. 1941–1945 : сб. док. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. – 752 с.

10. Надькин, Т. Д. Социальное поведение крестьянства Мордовии в конце 1920-х – первой половины 1930-х гг.: от конфронтации к адаптации / Т. Д. Надькин, А. П. Евдокимов // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 153–156.

11. Надькин, Т. Д. Сталинская аграрная политика и крестьянство Мордовии / Т. Д. Надькин. – М. : РОССПЭН, 2010. – 311 с.

12. Рузаевский рабочий. – 1943. – 28 мая.

13. Солдаткин А. П. Голод в судьбе советского крестьянства Мордовии / А. П. Солдаткин // Крестьянин в миру и на войне : материалы III Меркушкин. науч. чт. – Саранск : Крас. Окт., 2005. – С. 177–191.

References

1. Abramov V.K. Mordovia during the Second World War, *Mordovia during the Second World War*: collection of articles. Saransk, 2006, pp. 4–97. (in Russian)

2. Gareev M.A. Weekdays of wartime, *The Great Patriotic War. 1941–1945*. Moscow, 1999, Vol. 4, 367 p. (in Russian)

3. Kaderova T.N. Everyday life of people in the years of the Great Patriotic War (on the example of the Mordovian ASSR, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, pp. 141–143. (in Russian)

4. Kechaykina E.M., Boyarkina L.M. Organizational structure of the internal affairs authorities during

the Great Patriotic War (the republic of Mordovia as an example), *The Humanities and Education*, 2016, No. 3, pp. 152–154. (in Russian)

5. Krasnaya Mordovia, 1944, 22 September. (in Russian)

6. Krasnaya Mordovia, 1944, 26 September. (in Russian)

7. Krasnaya Mordovia, 1944, 28 April. (in Russian)

8. Mordovia during the Great Patriotic War. 1941–1945: doc. and materials. Saransk, Mordov. book publishing house, 1962, 568 p. (in Russian)

9. Mordovia. 1941–1945: collected documents. Saransk, Mordov. book publishing house, 1995, 752 p. (in Russian)

10. Nadkin T.D., Evdokimov A.P. Social behavior of Mordovian peasants in the late 1920s and the first half of the 1930s: from confrontation to adaptation, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4, pp. 153–156. (in Russian)

11. Nadkin T.D. Stalin's agricultural policy and the peasantry of Mordovia. Moscow, ROSSPEN, 2010, 311 p. (in Russian)

12. Ruzayevsky rabochiy, 1943, 28 May. (in Russian)

13. Soldatkin A.P. Famine in the fate of the Soviet peasantry of Mordovia, *The peasant in peace and at war: materials of the III Merkushkin. scientific. readings*. Saransk, Kras. Oct., 2005, pp. 177–191. (in Russian)

Поступила 02.12.2016 г.

УДК 94(470.571)“17/18”(045)
ББК 63.3(2)

Лынова Наталья Евгеньевна
аспирант
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natali.romaikina@yandex.ru

Пятаев Максим Сергеевич
аспирант
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
pyataew@gmail.com

СТРУКТУРА ОРГАНОВ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РОССИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII – СЕРЕДИНЕ XIX В.: ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Аннотация: В статье представлен анализ ряда работ, посвященных исследованию городских выборных структур отдельных губерний, установления на этой основе закономерностей развития местного самоуправления в некоторых регионах Российской империи.

Ключевые слова: местное самоуправление, городской голова, горожане, выборы, городская дума.

Lynova Natalia Evgenyevna
Postgraduate
Department of National History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Pyataev Maksim Sergeevich
Postgraduate
Department of National History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE STRUCTURE OF THE MUNICIPAL SELF-GOVERNMENT IN RUSSIA IN THE LAST QUARTER OF XVIII – MID-XIX CENTURY: A COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract: The article presents the analysis of a number of works devoted to the study of urban electoral structures of individual provinces, establishing on this basis the pattern of local self-government development in some regions of the Russian Empire.

Key words: local government, mayor, citizens, elections, city Duma.

Исследуя историю становления и развития местного самоуправления в России, ученые чаще всего обращаются к реформам 1860–1870-х гг. Однако органы сословного управления возникли и действовали в относительно законченном виде уже в конце XVIII в. Уникальный опыт самоуправления был приобретен благодаря Жалованной грамоте городам 1785 г. [4, с. 3].

В отечественной историографии представлен ряд работ, посвященных исследованию городских выборных структур отдельных губерний. О местном самоуправлении в Вятском крае писала Е. В. Кустова [3], изучением московской губернии занималась А. А. Захарова [1], А. И. Куприяновым исследованы Московская, Тверская, Тобольская и Томская губернии [2], Н. А. Рясянская проанализировала становление, развитие и деятельность местного самоуправления в Центральном и Восточном Предкавказье [8], сословные структуры средневолжских губерний были предметом исследования С. В. Першина, Т. А. Першиной, Т. П. Кузнецовой [4; 5; 6; 7].

На наш взгляд, значительное количество работ, посвященных данной проблеме, позволяет перейти к следующей стадии исследования – к сравнительному анализу имеющегося материала, установления на этой основе закономерностей развития местного самоуправления.

Рассмотрев деятельность Вятской городской думы, Е. В. Кустова отметила, что большое значение в плане реализации нового законодательства имела готовность горожан к работе в выборных учреждениях: нередко они стремились избежать участия в баллотировках, так как общественная деятельность не оплачивалась и отнимала много времени [3, с. 202]; традиционность сознания горожан сыграла негативную роль в становлении новых для российской провинции структур – городских дум [3, с. 202, 203]. В результате проведенного исследования Е. В. Кустова приходит к выводу о том, что дума защищала интересы горожан посредством тесного сотрудничества с губернской администрацией [3, с. 203, 204].

В публикации А. А. Захаровой подробно описывается процедура выборов городского головы, представлены требования к кандидатам на данную должность, полномочия головы, также акцентируется внимание на фактах злоупотребления городскими выборными своими полномочиями в Московской губернии [1, с. 32, 33, 35]. А. А. Захарова полагает, что роль головы в жизни исследуемого региона была велика: он был руководителем всех органов городского самоуправления, представлял их интересы в государственных структурах, контролировал процедуру выборов [1, с. 32]. Однако, как считает автор, из-за того что в законе не был четко очерчен круг полномочий городского головы, зачастую возникали конфликты между городскими выборными и губернской властью. В качестве примера ею приводится конфликт, произошедший в Серпухове в августе 1793 г. Судя по архивным материалам, конфликт возник из-за того, что на содержание пожарного инструмента выделялись из бюджета деньги и должен был избираться смотритель. Городничий посчитал, что городской голова превысил свои полномочия, когда от своего имени, не посоветовавшись с думой, подал записку в вышестоящую инстанцию о причине плохого состояния пожарных инструментов. Исследователь отмечает, что серпуховский городничий хотел воспользоваться провинностью думы для того, чтобы унизить городского голову. По мнению А. А. Захаровой, подобные конфликты не были редкостью и были свойственны для общественно-политического движения городов Московской губернии [1, с. 35]. Она полагает, что должность городского головы была выгодна и престижна, поэтому желающие быть баллотированными прибегали к разным способам влияния на избирателей. В качестве примера приводится случай с дмитровским городским головой Е. А. Немковым, который каждый раз перед выборами в своем трактире бесплатно кормил и поил людей [1, с. 35].

Перечислив практически те же функции городского головы, что и А. А. Захарова, А. И. Куприянов сделал вывод о том, что роль данной должности в местном самоуправлении не была значительной [2]. В своей работе он предпринимает попытку детально изучить выборные структуры Московской, Тверской, Тобольской и Томской губерний конца XVIII – первой пол. XIX вв. По мнению А. И. Куприянова, в соответствии с законодательством городской голова не обладал значительными властными полномочиями. Городские головы сибирских городов в своей повседневной деятельности зачастую отходили от порученных прав, расширяли границы своей компетенции, сосредоточивая в свои руках порой значительную власть [2].

Весьма оригинальным представляется вывод А. И. Куприянова относительно престижности и выгоды выборных должностей. Ранее считалось, что выборные должности были непопулярны среди городского гражданства, поэтому многие стремились избежать общественной службы. А. И. Куприянов обратил внимание на то, что избиратели не соглашались доверить некоторым навязываемым кандидатам ответственные должности. В качестве примера приводятся выборы в Твери в 1808 г., 1823 г. и 1850 г., на которых избирателям раз за разом на отдельные должности предлагались одни и те же люди. Схожим образом происходили выборы в большинстве маленьких уездных городов. Так, в г. Кашин в 1803 г. И. С. Осекина с пятой попытки избрали ратманом [2].

Исследуя материалы Московской губернии, А. И. Куприянов подробно описывает способы влияния на избирателей. Среди них были подбор в число выборщиков наиболее «надежных людей», создание благоприятного образа кандидата, подкуп избирателей и др. Автор особое внимание уделяет такому моменту, как конкурс на замещение вакантных должностей. Отмечается, что в конце XVIII – начале XIX вв. претендентов на некоторые должности было значительно больше, чем требовалось; снижение конкуренции началось с 1820-х гг. и к середине XIX в. реально ощущалась нехватка желающих участвовать в баллотировках. К примеру, в г. Осташков в январе 1860 г. на два места бургомистра претендовало всего лишь три человека [2].

В диссертационном исследовании Н. А. Рязнянской выявлены существенные отличия системы управления городами Центрального и Восточного Предкавказья от норм Жалованной грамоты, ставшие возможными в связи с тем, что органы власти в конце XVIII – начале XIX вв. формировались с учетом местной специфики [8, с. 9]. Деятельность городских дум и ратуш в Предкавказье, по мнению автора, была неупорядоченной, тем не менее оказывала существенное воздействие на социально-экономическое развитие этого важного в стратегическом плане региона. Данным исследователем отмечаются особенности формирования управленческой сферы в Предкавказье: в первой половине XIX в. в одних городах действовали думы и ратуши, а в других долгое время их функции выполняли словесные суды, городничие и коменданты; вопросами благоустройства, ведением приходно-расходных ведомостей, открытием учебных заведений и больниц занимались как городские думы, так и магистраты и ратуши [8, с. 9]. Исследователь делает вывод о том, что Городовое положение 1785 г. в течение нескольких десятилетий не применялось в Предкавказье в полной мере, объясняя данное явление рядом причин: 1) многонациональным составом населения; 2) нежеланием горожан принимать участие в работе выборных органов в связи с обременительными повинностями; 3) близостью театра военных действий и необходимостью оперативно решать возникавшие вопросы; 4) малочисленностью гражданского населения [8, с. 8].

В монографии С. В. Першина «Сословные учреждения в России в первой половине XIX века» отмечается, что должности городского самоуправления в средневолжских губерниях приживались непросто [6, с. 210]. Автор пишет об «успешных» выборах начала XIX в. в Пензе, в ходе которых горожанам удалось даже выдвинуть кандидатов на должность городского головы; до этого времени выборы чаще всего были здесь безальтернативными [6, с. 210]. Многие жители Среднего Поволжья игнорировали объявления о предстоявших баллотировках, в то же самое время отсутствие на собрании кандидатов не являлось препятствием при назначении на должность – избрание могло проходить «по приговору» общества [6, с. 212]. Избрание отсутствующих нередко было выгодно купцам, мещанам и цеховым, так как они освобождали себя от исполнения обременительных повинностей [6, с. 212].

Подводя итог анализу специфики деятельности органов городского самоуправления в России конца XVIII – середины XIX вв., можно сделать следующие выводы:

1. Соответствие городского самоуправления положениям Жалованной грамоты 1785 г. в первую очередь зависело от возможности центральной власти контролировать положение дел на месте: в губерниях, которые располагались ближе к центру, связь с центральной властью была установлена лучше, нежели на окраине;

2. В отдаленных уездных центрах, небольших городах, по структуре своей занятости мало отличавшихся от селений округи, зачастую прослеживается такое явление, как навязывание выборщикам одного и того же кандидата, избрание отсутствующих купцов и мещан;

3. В успешных в экономическом плане губерниях выборные должности считались престижными, а вакантные места замещались на основании конкурса.

Список использованных источников

1. Захарова, А. А. Роль городского головы в самоуправлении и жизнь города в первой половине XIX в. (по материалам Московской губ.) / А. А. Захарова // Вестник МГОУ. Серия «История и политические науки». – 2012. – № 5. – С. 31–38.

2. Куприянов, А. И. Между «олигархией» и «демократией»: городское самоуправление в конце

XVIII – первой половине XIX в. // Труды Института российской истории. Вып. 7 [Электронный ресурс]. – URL : http://ebookiriran.ru/index.php?view=article&section=8&id=89.

3. Кустова, Е. В. Органы самоуправления в структуре провинциального города дореформенной России (на материалах деятельности Вятской городской думы 1793–1870 гг.) : дис … канд. ист. наук / Елена Витальевна Кустова. – Киров, 2004. – 276 с.

4. Першин, С. В. К вопросу о реализации «дополнительного постановления об устройстве гильдий» 14 ноября 1824 г. / С. В. Першин, Т. А. Першина, Т. П. Кузнецова // Экономическая история. − 2015. − № 4 (31). − С. 39−45.

5. Першин, С. В. Структура бюджета города Козьмодемьянска в конце XVIII – середине XIX вв. / С. В. Першин, Н. Е. Ромайкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 152–156.

6. Першин, С. В. Сословные учреждения в России в первой половине XIX века (по материалам дворянских и городских обществ средневолжских губерний) / С. В. Першин. – Саранск : Издат. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2010. – 316 с.

7. Першин, С. В. Формирование органов городского самоуправления в России в последней четверти XVIII – середине XIX в.: состояние и перспективы исследования проблемы / С. В. Першин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 157–160.

8. Ряснянская, Н. А. Городское самоуправление в Центральном и Восточном Предкавказье в конце XVIII – середине XIX вв. : автореф. дис. … канд. ист. наук / Наталья Александровна Ряснянская. – Ставрополь, 2005. – 32 с.

References

1. Zakharova A.A. The Role of the mayor in the government and life of the city in the first half XIX century (on materials of the Moscow province.), *Bulletin of MGOU. Series «History and political science»*, 2012, No. 5, pp. 31–38. (in Russian)

2. Kupriyanov A.I. Between «oligarchy» and «democracy»: the city government at the end of XVIII – first half XIX century, *Proceedings of the Institute of Russian history. Vol. 7*. [Electronic resource]. URL: http://ebookiriran.ru/index.php?view=article&section=8&id=89. (in Russian)

3. Kustova E.V. The Authorities in the provincial city structure in pre-reform Russia (on materials of the activities of Vyatka municipal Duma 1793–1870): thesis … Candidate of Historical Sciences. Kirov, 2004, 276 p. (in Russian)

4. Pershin S.V., Pershina T.A., Kuznetsova T.P. To the question of the implementation of the «additional regulation about the structure of the guilds» 14 Nov 1824, *Economic history*, 2015, No. 4 (31), pp. 39–45. (in Russian)

5. Pershin S.V., Romaykina N.E. The structure of the budget of the city of Kozmodemyansk in the late XVIII – mid XIX centuries, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 152–156. (in Russian)

6. Pershin S.V. Class institutions in Russia in first half XIX century (on materials of aristocratic and urban societies of the middle provinces). Saransk, Publishing. Center ISI MSU N.P. Ogaryov, 2010, 316 p. (in Russian)

7. Pershin S.V. The formation of the organs of municipal government in Russia in the last quarter of XVIII – middle of XIX century: status and perspectives of the research problem, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 157–160. (in Russian)

8. Ryasnyanskaya N.A. The City government in Central and Eastern Ciscaucasia in the late XVIII – mid XIX centuries: abstract of thesis … Candidate of Historical Sciences. Stavropol, 2005, 32 p. (in Russian)

Поступила 14.02.2017 г.

УДК 352-058.243.4(470.345)
ББК Т3 (2 Рос. Мор)

Тарасов Александр Александрович
кандидат исторических наук, профессор
кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков
АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
Саранский кооперативный институт, г. Саранск, Россия
margaritaprokina@yandex.ru

ИЗ ОПЫТА МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ (СЕЛЬСКИХ СХОДОВ) В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНО-БЫТОВЫХ ВОПРОСОВ СЕЛА МОРДОВИИ НАЧАЛА 80-Х ГГ. ПРОШЛОГО ВЕКА

Аннотация: В статье рассматривается региональная практика (на примере Республики Мордовия) по привлечению жителей села к решению вопросов социального и культурно-бытового развития сель-

ских территорий начала 80-х гг. XX в. Отмечено, что одной из форм непосредственного участия граждан в осуществлении местного самоуправления являются сходы (собрания), которые стали своего рода прообразом собрания членов колхозов и были особенно популярны в российской глубинке в тридцатых годах (в условиях коллективизации и становления колхозно-совхозного строя), а затем оказались востребованы в начале 80-х гг. прошлого века. Дана оценка реализации Продовольственной программы страны (1982 год) по социальному переустройству села, усилению творческой инициативы и росту созидательной активности сельчан, что в полной мере относится и к труженикам сельского хозяйства нашего региона. Показана сложившаяся практика проведения сходов (собраний, «Дня открытого письма» и т. п.), на которых самое пристальное внимание уделялось благоустройству, озеленению сел, деревень и поселков, проблемам дальнейшего их социального развития. Отмечено, что перестроечные процессы середины 80-х гг. и либерально-рыночные реформы, проведенные в 1990-е гг., привели к резкому ухудшению положения сельского населения страны, и только с середины 1990-х гг. благодаря взвешенной и продуманной государственной политике, действенной системе мер республиканского руководства, начинается возрождение мордовских сельских поселений и инициирование участия сельчан в самоуправлении.

Ключевые слова: местное самоуправление, сельчане, сельские собрания (сходы), Продовольственная программа страны, социальное преобразование села, «День открытого письма», социальные и культурные проблемы сельской местности, благоустройство сельских территорий.

Tarasov Aleksandr Aleksandrovich
Candidate of Historical Sciences, Professor
Department of humanities and foreign languages
Saransk Cooperative Institute of Russian University
of Consumer Cooperatives, Saransk, Russia

FROM EXPERIENCE OF LOCAL GOVERNMENT (VILLAGE ASSEMBLIES) IN THE SOLUTION OF SOCIAL AND CULTURAL AND COMMUNITY PROBLEMS OF A MORDOVIAN VILLAGE IN EARLY 80-IES OF LAST CENTURY

Abstract: The article discusses the regional practice (on the example of Mordovia Republic) of organizational-mass work on the engagement of villagers in matters of social, cultural and welfare development of rural areas in early 80-ies of the twentieth century. It is noted that one of the forms of citizens direct participation in local self-government implementation is the Assembly (gatherings), which became a kind of prototype of collective farms and was especially popular in the Russian province in the thirties (in terms of collectivization and the formation of collective and state farm system), and then was popular in the early 80-ies of the last century. The article gives the assessment of Food program realization in the country (1982) on the social reconstruction of the village, and enhance the creativity and growth of the crea-tive activity of villagers, which fully applies to the agricultural workers in our region. It shows the current practice of holding gatherings (meetings, «open letter», etc.) on which most attention was paid to landscaping, gardening of villages and towns, the problems of their further social development. It is noted that the restructuring processes of the mid-80s. and liberal market reforms in the 1990s, have led to a sharp deterioration of the rural population situation in the country and only since the mid-1990s, thanks to the prudent and sound government policies, an effective system of measures of the Republican leadership, the revival of the Mordovian rural settlements and the initiation of engagement of the villagers in self-government could be established.

Key words: Local government, villagers, village gatherings (assemblies), food program, social transformation of the village, «the open letter», social and cultural problems of rural areas, improvement of rural areas.

Вопросы местного самоуправления постоянно находятся в центре внимания ученых и практиков управленческой сферы. Несмотря на большое количество научных исследований, разработок, теоретических обоснований и практических рекомендаций по данному направлению, его изучение является актуальным на современном этапе жизни российского общества. Местное территориальное самоуправление, особенно в сельской местности, – это уровень власти, самый близкий к народу, к конкретным нуждам людей.

Успешная реализация современных модернизационных процессов на селе (создание устойчивого развития сельских территорий) возможна только на основе тщательного учета опыта прошлых российских (советских) модернизаций, включая и многогранный опыт непосредственного участия сельских жителей в решении социально-экономических и культурно-быто-

вых вопросов своих территорий. При этом весьма важен объективный анализ этого опыта, так как проводимая в настоящее время политика, направленная на инициирование социальной активности граждан (учитывая региональный контекст), предполагает не только извлечение уроков из просчетов прошлого, но и дальнейшее развитие и использование позитивных начал в практике местного самоуправления на селе, накопленных в предыдущие годы. Поэтому представляется вполне логичной и обоснованной с исторической точки зрения попытка рассмотрения и обобщения некоторого регионального опыта (на примере Республики Мордовия) по привлечению жителей села к решению вопросов социального и культурно-бытового развития сельских территорий начала 80-х гг. XX в.

Сельское самоуправление бесспорно относится к числу исторического и социально-культурного наследия российского общества. Традиционно значительным влиянием на селе пользовались «советы старейшин» – лица с большим жизненным опытом и репутацией. В зависимости от практических задач самоуправления могли формироваться и другие выборные органы (комиссии). Так, для решения практических, организационных и хозяйственных задач сельского самоуправления создавались артели – добровольные товарищества работников, построенные на принципах взаимопомощи и взаимовыручки.

Одной из форм непосредственного участия граждан в осуществлении местного самоуправления являются сходы (собрания) [11; 15]. Сходы граждан – один из самых массовых и древних институтов непосредственного народовластия (демократии). Их существенное отличие от референдумов (плебисцита) и выборов состоит в том, что здесь аккумулируются в одно целое совместное обсуждение, поиск решения и его принятие. Неотъемлемыми атрибутами общинного (земского) самоуправления были демократические собрания, сходы (волостные, сельские и селянские), которые проводились под руководством выборного сельского старосты.

Сельские сходы как одна из традиционных форм реализации власти (волеизъявления крестьян в житейских делах сельской общины) существуют в российской истории не менее пяти столетий. Их роль в дореволюционной России, включая и наш регион, трудно переоценить [6]. В советские годы сходы стали своего рода прообразом собрания членов колхозов. Они были особенно популярны в российской глубинке в тридцатых годах (в условиях коллективизации и становления колхозно-совхозного строя [12, с. 1053–1054]), а затем оказались востребованы в начале 80-х гг. прошлого века.

Как известно, много проблем и негативных вызовов было в истории сельской жизни нашей страны. Но село обрело свое второе дыхание (после реформ середины 1960-х гг.) с началом реализации Продовольственной программы страны, принятой 35 лет назад, в мае 1982 г. [9]. В сельскую местность возобновились поставки техники, изменилась система кредитования хозяйств, повысились цены на сельхозпродукцию. И, что не менее важно, – пошли бюджетные средства на социальное переустройство (водопровод, дороги, жилье и т. д.), усилилась творческая инициатива и возросла созидательная активность сельчан. Если четверть века назад на колхозных собраниях и сельских сходах речь шла только о хозяйственных делах, то теперь – о возможностях для культурного роста жителей сельской местности и их детей.

Одной из главных забот сельчан явилась реализация программы социального преобразования своего села. Это в полной мере относится и к труженикам сельского хозяйства нашего региона, которые активно выступили с инициативами, предложениями, новыми формами работы по расширению и эффективному использованию созданного на селе производственного потенциала в целях улучшения культурно-бытовых условий жизни в сельской местности [13, с. 54–56]. Так, в республике были хорошо известны добрые дела тружеников племенного совхоза «Россия» (ныне ОАО Племенной завод «Александровский») Лямбирского района. Хозяйство успешно справлялось с планами и обязательствами по реализации сельскохозяйственной продукции. С каждым годом улучшались условия труда, быта и отдыха людей. К началу 80-х гг. в Александровке, центральной усадьбе этого племсовхоза, были построены многоэтажные жилые дома. В каждую квартиру подведены горячая и холодная вода, газ, другие коммунальные удобства. Введен в эксплуатацию современный торговый центр. Для подрастающего поколения были построены детский комбинат, восьмилетняя школа. В феврале 1983 г. граждане села Александровка провели сход, где состоялся большой серьезный разговор по вопросам, связанным с укреплением трудовой дисциплины и общественного порядка на рабочих местах, сельских улицах и в домах. Было уделено самое пристальное внимание вопросам быта населения, санитарного состояния села, проблемам его благоустройства. Александровцы обратились с призывом ко всем гражданам Мордовской АССР развернуть движение за населенный пункт образцового общественного порядка и высокой дисциплины [7]. Эта инициатива была поддержана многими районами и населенными пунктами республики.

В Мордовии в начале 80-х гг. уже сложилась определенная практика проведения сходов. На них граждане обсуждали вопросы жизни села, решали, какую помощь оказать колхозу, совхозу в проведении ответственных сельскохозяйственных компаний. Немало внимания уделялось благоустройству, озеленению сел, деревень и поселков, проблемам их дальнейшего социального развития. Значительный опыт был накоплен в Темниковском районе. На ежегодно проводимых сельских сходах граждане вносили конкретные предложения по привлечению соответствующих средств организаций, расположенных на территории совета, проведению воскресников, развертыванию соревнования. И отдача была заметна: многие здешние населенные пункты по меркам того времени были благоустроены, озеленены, повысилась их санитарная культура [10]. Большую программу по благоустройству реализовывали советы Ардатовского и Краснослободского районов. Чтобы привлечь к ее осуществлению значительную часть населения, исполкомы советов этих районов провели в весенние месяцы сходы граждан, на которых обсуждались вопросы комплексного благоустройства, оказания конкретной помощи местным органам власти. Данным вопросам были также посвящены собрания советского и хозяйственного актива этих районов. Участники собраний обратились с призывом к коллективам предприятий промышленности, строительства, транспорта, совхозов, колхозов, к работникам жилищно-коммунального хозяйства, ко всем трудящимся Мордовской АССР провести работу по дальнейшему улучшению благоустройства городов и населенных пунктов республики. Реализации этой задачи уделили самое пристальное внимание сходы тружеников сельского хозяйства Большеберезниковского, Ичалковского, Кочкуровского и других районов [14]. В качестве примера можно привести состоявшийся 4 мая 1982 г. «День открытого письма» в колхозе имени Ленина (ныне СХПК имени Ленина) Дубенского района на тему «Каким я хочу видеть свое село?» [5]. Еще за несколько месяцев до проведения этого мероприятия каждой семье были разосланы приглашения с просьбой принять участие в «Дне открытого письма», подготовить свои вопросы, предложения, замечания по проблемам благоустройства сельского поселения, культурного, торгового, бытового и медицинского обслуживания, перспективам развития села и колхоза. В период подготовки к «Дню открытого письма» в партийный комитет колхоза, исполком Поводимовского сельского совета народных депутатов, редакцию районной газеты «Новая жизнь» поступило более шестидесяти писем, устных предложений и просьб. Многих поводимовцев волновали неудовлетворительное состояние дорог, бытовое обслуживание, отсутствие современного Дома культуры и т. д. В результате глубокого и всестороннего изучения вопросов, предложений, замечаний сельских жителей правлением колхоза, исполкомом сельского совета, районным потребительским обществом, районной больницей, отделом культуры, районным бытовым управлением, ДПМК – 7, РОВД и др. организациями и службами района были выработаны совместные мероприятия, направленные на улучшение условий труда, быта и отдыха граждан села Поводимово.

Пример поводимовцев поддержали и другие сельские поселения нашей республики в целях того, чтобы труженики села не оставались в стороне от решения самых насущных проблем, могли сами внести определенные конкретные предложения по тем или иным социально-экономическим и культурно-бытовым вопросам. Многое в этом зависело от инициативы и настойчивости местных органов власти и самих сельчан. Наглядным результатом активной и слаженной деятельности всех структур местного самоуправления стали в тот период времени такие преображенные сельские населенные пункты Мордовии, как Палаевка, Левжа, Трускляй, Архангельское Голицыно Рузаевского района, Дюрки, Алово, Каменка Атяшевского, Пензятка Лямбирского района. Немало положительных примеров сел Нечерноземья появилось и в других районах: Новое Акшино Старошайговского, Новая Карьга Краснослободского [13, с. 55].

Однако в нашей республике было немало сел и деревень, где недостаточно уделялось внимания решению задач, связанных с удовлетворением материальных потребностей и духовных запросов сельских тружеников, а также привлечением их к участию в решении актуальных вопросов сельской жизни. Много таких населенных пунктов насчитывалось в Атюрьевском, Зубово-Полянском, Теньгушевском, Ичалковском, Ромодановском и других районах Мордовии. Как правило, это небольшие селения и деревни, удаленные от авто- и железнодорожных магистралей, где преобладало в основном малочисленное пожилое население, утратившее действенную активность гражданского самоуправления. У властей не было готового ответа на вопрос, что делать с такими сельскими территориями. Исходили из того, что медицинское и коммунально-бытовое обслуживание, обеспечение сел современными магазинами, клубами, яслями, детскими садами, стадионами и т. п. возможно только при значительной концентрации сельского населения [13, с. 56].

Перестроечные процессы середины 80-х гг. и либерально-рыночные реформы, проведенные в 1990-е гг., привели к резкому ухудшению по-

ложения сельского населения. На пороге «пути в рынок» большинство жителей села в результате «шоковой терапии», «либерализации цен» и обвальной девальвации рубля оказались без денежных сбережений, поддержки государства и в большой зависимости от диктата и своеволия местного руководства, которое всячески игнорировало мнение сельчан по самым насущным вопросам местного и государственного значения.

Резкое и катастрофическое сокращение производства, банкротство сельхозпредприятий привели к подрыву форм непосредственного участия граждан в осуществлении местного самоуправления, самоинициативы и массовому исходу сельских тружеников из мест, где исторически веками жили их предки. Лишь с середины 1990-х гг. благодаря взвешенной и продуманной государственной политике, действенной системе мер, принимаемых республиканским руководством, начались первые попытки возрождения мордовских сельских поселений, а также инициирование участия сельчан в самоуправлении, включая практику проведения сходов (собраний) в решении самых насущных вопросов сельской повседневности.

Развитие местного самоуправления на селе, комплексный подход в стратегии сельского развития, совершенствование социальной сферы сельской местности, модернизация инфраструктуры села, жилищно-коммунальное хозяйство и благоустройство сельских поселений – именно эти проблемы приобрели особую актуальность в 2000-х гг. [3; 4; 8]. Главное внимание федеральных и местных органов власти все больше сосредоточено в наши дни на активизации участия сельских граждан в реализации общественно значимых проектов, формировании позитивного отношения к сельской местности и сельскому образу жизни, поддержке местных гражданских инициатив, поощрении и популяризации достижений в сфере развития сельских территорий [1; 2]. Но продвижение новых проектов и решений, как известно, во многом зависит от инициативы самих сельчан, активной работы местных органов власти, их взаимодействия с сельской общественностью, о чем может свидетельствовать реальная практика проведения сельских сходов начала 80-х гг. прошлого века на территории нашей республики.

Список использованных источников

1. В Мордовии обсудили развитие сельских территорий [Электронный ресурс]. – URL : http://izvmor.ru/news/view/2494330.

2. В республике прошел Всероссийский форум сельских поселений [Электронный ресурс]. – URL : http: //www.vsar.ru/2011/06/v-respublike-proshel-vserossijskij-forum-selskix-poselenij/.

3. Всероссийский сельский сход [Электронный ресурс]. – URL : http://www.amic.ru/news/81607/.

4. Государственная программа устойчивого развития сельских территорий Республики Мордовия на 2014–2017 годы и на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL : http://docs.cntd.ru/document/460191644.

5. «Каким я хочу видеть свое село?» // Новая жизнь. – 1982. – 4 мая.

6. Мордовская община: Зубова Поляна (Республика Мордовия) : историко-этнографический сайт [Электронный ресурс]. – URL : http://www.zubova-poliana.ru/history-obshina.htm.

7. Обращение жителей села Александровка Александровского сельсовета Лямбирского района к гражданам Мордовии о развертывании движения за населенный пункт образцового общественного порядка и высокой дисциплины. 5 февраля 1983 г. // Советская Мордовия. – 1983. – 18 февраля.

8. Первый Всероссийский форум сельских поселений [Электронный ресурс]. – URL : http://www.vsmsinfo.ru/proekty-i-programmy/vserossijskij-forum-selskikh-poselenijselskikh/.

9. Продовольственная программа СССР на период до 1990 года и меры по ее реализации : материалы майского Пленума ЦК КПСС 1982 года. – М. : Политиздат, 1982. – 111 с.

10. Решает сход // Советская Мордовия. – 1983. – 16 марта.

11. Сельский сход – это... Что такое сельский сход? [Электронный ресурс]. – URL : http://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/18146.

12. Сушкова, Ю. Н. Из истории народного правосудия у мордвы в годы советской власти / Ю. Н. Сушкова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – № 4. – Т. 10. – С. 1053–1062.

13. Тарасов, А. А. Опыт социального преобразования села Мордовии последнего пятидесятилетия / А. А. Тарасов, Т. П. Жуткина, М. Е. Прокина // Финно-угорский мир. – 2016. – № 2. – С. 51–61.

14. Чеглаков, В. Зависит от всех / В. Чеглаков, Н. Галкин // Советская Мордовия. – 1983. – 16 марта.

15. Что такое «сельский сход». Народное вече. Южноуральская панорама [Электронный ресурс]. – URL : http://up74.ru/articles/obshchestvo/29331/.

References

1. In Mordovia it was discussed the development of rural areas [Electronic resource]. URL: http://izvmor.ru/news/view/2494330. (in Russian)

2. In the Republic it was held all-Russian forum of rural communities [Electronic resource]. URL: http://www.vsar.ru/2011/06/v-respublike-proshel-vserossijskij-forum-selskix-poselenij/. (in Russian)

3. All-Russian rural gathering [Electronic resource]. URL: http://www.amic.ru/news/81607/. (in Russian)

4. The state program of sustainable development of rural territories of the Republic of Mordovia in 2014–2017 and for the period till 2020 [Electronic resource]. URL : http://docs.cntd.ru/document/460191644. (in Russian)

5. «What do I want to see in my village?», *Novaya zhizn*, 1982, 4 May (in Russian)

6. Mordovian community: Zubova Polyana (Republic of Mordovia): historical and ethnographic website [Electronic resource]: site. URL: http://www.zubova-poliana.ru/history-obshina.htm. (in Russian)

7. The petition of residents of the village of Aleksandrovka of the Alexander village Lyambir district to the citizens of Republic of Mordovia on the deployment of the movement for the settlement of exemplary public order and high discipline. 5 Feb 1983, *Soviet Mordovia*, 1983, 18 Feb. (in Russian)

8. The first all-Russian forum of rural communities [Electronic resource]. URL: http://www.vsmsinfo.ru/proekty-i-programmy/vserossijskij-forum-selskikh-poselenijselskikh/. (in Russian)

9. Food program of the USSR for the period until 1990 and measures for its implementation. Materials of May Plenum of the CPSU Central Committee in 1982. Moscow, Politizdat, 1982, 111 p. (in Russian)

10. The Assembly Solves, *Soviet Mordovia*, 1983, 16 Mar. (in Russian)

11. The village Assembly is... What is the village Assembly? [Electronic resource]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/18146. (in Russian)

12. Sushkova Yu.N. From the history of popular justice Mordovians in the years of Soviet power, *Proceedings of the Samara scientific center, Russian Academy of Sciences*, 2008, No. 4, V. 10, pp. 1053–1062 (in Russian)

13. Tarasov A.A., Chutkina T.P., Prokina M.E. Experience of social transformation of the village of Mordovia during last 50 years, *Finno-Ugric world*, 2016, No. 2, pp. 51–61 (in Russian)

14. Cheglakov V., Galkin N. It Depends on all, *Soviet Mordovia*, 1983, 16 Mar. (in Russian)

15. What is a “village gathering”. A popular Assembly. Yuzhnouralskaya panorama [Electronic resource]. URL: http://up74.ru/articles/obshchestvo/29331/. (in Russian)

Поступила 30.01.2017 г.

УДК 94
ББК 63.3(0)

Somkin Aleksandr Alekseevich
Doctor of Philosophical sciences, Professor
Department of English language for professional communication
National Research Ogarev Mordovia State University
alexsomkin@mail.ru

Lemaykina Lyudmila Mikhailovna
Candidate of Sciences in Cultural studies, Professor
Department of English language for professional communication
National Research Ogarev Mordovia State University
lm55@yandexl.ru

INDUSTRIALIZATION AS SOCIOCULTURAL PHENOMENON: PREREQUISITES AND CONSEQUENCES

Abstract: The article investigates the prerequisites and consequences of the industrial revolution. Among the main reasons for the beginning of European industrialization traditionally are divided such reasons as technical (the transition from manual labor to machine as a result of the invention of machines using the power of steam and industrialization), economic (the accumulation of surplus funds, the robbery of the colonies) and socio-cultural (the formation of a new type of a personality who had such important social characteristics as frugality, thrift, honesty in business relations, activity, belief in own strength, hard work, etc.). The transition from feudal to bourgeois formations marked community ties break of the traditional society and the transition to a new individualized society. The consequence of this move was the creation of civil society foundations, a key figure which was atomized individual; departure from the norms of traditional morality and the priority of law; humanization of the foundations of social order and the rise of living standards and welfare of the majority population in European countries.

Key words: industrial revolution, agrarian revolution, hand and machine work, the peasantry, the proletariat, the bourgeoisie, the social and technological progress, socio-cultural development, individual, the capital, exploitation.

Сомкин Александр Алексеевич
доктор философских наук, профессор
кафедра английского языка для профессиональной коммуникации
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

Лемайкина Людмила Михайловна
кандидат культурологии, профессор
кафедра английского языка для профессиональной коммуникации
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

ИНДУСТРИАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Аннотация: Статья посвящена исследованию предпосылок и последствий промышленного переворота. Среди основных причин начала европейской индустриализации традиционно выделяют такие, как технические (переход от ручного труда к машинному как результат изобретения машин, использующих силу пара и индустриализация), экономические (накопление избыточных финансовых средств, ограбление колоний) и социально-культурные (формирование нового типа личности, у которого появляются такие важные социальные характеристики, как бережливость, расчетливость, честность в деловых отношениях, активность, вера в свои силы, трудолюбие и т. д.). Переход от феодальной к буржуазной формации ознаменовал собой разрыв общинных связей традиционного общества и переход к новому индивидуализированному обществу. Следствием такого перехода стало формирование основ гражданского общества, ключевой фигурой которого являлся атомизированный индивид; отход от норм традиционной морали и приоритет права и закона; гуманизация основ общественного устройства и рост уровня жизни и благосостояния большинства населения европейских стран.

Ключевые слова: промышленная революция, аграрный переворот, ручной и машинный труд, крестьянство, пролетариат, буржуазия, общественный и технический прогресс, социокультурное развитие, индивид, капитал, эксплуатация.

By the XVIII century the raising of Western Europe (especially in the economic sphere) enabled to form the prerequisites for a long time brewing Industrial Revolution. It was a revolutionary leap in the development of the productive forces, the transition from the manufactory to the machine production. It all began as the agricultural revolution in England in the XVI century as transition from peasant subsistence to commodity production through the concentration of communal lands in the hands of large landowners, known as «fencing». The peasants, being deprived of livelihood, turned into a cheap hired labor. The most actively process of defarming took place in the XVIII century, by the end of which the peasantry in England almost had disappeared. As aptly Thomas Moore noted in his «Utopia»: «The sheep ate peasants» [11]. By alienating workers (former peasants) from the property and means of production and turning them into wage-workers, the agrarian revolution has provided industry by the required labor and the necessary raw materials.

Technically a prerequisite of the Industrial Revolution was development a fundamental new technology on the basis of scientific discoveries and inventions in the field of mathematics, physics, mechanics, and change the material and technical base of production. Machine technology, consisting of two main elements of the system – a working machine that directly processes the starting material and a motor, driving it into motion, appeared.

In addition, another prerequisite (*financial*) for the Industrial Revolution was a significant accumulation of the capital, which took place in various ways, including the increasing public debt and, consequently, the growth of taxation. Moreover, the large capital concentrated in hands of a limited number of people who were able to provide the state with virtually unlimited funds, for example, even for war. Concentration of the capital occurred due to the rapid development of trade and open plunder of the colonies (e.g., according to F. Braudel in the middle of the XVIII century England only rake up India's annual revenue of £2m while all the English investment estimated £6m of GBP).

Undoubtedly, an important factor in stimulating the Industrial Revolution in England was *the foreign competition*. In particular, during this period, the mistress of the seas experienced considerable difficulties in selling its metal and cotton fabrics in the global market, where the serious competition was among Russia, Sweden, and India with its traditionally high quality calicos. Competitors could be exceeded only by establishing factory production and releasing of cheaper, high-quality, and therefore more competitive products.

The basis of all these external transformations were fundamental processes taking place in *the ideological sphere* of Europeans, primarily related to the change in the understanding of the essence of both a person and his destiny (at this time, a new anthropological matrix of modern Europeans was forming). Inherited from ancient philosophy the division into spirit – soul – body, Christian theologians, in their quest to overcome ternary componential interpretation of Plato (who gave the finest soul corporeality), merged soul and body. All the conscious activity of an individual, including spiritual, united in the concept of the soul. If the ancient Greek thinkers thought the soul as a kind of «objective space», rather than personal phenomenon, for the Christian thinkers, it was, above all, an expression of human personhood in its integral unity with God.

It was clear that the ideal of Christian ascetic person could not retain its power of attraction for all ages. Besides just ones directly followed the ideals. The majority had always been too weak in spirit and mundane for such feats. Therefore, they made up the opposition of the Church. «"World" further moved away from religion, and that is increasingly losing its sanctity, which resulted, inter alia, in the sale of indulgences. This fall of the church as an institution is reflected in the works of Boccaccio, Chaucer, Rabelais, in ... folksy anecdotes about the monks ... etc» [13, p. 155–166].

In modern times, with the birth of bourgeois society, a new type of person appeared with a set of brand new «virtues», involving the individual in a proactive stance, enterprise, initiative, thrift, and prudence, honesty in business dealings and financial circumstances [6]. Person of New Time, having passed through the crucible of the Reformation and the Enlightenment, breaking all ties with the traditional communal way of life, becomes, with their needs and interests, *the source and center of all social activity*. This is reflected in a different view at the socio-cultural model of a society, which was interpreted as a conglomerate of independent individuals, united by conventional bonds. This atomistic view of society presupposes that the «natural» state of society being a total «bellum omnium contra omnes» is waged, and people's attitudes are characterized on the basis of the principle of «homo homini lupus est» (a man is a wolf to a man) (T. Hobbes [9]). To avoid mutual destruction in such a situation can only be based on mutual social contract (i.e. transforming the natural struggle for survival in the form of a civilized competition, following the civil laws, the ideas of freedom and equality, and the state – a night watchman who does not intervene in the fight, but only ensures that no one breaks the «game» rules [7].

Conventionally, all the countries in which the industrial revolution took place can be divided into four groups. In each of them, the transition to large-scale machine production had its own specifics.

The *first group* of countries consists of one single country – England. The industrial revolution began here in the second half of the 60s of the XVIII century, and was completed in 10–20 years of the XIX century. A feature of the UK has become a classic form of the industrial revolution, accompanied by industrialization, as this process proceeded in a natural way, without any influence from the outside and without hindering its factors.

The *second group* includes the major countries of Western Europe – France, Germany, Italy and etc., as well as the USA. In these countries the industrial revolution took place in the XIX century. But the main feature was the simultaneous action of the industrial revolution and industrialization in terms of effective use of the English experience, machinery and the capital.

The *third group* includes the South-East and Eastern Europe countries, and Russia. The transition to mechanized labor occurred in these countries in the XIX century but industrialization and industrial revolution dispersed in time. Approximately in 70–80 years of the XIX century the industrial revolution was over, and then only the industrialization began which ended in the USSR in the mid- 1930s – early 1940s, in Hungary, Bulgaria, Romania and other Eastern European countries – to the beginning of the 1960s. The special features of the industrial revolution in these countries were also the inhibitory effect of serfdom and the remnants of feudal relations that are mainly caused the fact that the industrial revolution was not accompanied by the transformation of these countries into industrial or industrial-agrarian ones.

The *fourth group* brings together most of the countries of Asia, Africa and Latin America (Japan, Turkey, India, China, Egypt, Mexico, Brazil, and others.), most of which (exception – Japan and Turkey) were colonies or semi-colonies of various European countries. There industrial revolution began, as a rule, in the middle of the XIX century under the impact of the colonizers' activities and was completed only after gaining national independence in the second half of XX century: metropolis did not need the development of mechanical engineering in

the colonies. Industrialization, which started after the completion of the industrial revolution, in some of the poorest Asian and African States is not finished. The reasons are low level of economic development and the lack of funds.

In the industrial revolution as a social phenomenon can be divided in two parts: technical and socio-cultural. If the first, the technical side of the industrial revolution, associated with the usage of machines and mechanisms, manifested in different countries in the same way, the implementation of the other – the socio-cultural – connected with the appearance of the main antagonistic classes of a capitalist society – entrepreneurs and financiers (the bourgeoisie) and employees (the proletariat) was very different.

Entering the industrial era, Europe has experienced rapid population growth. Thus, only from 1800 to 1850 Britain's population had nearly tripled, Norway, Sweden and the Netherlands – twice. The development of means of communication (railways, steamships) facilitated migration. In the first half of the XIX century about 5m Europeans left their countries. It changed the social structure. In Western Europe, «aristocratic society» disappears, fast increases number of bourgeois, people of liberal professions, the bureaucracy, officials. The working class appears and rapidly increasing in quantity becomes a powerful factor in the social life and begins to defend its rights actively.

Rapid urbanization and the growth of the number of hired workers extremely aggravated social problems. Only from 1880 to 1914, 60 m Europeans had moved from the countryside to the cities. The rapid growth of urban population and internal migration in the XIX century became a mass phenomenon almost everywhere in Europe. While factory production centers were relatively small, a city dweller could in addition to earnings of a factory to handle a garden, and in the case of job loss to engage a farm. But with the growth of cities such opportunities became fewer. Migrated farmers had difficulties in adapting to unfamiliar conditions of urban life. As noted by F. Braudel, «to live in the city, lose the traditional support of a garden, milk, eggs, poultry, and work in large rooms, endure unpleasant masters' supervision, to obey, not to be more free in their movements, take firmly established work hours – all in the near future will be a trial» [1, p. 297].

During the XIX – beginning of the XX century the living conditions of the majority of waged workers did not meet basic sanitary requirements. In most cases, their homes were overcrowded. Contemporaries wrote that in Liverpool, a significant portion of the population lived (35–40 thousands) «below ground level – in the cellar with no flow at all...» [3, p. 46]. (Life of Russian cities of that time is represented, e.g., in researches [4; 5]).

Before the invention of gas lighting the working hours in enterprises depended on natural light, but with the advent of gas burners factories were able to operate at night. In France, many cotton mills in the 1840s established a working day within the 13.5–15 hours, of which the rest allocated for half an hour three times per shift. In English factories in 1820–1840s work time minus three breaks for meals (1 hour for lunch and 20–30 minutes for breakfast and dinner) lasted 12–13 hours. People became working on Sundays.

The industry started massively use women's work, and for the first time in the history a lot of women worked outside the home. The textile mills men worked as supervisors and skilled mechanics, and women served the spinning and weaving machines and were paid less than men. Usage of machines allowed to employ poorly trained, low-skilled workers and therefore commonplace also became cheap childish labor. In 1839, 46 % of factory workers of the UK were under 18 years of age. Officially recognized that children are not rare start to work with 5, 6 and 7 years, and sometimes even 4 years in the mines [8, p. 153].

Social protests, awakened a sense of «social embarrassment» for the disaster position of workers, the desire to reduce political instability forced politicians to act in supporting the development of pro-social programs for the poor, and the state regulation of relations between the labor and the capital. According to researchers N. Rosenberg and L. Birdzell, «the Industrial Revolution marked the beginning of a period of dramatic improvements in the financial position of the Western European and American societies, which affected everyone», and «the romantic idea of the workers' prosperous life can be rejected as pure fantasy in pre-industrial Europe» [10]. However, the overall standard of living in the result of the industrial revolution increased. Improving the quality of nutrition, sanitation, quality and accessibility of health care has led to a significant increase in life expectancy and mortality rates fall.

Industrial production has given the Western industrial society organizational features of the type of a big factory. A. Toffler, describing the society of «The Second Wave» [12], allocated from all their diversity the most important ones: 1) standardization; 2) specialization; 3) synchronization; 4) concentration of all kinds of resources; 5) maximizing as growth of all the possible indicators; 6) centralization as the strengthening of bureaucratization control over society.

This also can be attributed to the beginning of the transformation of human-bonding effects into the enormous power of the nature (the humanity, according to V. I. Vernadsky, has become a geological force [2]), which led to the current environmen-

tal crisis and the unthinkable problem of exhaustion of natural resources in pre-industrial societies. Throughout the history the man had to defend himself from nature. Today he faces to the need to protect the environment from his own effects on it. And this is a significant turn in the culture too.

In the second half of the XIX century capitalist production has entered a new phase. Rivalry industrialists and traders grew into the monopolies of large associations of capitalists which concentrated in their hands most of the production and sale of goods. Economic development is already determined not by the free competition of individual small traders but agreements (not rare by collusion) between huge industrialists and bankers. Their unrestrained pursuit of profit threatened by impoverishment of the majority of the population. At the same time the colonial system was formed finally. The struggle for world repartition enhanced. The form of exploitation of the colonies changed: colonial administration was performed, and if the first operation was the privilege of the aristocracy and the top of the trade and financial bourgeoisie, to the middle of the XIX century it has already participated overwhelming part of a number of bourgeoisie of European countries.

It has proved advantageous not only to sell their goods to distant markets, but also to organize production, to build factories in countries where labor is cheaper. This is due to the fact that at the end of the XIX century the steam as the main energy source of electricity became displaced. The electric motor replaced the cumbersome system of levers and transmissions in production, leading to cheaper production and caused a new surge of development.

The brutal exploitation of the conquered peoples caused their disturbance manifested in a bitter struggle against the colonialists. These revolts invariably ended in defeat, as they were local and spontaneous, most often led by local feudal lords inclined to agree with the colonialists. But these revolts were talking about the existence of forces that would be able to blow up the whole system of colonialism in an another époque.

In general, the XIX century was marked by the struggle for the rights and freedoms of a man and a citizen. It transformed the image of the world, but did not prevent the concentration of ownership and power in the hands of a very narrow circle of persons. Social development has accelerated almost everywhere. This process is only completed in the middle of the XX century. By the end of the XIX century the main features of capitalism were the presence of monopolies and finance capital. In public life nationalist and conservative political movements, which suggest the natural resistance of the healthy forces in society were intensified. The difficult process of separation of the liberal-democratic and conservative tendencies began. Contradictions both between states and within themselves were growing and deepening which led to an extreme aggravation of social contradictions. In order to find ways to mitigate them, mankind has had a long and bloody path (through two world wars and millions of victims).

References

1. Braudel F. World time. Material civilization, economy and capitalism of XV–XVIII centuries. At 3 v. Moscow, Progress, 1992, V. 3, 678 p. (in Russian)

2. Vernadsky V.I. Biosphere and noosphere. Moscow, Iris Press, 2012, 576 p. (in Russian)

3. Johnston W. England politically, socially and industrially in the half of the XIX century (1851), *Lavrovsky B. British capitalism in the second half of the XIX century: History in the sources*. Moscow, State Publishing House, 1924, pp. 44–48. (in Russian)

4. Kistanov S.V. Financial aspects of revolutionary activity in Russia in the early twentieth century, *Economic History*, 2015, No. 3 (30), pp. 69–75. (in Russian)

5. Makhaev V.B., Lemaykina L.M. County horror: image of Russian provincial town in literature 1860 – 1930s., *Humanitarian: the actual problems of humanities and education*, 2005, No. 1(5), pp. 116–126. (in Russian)

6. Somkin A.A. Actual concept of the «integrated personality» in contemporary social philosophy. Saransk, Publishing House of the Mordovia University, 2006, 121 p. (in Russian)

7. Somkin A.A. New forms of alienation of the individual and ways to overcome them in a modern democratic society, *Humanitarian: the actual problems of humanities and education*, 2014, No. 2 (26), pp. 93–102. (in Russian)

8. Chikalova I.R. Female and child labor in the countries of Western Europe and the United States in XIX century, *Women in history: the opportunity to be seen: Coll. scientific. Art. Vol.2. / Ed. I.R. Chikalova*. Minsk, Belarusian State Pedagogical University, 2002, pp. 148–170. (in Russian)

9. Hobbes Th. Leviathan or the Matter, Forme, & Power of a Commonwealth Ecclesiaticall and Civil. Oxford, The Clarendon Press, 1967, 557 p.

10. Rosenberg N., L.E. Birdzell Jr. How the West Grew Rich: The Economic Transformation of the Industrial World, *Basic Books*, 1985, 386 p.

11. Thomas More. Open Utopia / Ed. and with an introduction by St. Duncombe. Wivenhoe / New York / Port Watson, Autonomedia, 2012, 242 p.

12. Toffler A.A. The Third Wave. Moscow, Nuclear heating plant, 2010, 784 p.

13. Wirth J. L'image medievale Naissance et developements (VI–XIV si'ecle). Paris, Méridiens Klincksieck, 1989, 396 p.

Список использованных источников

1. Бродель, Ф. Время мира. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV–XVIII вв. : в 3 т. / Ф. Бродель. – М. : Прогресс, 1992. – Т. 3. – 678 с.

2. Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М. : Айрис-пресс, 2012. – 576 с.

3. Джонстон, У. Англия в политическом, социальном и промышленном отношении в половине XIX века (1851 г.) / У. Джонстон // Лавровский В. Английский капитализм во второй половине XIX века: история в источниках. – М. : Госиздат, 1924. – С. 44–48.

4. Кистанов, С. В. Финансовые аспекты революционной деятельности в России в начале XX в. / С. В. Кистанов // Экономическая история. – 2015. – № 3 (30). – С. 69–75.

5. Махаев, В. Б. Уездный ужас: образ русского провинциального города в художественной литературе 1860–1930-х гг. / В. Б. Махаев, Л. М. Лемайкина // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2005. – № 1 (5). – С. 116–126.

6. Сомкин, А. А. Актуальные концепции «целостной личности» в современной социальной философии / А. А. Сомкин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 121 с.

7. Сомкин, А. А. Новые формы отчуждения личности и пути их преодоления в современном демократическом обществе / А. А. Сомкин // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2014. – № 2 (26). – С. 93–102.

8. Чикалова, И. Р. Женский и детский труд в странах Западной Европы и США в XIX веке / И. Р. Чикалова // Женщины в истории: возможность быть увиденными : сб. науч. ст. Вып. 2 / под ред. И. Р. Чикаловой. – Минск : БГПУ, 2002. – С. 148–170.

9. Hobbes, Th. Leviathan or the Matter, Forme, & Power of a Commonwealth Ecclesiaticall and Civil / Th. Hobbes. – Oxford : The Clarendon Press, 1967. – 557 p.

10. Rosenberg N. How the West Grew Rich: The Economic Transformation of the Industrial World / N. Rosenberg, L. E. Birdzell Jr. // Basic Books. – 1985. – 386 p.

11. Thomas More. Open Utopia / Ed. and with an introduction by St. Dun-combe. Wivenhoe / New York / Port Watson : Autonomedia, 2012. – 242 p.

12. Toffler, A. A. The Third Wave / A. A. Toffler – M. : Nuclear heating plant, 2010. – 784 p.

13. Wirth J. L'image medievale Naissance et developements (VI–XIV si'ecle). – Paris : Méridiens Klincksieck, 1989. – 396 p.

Поступила 15.03.2017 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогические науки;
– Филологические науки;
– Исторические науки и археология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5; поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

– автор(ы);
– название статьи;
– адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
– аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
– ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) – на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php.; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal "The Humanities and Education" accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogical sciences;
– Philological sciences;
– Historical sciences and archeology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial council.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of "The Humanities and Education" urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase "published for the first time". It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate's degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

– the name(s) of the author(s);
– the title of the article;
– the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
– the abstract of 100 to 250 words;
– key words.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors' names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, key words, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief), (834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant), (834-2)-33-94-90 (executive secretary).

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

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

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279.

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
№ 2 (30)

Ответственный за выпуск *И. Б. Буянова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Мадякиной*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 10.06.2017 г. Дата выхода в свет 29.06.2017 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,5. Тираж 1000 экз. Заказ № 67

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13