Научно-методический журнал

№ 1 (13)
(январь – март)
2013

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

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

Фактический адрес:
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 109

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
humanities@mordgpi.ru
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
http://www.mordgpi.ru

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 03279

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН (Саранск)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Москва)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор, действительный член РАЕН (Саранск)
В. А. Нечаев – доктор технических наук, профессор (Саранск)
А. С. Прутченков – доктор педагогических наук, профессор (Москва)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор (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», 2013

Scientific and methodological journal

№ 1 (13) (January — March) 2013

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

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 109, 11a Studencheskaya Street, the city of Saransk, The Republic of Mordovia, 430007

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

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

E-mail address:
humanities@mordgpi.ru
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Website:
http://www.mordgpi.ru

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

EDITORIAL BOARD

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

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
A. A. Vetoshkin – Candidate of Philological Sciences, Dotsent
I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor
V. I. Laptun – Candidate of Historical Sciences, Dotsent
E. A. Martynova – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
S. I. Piskunova – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
O. E. Osovsky – Doctor of Philological Sciences, Professor
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
T. V. Samsonova – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL

N. M. Arsentyev – Doctor of Historical Sciences, Professor, RAS Corresponding Member (Saransk)
M. V. Boguslavsky – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, RAS Corresponding Member (Moscow)
A. P. Grebenyuk – Doctor of Philological Sciences (Moscow)
B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Member of RANS (Saransk)
V. A. Nechaev – Doctor of Technical Sciences, Professor (Saransk)
A. **S. Prutchenkov** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow)
V. A Yurchenkov – Doctor of Historical Sciences, Professor (Saransk)

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

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

П. В. Васильев
Влияние педологии на изменение функциональной роли учащегося в образовательном процессе в отечественной педагогической науке начала XX века....7
Ю. А. Голодяев
Условия эффективного социализирующего влияния социокультурного комплекса на учащихся общеобразовательных школ....10
С. Н. Дорофеев
УДЕ как метод подготовки будущих бакалавров педагогического образования к профессиональной деятельности....14
М. В. Дубова, С. В. Маслова
Компетентностная задача как средство достижения образовательных эффектов в обучении младших школьников....18
О. А. Зайцева
Формирование у старшеклассников теоретико-литературных понятий в процессе изучения драматических произведений....24
Е. А. Максимова
Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки....28
Н. И. Мерлина, М. А. Ситникова
Электронный УМК и его роль в организации самостоятельной работы студентов....33
П. Н. Осипов
Интенсификация высшего образования как средство его модернизации....38
Т. В. Савищева
Ведущие факторы профессиональной адаптации молодых преподавателей – выпускников непедагогических вузов....41
Ж. В. Шарафуллина, С. А. Уланова
Технологические аспекты здоровьесберегающей деятельности в школах Крайнего Севера....44

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

О. В. Бобкова
Общекультурное развитие школьников как условие успешности образовательной инклюзии....49
С. Е. Иневаткина, Э. К. Ботова
Детско-родительские отношения – основной фактор развития ребенка....53
О. И. Карпунина
Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового федерального закона об образовании в Российской Федерации....57
Т. А. Парфенова, Н. В. Рябова
Диагностика сформированности личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья....61

ФИЛОСОФИЯ

Ф. А. Айзятов, П. Е. Ежов
Взаимодействие человека и природы как объект изучения в социально-философском знании....68
О. И. Немыкина
Глобализация виртуальной реальности и инновационные процессы в современном обществе....73
Е. Н. Родина
Творчество как имманентное качество деятельности человека....76
В. О. Саяпин
Виртуализация образования в эпоху глобализации....80
А. В. Табакова
Парадигмы инновационного сознания в аспекте экологической безопасности социума....84
Е. Н. Чекушкина
Специфика познания морали в эпоху средневековья....88
Н. А. Эмих
Перспективы развития высшего российского образования в контексте Болонского процесса....91

ФИЛОЛОГИЯ

Т. В. Адамчук
Эмотивная тематизация англоязычного художественного текста.....96
А. А. Беляцкая
Определение культурной значимости текста: алгоритм лингвокультурологического анализа текстового концепта.....99
С. П. Гудкова
Особенности жанровых трансформаций в современной поэзии (на примере балладного цикла М. Степановой «Песни северных южан»).....102
Т. В. Пашкова
Компонент koiru ‘собака’ в карельских народных названиях болезней.....106
А. М. Радин
Корпус оценочной лексики древневерхненемецкого литературного памятника «Муспилли».....110

ИСТОРИЯ

В. В. Мирошкин
Традиционные ценности в условиях модернизации общества.....113
М. С. Шарин
Политические репрессии в СССР в 30–40-е годы XX века глазами современного российского общества. Опыт социологического опроса.....117

ЮРИСПРЮДЕНЦИЯ

В. М. Мачинский, А. В. Мачинский
Федерализм в России – современный этап развития.....121

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Н. Н. Полосин
Концептуальные приоритеты современной культурной антропологии в аспекте исследования системы межкультурных коммуникаций.....128

ASPIRANTS
(рубрика молодых исследователей)

О. А. Знаемская
Зависимость информационной адекватности общения от психологии субъекта общения.....131
А. В. Казачкова
Маска «детской невинности» в прозе Бориса Акунина: рефлексивная практика писателя-постмодерниста.....135
Р. Г. Костина
Ответственность как проявление любви.....139
С. С. Котова
Виртуальная реальность в пространстве современного социума.....142
Г. А. Махрова
Интертекстуальность как прием писательской рефлексии (на материале творчества Дм. Липскерова).....146
С. В. Пивкина
Мордовский миф о сотворении человека.....150
М. И. Чарышкина
Интеграция русского и английского языков в школе как средство совершенствования лингвистических (переводческих) навыков учащихся.....153

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

В. И. Рогачев, А. И. Брыжинский, Т. И. Кубанцев
Русский фольклор Поволжья 158

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....160

CONTENTS

PEDAGOGY

P. V. Vasilyev
Influence of pedology on the change of the student functional role in the educational process in Russian pedagogical science of the beginning of the XXth century.....7
Yu. A. Golodyaev
Conditions of effective socializing influence of a sociocultural complex on the secondary school students.....10
S. N. Dorofeev
EDU as a method of preparation of the future Bachelors of pedagogical education for professional activity.....14
M. V. Dubova, S. V. Maslova
Competence task as a means of achievement of educative effects in teaching primary school pupils.....18
O. A. Zaytseva
The formation of theoretical and literary concepts at a senior school age in the process of studying drama works.....24
E. A. Maksimova
Perspectives and difficulties of trans-professional training.....28
N. I. Merlina, M. A. Sitnikova
Electronic methodical complex and its role in organization of the students' individual work.....33
P. N. Osipov
Intensification of hisher education as a means of its modernization.....38
T. V. Savishcheva
The main factors of professional adaptation of young lecturers: graduates of non-pedagogical institutions of higher education 41
Zh. V. Sharafullina, S. A. Ulanova
Technological aspects of health saving activity at schools of the Far North.....44

SPECIAL PEDAGOGY

O. V. Bobkova
General cultural development of school children as a condition of educational exclusion success.....49
S. Ye. Inevatkina, E. K. Botova
Parent-child relationship as the main factor in the development of the child.....53
O. I. Karpunina
Education of people with restricted abilities in the framework of a new federal law on education in the Russian Federation.....57
T. A. Parfenova, N. V. Ryabova
Diagnosis of formation of personal component of readiness for social orientation of students with restricted abilities.....61

PHILOSOPHY

F. A. Ayzyatov, P. Ye. Yezhov
Interaction between man and nature as an object of study in the social and philosophical knowledge..68
O. I. Nemykina
Globalization of virtual reality and innovation processes in modern society.....73
E. N. Rodina
Creativity as an immanent quality of an individual activity.....76
V. O. Sayapin
Virtualization of education in the era of globalization.....80
A. V. Tabakova
Paradigms of innovation consciousness in the aspect of environmental safety of society.....84
E. N. Chekushkina
Specific knowledge of morality in the Middle Ages.....88
N. A. Emikh
The perspectives of development of Russian higher education in the Bologna Process context.....91

PHILOLOGY

T. V. Adamchuk
Emotive thematization of the English literary text.....96
A. A. Belyatskaya
Cultural value of the text: linguocultural text analysis procedure.....99
S. P. Gudkova
The features of genre transformations in contemporary poetry (on an example of the ballad cycle "Pesni severnykh yuzhan" by M. Stepanova.....102
T. V. Pashkova
The component koiru 'dog' in Karelian folk names of diseases.....106
A. M. Radin
The evaluative vocabulary of the Old High German literary monument "Muspilli".....110

HISTORY

V. V. Miroshkin
Traditional values in the conditions of the society modernization.....113
M. S. Sharin
Political repression in the Soviet Union in the 30s – 40s of the XXth century through the eyes of contemporary Russian society. Survey experience.....117

JURISPRUDENCE

V. M. Machinskiy, A. V. Machinskiy
The present stage of development of federalism in Russia.....121

CULTUROLOGY

N. N. Polosin
Conceptual priorities of modern cultural anthropology in the aspect of the research of the system of intercultural communications.....128

ASPIRANTS
(topic of young researchers)

O. A. Znayemskaya
Dependence of information adequacy of communication on the psychology of the subject of communication.....131
A. V. Kazachkova
The mask of 'child innocence' in Boris Akunin's prose: the reflexive practice of postmodern writer.....135
R. G. Kostina
Responsibility as an expression of love.....139
S. S. Kotova
Virtual reality in the space of modern society.....142
G. A. Makhrova
Intertextuality as a method of the writer's reflection (based on D. Lipskerov's works).....146
S. V. Pivkina
Mordovian myth on the creation of man.....150
M. I. Charyshkina
The integration of the Russian and English languages at school as a means of improving secondary school students' linguistic (translation) skills.....153

REWIEVS, INFORMATION, OPINIONS

V. I. Rogachev, A. I. Bryzhynskiy, T. I. Kubantsev
Russian folklore of the Volga Region.....158

ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS.....160

ПЕДАГОГИКА

УДК 37:93
ББК 74.03

Васильев Павел Владимирович
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики
ФГБОУ ВПО «Коми государственный педагогический институт», г. Сыктывкар, Россия
solomon-77@bk.ru

ВЛИЯНИЕ ПЕДОЛОГИИ НА ИЗМЕНЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РОЛИ УЧАЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация: В начале XX в. в отечественной педагогической науке разрабатывались два подхода в рамках общего направления, опиравшегося на комплексную науку о развитии ребенка – педологию. Первый, «естественнонаучный» подход, делал акцент на понимании ребенка как биологического объекта; второй, «антропологический», – на его ценности и значимости. Оба подхода объединяло понимание предельных возможностей воспитания, ограниченных возможностями человеческой природы, а также стремление построить педагогический процесс на основе принципа индивидуального подхода.

Ключевые слова: педология, воспитание, учащийся, объект и субъект образовательного процесса.

Vasilyev Pavel Vladimirovich
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent, Head of the Department of
Komi State Pedagogical Institute
the city of Syktyvkar, Russia

INFLUENCE OF PEDOLOGY ON THE CHANGE OF THE STUDENT FUNCTIONAL ROLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN RUSSIAN PEDAGOGICAL SCIENCE OF THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY

Abstract: At the beginning of the XXth century in Russian pedagogical science two approaches within the general direction basing on a complex science of the development of the child – pedology – were being developed. The first one, a “natural science” approach, put an emphasis on considering the child as a biological object; the second one, “anthropological” – on its value and importance. Both approaches were unified by understanding the limited possibilities of education restricted by the possibilities of human nature, as well as by desire to organize the pedagogical process on the basis of the principle of an individual approach.

Key words: pedology, education, student, object and subject of the educational process.

В конце XIX в. в странах Запада (Германия, США) зарождается педология – новая комплексная наука, предметом которой стали «изменения, происходящие в человеческом существе до наступления зрелости» [3, с. 3], или, говоря современным языком, развитие ребенка. Важной особенностью новой науки стала опора исключительно на объективные, экспериментальные методы исследования ребенка, в противовес традиционной психологии, опиравшейся преимущественно на метод интроспекции (и по этой причине не способной к полноценному изучению ребенка).

Принятый за основу комплексный подход поставил педологов перед дилеммой: ограничиться сбором и систематизацией знаний о различных сторонах жизни ребенка, лишь внешне связанных друг с другом, или попытаться найти единое научное основание, которое позволяло бы все знания о ребенке рассматривать в их внутренней взаимосвязи. Для развития педологии более предпочтительным казался второй путь, который в конечном счете привел к биологизации предмета исследования, поскольку в качестве такого единого основания были приняты биологические особенности детского организма. В рассматриваемый исторический период данная тенденция сыграла положительную роль, поскольку стало ясно: невозможно устанавливать нормы и идеалы воспитания, опре-

делять объем содержания обучения на волюнтаристских основаниях, не учитывая при этом особенностей биологической природы ребенка.

В первые годы XX в. началось проникновение педологических идей в Россию. При этом влияние педологии на отечественную педагогическую науку с самого начала приобрело двойственный характер. С одной стороны, педология, развивавшаяся в русле биологизма, рассматривала ребенка как природно-биологический объект (в рамках биологии субъект не изучается и, более того, с точки зрения одной только биологии он не существует). С другой стороны – она центрировала внимание исследователя-практика на самом ребенке и на его развитии. Таким образом, *ребенок изучался педологией как объект, но при этом как чрезвычайно ценный и значимый объект*. Из этого следовало два возможных педагогических акцента: первый – на «объектности» ребенка, второй – на его ценности и значимости. В результате в начале XX в. как в зарубежной, так и в отечественной педагогике в рамках общего направления, опиравшегося на педологию, существовали и развивались два подхода, различавшихся своими акцентами. Первый из них мы будем называть «естественнонаучным», второй – «антропологическим».

В странах Запада взгляды, основанные на биологизме, разделяли многие представители «экспериментальной педагогики» (В. А. Лай, Э. Л. Торндайк и др.). Они рассматривали психику человека как систему активных приспособительных реакций на стимулы внешней среды; построение системы стимулов рассматривалось ими как центральный механизм воспитания. Другие педагоги педологической ориентации – У. Джемс, Дж. Дьюи, Э. Кей, С. Холл – были сторонниками педоцентризма, характерного для «антропологического» подхода. В педоцентристской установке они усматривали некий залог развития ребенка не благодаря приспособлению его к миру, а естественному «раскрытию» свободной личности, которая привносит в этот мир свои идеалы и отстаивает их. Их представления были близки взглядам современной гуманистической психологии и личностно-ориентированной педагогики на личность человека и его субъектность.

Процесс научного размежевания, характерный для западной педологии и педологически ориентированной педагогики, не обошел стороной и Россию, где также обозначились «естественнонаучное» и «антропологическое» направления.

Представители первого из них считали достаточным для педагогики опору ее на одни только естественные науки (физиологию, экспериментальную психологию и педологию). Значимость естественных наук они объясняли тем, что лишь эти науки, основывающиеся на эксперименте, могут дать объективные, т.е. истинно научные знания. В те годы многим казалось, что естественнонаучный подход является исчерпывающим для построения «теории человека». Предполагалось, что природа человеческой психики (и более того, природа человека как личности и как субъекта) должна постигаться наукой с помощью «объективных», т. е. экспериментальных методов и данных биологических наук. С этой точки зрения воспитание должно определять свои цели, исходя не столько из культурных потребностей общества, сколько из возможностей развивающегося организма. В данном случае проблема цели воспитания отходит на второй план, словно бы теряется, что хорошо заметно на примере трудов П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова, А. П. Нечаева и других представителей данного направления. Главные факторы воспитания – биологический и социальный, а отнюдь не целенаправленное, специально организованное воспитание. Воспитание и развитие, по существу, отождествляются, между ними уже нельзя провести четкую грань, поскольку теряется момент целенаправленности: воспитание сводится к содействию «естественному развитию» ребенка.

Второе, «антропологическое» направление в отечественной педагогике начала XX в., отличалось более широким подходом к воспитанию, рассматривая его, с одной стороны, как вхождение личности в общество, с другой – развитие психических функций и личностной индивидуальности. В рамках этого направления ребенок представал и как личность, способная активно воспринимать явления окружающего мира, перерабатывать их, исходя из своей внутренней мотивации и других индивидуальных особенностей, и как объект воздействия социальной среды и условий жизни, поскольку именно общество управляет развитием личности человека.

«… Каждый человек, прежде всего и больше всего таков, каков он есть по своей природе», – писал в начале века П. Ф. Каптерев [2, с. 32]. Но это отнюдь не биологизм, поскольку из многих других высказываний исследователя следует, что он не считал природу человека чисто биологической. Он рассматривал ее как сложное переплетение биологического, социального и духовного начал. Далее в той же работе ученый проводит резкую грань: в биологическом (например, в развитии животных) «нет выбора»; в развитии же человека есть выбор, что и как развивать – дурные свойства и хорошие, и именно это направление определяется как воспитание [2, с. 33–34]. Таким образом, главное, что заимствует П. Ф. Каптерев у педологии, – это акцент на ценностной значимости ребенка: «ребенок всему учится сам, а если взрослые помогают в

этом детям, то помощь их ничтожна по сравнению с тем, что дети делают сами» [2, с. 33–34].

«Антропологическое» направление в русской педагогике начала XX в. отличала последовательная антибиологизаторская установка. Его представители доказывали, что неправомерно механически переносить данные о рефлекторных свойствах животных, добытые естественными науками, на исследование сложных явлений психического развития человека, включенного в процесс воспитания и обучения. Об этом, в частности, писал российский ученый В. А. Вагнер. Он показал, что рефлексы, активно исследовавшиеся педологией, – лишь фундамент психики, а не сама психика. «Физиология, которая хочет проникнуть в душу человека посредством собачьей железы, идет по неверному пути», – писал ученый [1].

На основе такого подхода можно было четко развести развитие и воспитание, педологию и педагогику. Педагогика – наука не только о том, что есть, но и о том, что должно быть достигнуто в результате поставленных целей. «Если и можно говорить об экспериментальной педагогике, – писал другой русский ученый А. А. Красновский, – то только условно… Ибо как только заходит речь о сознательном направлении внимания и интересов детей, об идейном руководстве ими, то все это будет определяться уже не экспериментом, а этическими соображениями или общим мировоззрением руководителя подрастающего поколения» [4].

Вместе с тем оба подхода – «естественнонаучный» и «антропологический» – имели две общие характеристики, выгодно отличавшие их от большинства других течений, существовавших в педагогической науке тех лет.

Во-первых, представители этих подходов указывали на ограниченные возможности воспитания. Вот как писал об этом П. Ф. Каптерев: «Прежде всего, нужно совсем оставить мысль … о всемогуществе воспитания, о полной возможности путем целесообразности поставленного педагогического процесса в короткое время изменить человечество… ничего подобного сделать нельзя; в основе таких взглядов лежала весьма неудовлетворительная психология и очень несовершенное понятие о человеческом организме» [2, с. 35–36]. Это ставило предел намерениям радикально настроенных педагогов – представителей социал-демократического течения, настаивавших на переделке человеческой природы средствами воспитания.

Во-вторых, в рамках обоих подходов – как «естественнонаучного», так и «антропологического» – активно развивалось представление о необходимости индивидуального подхода к ребенку в обучении и воспитании, основанному на изучении его индивидуальных, возрастных и типологических особенностей. В этом направлении в отечественной педагогике уже был накоплен значительный багаж. В качестве примера можно назвать оригинальную педагогическую технологию по реализации индивидуального подхода в обучении, разработанную А. Ф. Лазурским, т. н. «экспериментальные уроки». Их суть состояла в том, что учитель фиксировал индивидуальные проявления личности учащихся, специфичные для данного вида уроков, а затем разрабатывал такой план урока, на котором было собрано все то, что дало бы возможность обнаружиться в наиболее яркой форме индивидуальным особенностям того или иного ребенка.

Проведенный нами краткий историко-педагогический анализ позволяет сделать следующий вывод. На протяжении рассматриваемого периода существенное влияние на представления об учащемся как об участнике педагогического процесса оказывала педология. Это влияние было двойственным, что определялось естественнонаучным подходом педологии к своему предмету: ребенок изучался ею и как природно-биологический объект, но как чрезвычайно ценный и значимый объект. Однако в дореволюционный период «педоцентрический» аспект педологического влияния оставался более значимым, чем его «биологизаторский» аспект. По этой причине развитие педологии в начале XX в. объективно способствовало изменению функциональной роли учащегося в образовательном процессе в сторону усиления его субъектной позиции.

Список использованных источников

1. Вагнер, В. А. Зоопсихология перед судом физиолога И. П. Павлова / В. А. Вагнер // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии. – 1917. – № 3–5. – С. I–XVI.

2. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // История отечественной психологии конца XIX – начала XX века : хрестоматия ; под ред. Е. С. Миньковой. – М. : Флинта: МПСИ, 2009. – С. 30–37.

3. Киркпатрик, Э. Основы педологии (науки о ребенке) / Э. Киркпатрик. – М. : Мир, 1919. – 290 с.

4. Красновский, А. А. Экспериментальное направление в педагогике / А. А. Красновский. – Казань : Б.и., 1912. – 36 с.

References

1. Vagner V.A. Zoopsychology before the court of the physiologist I.P. Pavlov. Herald of psychology, criminal anthropology and pedology, 1917, No. 3–5, pp. I–XVI.

2. Kapterev P.F. Pedagogical process. The history of Russian psychology of the end of the XIXth – XXth century: anthology; edited by E.S. Minkova. Moscow, Flinta: MPSI,

2009, pp. 30–37.

3. Kirkpatrik E. The basis of pedology (science of the child). Moscow, World, 1919, 290 p.

4. Krasnovskiy A.A. The experimental direction in pedagogics. Kazan, 1912, 36 p.

Поступила 04.09.2012 г.

УДК 373.1
ББК 74.20

Голодяев Юрий Александрович
Начальник Управления образования города, г. Пенза, Россия
golodyaev@guoedu.ru

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПЛЕКСА НА УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация: В статье представлены сущность, функции, целевые установки, принципы организации одной из интегративных образовательных моделей – социокультурного комплекса (СКК). Описаны выявленные в ходе опытно-экспериментальной работы организационно-педагогические условия эффективного социализирующего влияния деятельности социокультурного комплекса на учащихся общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: социализация личности; социокультурный комплекс; организационно-педагогические условия.

Golodyaev Yury Aleksandrovich
Head of the department of formation of the city, Penza, Russia

CONDITIONS OF EFFECTIVE SOCIALIZING INFLUENCE OF A SOCIOCULTURAL COMPLEX ON THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: The article considers the essence, functions, aims, and principals of organization of one of the integrated educational models – a sociocultural complex (SCC). It describes the basic organizational-pedagogical conditions of effective socializing influence of the functioning of the sociocultural complex on the secondary school students. The conditions were identified during the course of experimental work.

Key words: socialization of the individual, sociocultural complex, organizational-pedagogical conditions.

Критерий открытости образовательного пространства становится ведущим для гуманистической педагогической практики. Социокультурный комплекс (СКК) – одно из проявлений нового механизма реализации взаимосвязи системы образования с социумом – социального партнерства.

Социокультурный комплекс представляет собой конгломерат разных учреждений и организаций, компактно расположенных в отдельном микрорайоне, центральным его субъектом является школа. Функционально СКК – объединение, выполняющее: социализирующую, воспитательно-образовательную, аксиологическую, оптимизационно-коммуникативную, психолого-реабилитационную, рекреационно-досуговую, оздоровительную, интеграционную функции.

Мы определяем социокультурный комплекс как открытый образовательный институт, интегрирующий на основе социального партнерства деятельность субъектов социокультурной сферы микросоциума, продуцирующий синергетические эффекты в ходе педагогически организованных влияний на социализацию личности и являющийся оптимальным способом использования социокультурного потенциала данной территории в решении задач социализации учащихся общеобразовательных школ. Процесс социализации учащихся общеобразовательных школ в условиях социокультурного комплекса представляет собой педагогически регулируемый и координируемый процесс включения учащихся в различные виды деятельности, стимулирования их активности на основе интеграции воспитательных усилий учреждений и организаций, входящих в СКК, ис-

пользования разнообразных технологий образовательной, воспитательной и социально-культурной деятельности.

СКК в определенном смысле – это расширяющаяся социально-педагогическая среда для самоутверждения, самоопределения и самореализации школьника в пространстве «класс» → «школа» → «микрорайон» → «город». Поэтому важно при создании СКК обеспечить однородность целевых установок взрослых его субъектов на всех уровнях реализации цели – «микро» – класс, группа, творческое объединение, «мезо» – образовательное или иное, входящее в СКК учреждение, «макро» – воспитательная система СКК в целом. Ведущей идеей разработанной нами модели социокультурного комплекса как фактора социализации учащихся общеобразовательных учреждений явилась гуманистическая парадигма, сущность которой наилучшим образом сформулировал Ш. А. Амонашвили: «очеловечивание среды вокруг каждого ребенка, гуманизация социума и самого педагогического процесса» [1, с. 58].

Цель деятельности социокультурного комплекса в нашей трактовке – педагогически управляемая социализация учащихся общеобразовательных учреждений. Процесс моделирования СКК базировался на следующих принципах: культуросообразности (связь модели с социокультурной ситуацией в регионе); интеграции социально-культурных ресурсов микрорайона; комплексного характера принимаемых решений; вариативности (разнообразие содержания и форм деятельности СКК с учетом разных факторов и условий); опережающего развития (учет стратегических потребностей региона); мультипликативности (социально-культурная система тем более эффективна, чем более многочисленны и многообразны системы культурных коммуникаций); эмерджентности (по мере объединения компонентов в более крупные функциональные единицы у этих новых единиц возникают новые свойства, отсутствовавшие на предыдущем уровне); субъектности инноваций.

В процессе реализации разработанной модели необходимо было создать оптимальные условия для педагогически управляемой социализации учащихся общеобразовательных учреждений в условиях СКК. Эти условия представлены далее.

1. Реализация принципа государственно-общественного управления в деятельности СКК.

Анализ управленческих форм, реализуемых в образовательных системах, указывает на их типологическое многообразие: государственно-административное управление (ГАУ), государственно-общественное (ГОУ), общественно-государственное (ОГУ), административно-общественное (АО). Тщательное изучение проблематики социокультурного комплекса убедило нас в адекватности характера этой социально-педагогической системы государственно-общественного, а в качестве ориентира развития системы СКК – общественно-государственного управления. Развитие общественной составляющей в управлении образованием позволяет практически учитывать общественные запросы на качество и условия образования, привлекать дополнительные ресурсы, одновременно увеличивая общественную прозрачность их использования.

СКК представляет собой социально-педагогическую модель, интегрирующую управленческий процесс государственных, местных органов, самоорганизации и активизации населения в области образовательной и социально-культурной деятельности. СКК, в отличие от общеобразовательной школы, имеет большую маневренность и большие возможности по части делегирования множества управленческих функций общественным структурам. Предоставление ресурсов и услуг в СКК требует открытого стиля управления, использования коллегиального подхода, партнерства и сотрудничества с другими организациями, что приводит к большей демократизации школы.

В контексте СКК получают новый импульс к развитию всех форм самоуправления, существующих в современной системе образования. Во-первых, в ситуации интеграции разных субъектов образовательной и социально-культурной деятельности органы самоуправления отдельных учреждений также могут интегрироваться, в результате чего повышается их управленческий и воспитательный потенциал. Во-вторых, существенно возрастает возможность (и необходимость) диссеминации опыта самоуправления, актуализированной тесным характером взаимодействия разных органов самоуправления. В-третьих, поскольку коллективы разных учреждений в условиях СКК органически связаны между собой, развитие самоуправления в одних коллективах существенно влияет на развитие такового в других. СКК позволяет наилучшим образом реализовывать принцип гибкости структуры органов самоуправления и принцип построения самоуправления (детского, детско-взрослого) снизу вверх, а не наоборот.

2. Использование в работе СКК базовых идей концепции общественно-ориентированного образования.

Общественно-ориентированное образование (ООО) – это образовательная концепция, базирующаяся на следующих принципах: самоопределение (местные жители имеют право участвовать в определении потребностей сообщества и выявлении ресурсов для их решения); самопомощь (жители сообщества несут ответственность за соб-

ственное благосостояние, участвуют в принятии местных решений); развитие лидерских навыков (обучение представителей сообщества навыкам улучшения местных сообществ); ответственность всего сообщества (деятельность каждого человека, объединения, любой организации служит интересам сообщества); совместное предоставление услуг (организации и учреждения наилучшим образом достигают своих целей и предоставляют лучшие услуги посредством объединения с другими); локализация (услуги, программы и другие возможности для членов сообщества должны быть легко доступны для каждого) [3]. В соответствии с идеями ООО создано множество моделей открытого образования. Самыми распространенными в российской практике являются модели «общественно-активной школы» (ОАШ) и «школы-сообщества».

Общественно-активные школы рассматриваются как уникальные образовательные институты, позволяющие реализовывать ценности, идеалы, принципы, цели, методы демократической педагогики в практике массового отечественного образования. Демократизация составляет основу для развития двух других компонентов модели общественно-активной школы – добровольчества и партнерства.

Деятельность общественно-активной школы направлена не только на то, чтобы обучить ребенка в традиционном понимании, обеспечив усвоение им учебных программ и успешное прохождение аттестационных испытаний. Она последовательно стремится расширять «социальный горизонт» учащихся, формировать у детей правовое сознание и гражданскую ответственность, развивать у них инициативность и самостоятельность, ответственность и толерантность, адаптивность на будущем рынке труда.

3. Развитие субъектности воспитанника как фактора становления его социальной компетентности в условиях СКК.

Проанализировав множество трактовок современного социального заказа образованию, сформулированного в последних государственных документах и научных публикациях в виде целей (образов выпускника школы), мы пришли к выводу, что интегрально-инструментальным личностным качеством, востребованным сегодня социумом от личности молодого человека, является субъектность.

Субъектность воспитанника выбрана нами как ориентир социализирующих влияний при формировании его социальной компетентности в контексте СКК, поскольку: 1) единство социализации-индивидуализации не предполагает автоматического баланса в протекании этих процессов у конкретной развивающейся личности. Чтобы управляемая социализация не превратилась в механизм нивелирования личности, формирование стандартного социального «винтика», необходимо держать в поле внимания оптимальное протекание процесса индивидуализации, а это возможно на основе акцентного развития субъектности воспитанника; 2) субъектность личности, выражающаяся прежде всего в независимости и самостоятельности, может обеспечить воспитаннику способность к самоопределению, выбору индивидуального образовательного маршрута в многообразии вариантов, предлагаемых условиями СКК; 3) именно субъектность воспитанника является базовой, абсолютной ценностью в несомненно приоритетном сегодня личностно-ориентированном подходе в образовании. В нашем видении развитие субъектности воспитанника – центральный механизм и фактор становления его социальной компетентности. А процесс институциональной социализации учащихся в условиях СКК можно трактовать как процесс возрастания их субъектности в образовательной и социокультурной среде. Качественными характеристиками воспитательной системы СКК должны быть при этом насыщенность, событийность, диалогичность, активность и открытость.

4. Непрерывность социально-педагогического сопровождения социализации учащихся в интегративном пространстве СКК.

Социально-педагогическое сопровождение процесса социализации учащихся общеобразовательных учреждений в условиях СКК – это система согласованной профессиональной деятельности субъектов СКК, направленная на создание условий для эмоционального благополучия учащегося, обеспечение его успешного развития, оказание помощи в решении индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении, выбором досуговой сферы самореализации, самоопределением. Принципы такого сопровождения: адресность, адаптивность, непрерывность, комплексность, референтность, сочетание прямых и косвенных механизмов сопровождения. В условиях СКК необходим междисциплинарный подход к сопровождению, интеграция психологических, педагогических, коррекционно-педагогических, медико-валеологических моделей и технологий, объединенных единой целью – успешная социализация и индивидуализация воспитанника.

Если говорить об объединяющей все структурные компоненты социально-педагогического сопровождения идеологии в СКК, то ею, на наш взгляд, должна являться феноменология педагогической фасилитации, которая предъявляет целый ряд требований к личности педагога, остро ставит

вопрос о его состоятельности в деле педагогического сопровождения.

5. Специальная подготовка педагогов к работе в условиях СКК.

Отношения «педагог-ученик» называют главным культурным нервом образования. Именно в них образование сохраняется и развивается как подлинно вопрошающее, вдохновляющее и потому активно взаиморазвивающее своих субъектов [2; 4; 5; 6; 7; 8]. В настоящее время исследователи отмечают разного рода деформации в этих отношениях, что проявляется в стремлении педагогов развивать свою деятельность преимущественно в аспекте передачи предметных знаний; нереферентности педагога для школьника или его значимости лишь по основанию статуса власти; обезличивании учебной активности детей и их безучастности в вопросах жизнедеятельности школы.

Условия СКК, предлагая более широкий диапазон различных обучающих и воспитывающих ситуаций, существенно расширяют пространство партнерских взаимоотношений в диаде «педагог-воспитанник» и тем самым увеличивают вероятность повышения значимости педагогов по показателям авторитета и эмоциональной привлекательности. Широкая палитра видов деятельности и форм соорганизации детско-взрослого сообщества способствует самореализации как учащихся, так и педагогов, выступает контекстом развития их личностей.

Гуманизация воспитания в целом и в пространстве СКК в частности предполагает становление профессиональной позиции каждого педагога прежде всего как воспитателя (в отличие от акцентированных позиций «учителя-предметника» и «тренера по поведению»). Позиция воспитателя должна быть сформирована у всех специалистов СКК, однако при этом у педагогов образовательных учреждений, кроме того, должны быть представления о социально-культурной деятельности, о способах реализации социально-развивающей функции образования, а у работников социокультурной сферы, представляющих организации и учреждения, входящие в СКК, – некоторые педагогические компетенции, позволяющие переводить социализационный потенциал социокультурных учреждений в педагогический потенциал.

От специалиста-воспитателя СКК ожидается наличие следующих компетенций: собственно педагогических, социально-педагогических, психологических, общекультурных, предметных и специальных. Принципиально необходимыми умениями для специалиста СКК являются умения, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности в условиях социального партнерства. Важным компонентом благоприятного эмоционального фона для достижения воспитательных эффектов в условиях СКК является пассионарность педагога – умение увлечь, повести за собой, «заразить» идеями, поддерживать в воспитанниках интерес к различным видам деятельности, помогать ему в освоении общественных отношений.

Все сказанное свидетельствует о необходимости особого ракурса профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов для работы в условиях СКК. В процессе подготовки специалистов желательно ознакомить их, кроме прочего, хотя бы с базовыми основами той деятельности, которая не является для них основной, но к которой активно привлекаются учащиеся в условиях социокультурного комплекса. В содержание подготовки могут включаться технологии личностного роста в разных вариациях, технологии командообразования, интерактивные и проективные технологии, приемы исследования и конструирования ситуаций, воспроизводящих существенные стороны социально-педагогического сопровождения процесса социализации ребенка.

Основной смысл социокультурного комплекса – координация, интеграция деятельности образовательных, социокультурных и других учреждений, взаимодействие которых, приводя к синергетическому эффекту, обеспечивает среду для успешной социализации и жизненного самоопределения личности в условиях конкретного микросоциума.

Список использованных источников

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 2001. – 461 с.

2. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 33–37.

3. Линдеман-Комарова, С. Общественно-активные школы: руководство для создания ОАШ: методология и опыт применения в пяти странах мира / С. Линдеман-Комарова. – Ереван, 2004. – 241 с.

4. Рябова, Е. В. Роль запретов (табу) в экологическом воспитании / Е. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 45–47.

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

6. Савинова, Л. Ю. Модель воспитания ценностных отношений у младших школьников / Л. Ю. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. –

№ 2 (6). – С. 42–49.

7. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

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

References

1. Amonashvily Sh.A. Considerations on humane pedagogics. Moscow, Publishing House Amonashvily Sh., 2001, 461 p.

2. Bobkova O.V. General cultural development of school children as a pedagogical problem. *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 33–37.

3. Linderman-Komarova S. Public-active schools: Guide for formation of PAS: Methodology and using experience in five countries of the world. Yerevan, 2004, 241 p.

4. Ryabova E.V. The role of prohibitions (taboo) in ecological education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 45–47.

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

6. Savinova, L.Yu. Model of value-relationship of the younger school children, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 42–49.

7. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Introduction to pedagogical axiology. Moscow, Academy, 2003, 192 p.

8. Yakunchev M.A., Gorshenina S.N. Ethnoecological traditions in pedagogical culture of the peoples, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 25–29.

Поступила 12.12.2012 г.

УДК 371.31:51
ББК 74.57

Дорофеев Сергей Николаевич
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
профессиональной педагогики и психологии
ФГОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия
komrad.dorofeev2010@yandex.ru; dorofeev@tl.ru

УКРУПНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК МЕТОД ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В данной статье обосновывается необходимость внедрения на основе укрупления дидактических единиц (УДЕ) фузионистского подхода к геометрической подготовке бакалавров педагогического образования. Излагается методика реализации этого подхода при изучении основных тем курса геометрии.

Ключевые слова: математическое образование, творческая активность, профессиональная направленность.

Dorofeev Sergey Nikolayevich
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department
The Department of Professional Pedagogy and Psychology
Penza State University, the city of Penza, Russia

EDU AS A METHOD OF PREPARATION OF THE FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract: This article substantiates the necessity of implementation of a fusionist approach to the geometric preparation of bachelors of pedagogical education on the basis of EDU (enlarged didactic units). The technique of realization of this approach in studying the basic themes of the course in geometry is being described.

Key words: mathematical education, creative activity, professional orientation.

Современный этап развития математической подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» и обучение учащихся общеобразовательных учреждений математике можно охарактеризовать как период интенсификации поиска более эффективных путей и методов их обучения приемам познаний явлений и объектов окружающего мира. В методической науке разработан достаточно широкий ряд глубоких научных исследований, связанных с повышением качества математической подготовки будущих учителей математики и учащихся общеобразовательных школ. Однако качество математической подготовки значительной части наших выпускников по-прежнему остается недостаточно высоким. К сожалению, невысоким является процент выпускников, готовых к выполнению творческой части ЕГЭ по математике. Особую актуальность проблема подготовки обучаемых к творческой деятельности приобретает в стенах вузов, ответственных за подготовку бакалавров педагогического профиля. От того, в какой степени будет готов учитель к творческому переосмыслению явлений окружающего мира, зависит готовность его учащихся не только созерцать происходящие вокруг них явления, но и критически относиться к ним, принимать активное творческое участие в процессе их преобразования, позволяющего направлять природные явления на благо человечества [1]. Творческий процесс обучения и воспитания учащихся обеспечивается, с одной стороны, достаточно глубокими знаниями учителя в области преподаваемого им предмета, его способностью проявить творческую инициативу, развить у учащихся интерес к поиску нетрадиционных решений возникающих проблем, умением создавать учебные проблемные ситуации и организовывать поиск оптимальных путей выхода из создаваемых ситуаций. С другой стороны, настойчивым желанием учащихся овладеть приемами творческого мышления и способами его проявления.

На наш взгляд, наибольшего эффекта в повышении качества математической подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «математика» можно достигнуть посредством реализации принципа преемственности между вузовским и школьным математическим образованием. Так, например, в повышении интеллектуального уровня бакалавра педагогического образования, в формировании у него творческой активности, педагогических умений и навыков можно достичь на основе интеграции некоторых разделов вузовской геометрии. В данном случае интегрированность материала состоит в выделении тем, построенных на принципе взаимообусловленности отдельных частей, в их особой компоновке, с соблюдением основных дидактических принципов. Под взаимообусловленностью частей темы понимается возможность открытия «нового» понятия, факта, теоремы или задачи; наличие таких связей между ними, которые позволяют переходить от одного понятия, теоремы или задачи к родственному более сложному понятию, теореме или задаче. Интеграция материала позволит изучать не только основы математических курсов, но и весь курс математики в ее развитии, обеспечит профессиональную направленность вузовских курсов математики, позволит активнее использовать основные педагогические технологии в обучении; поможет в какой-то мере преодолеть одну из трудных проблем современного обучения – оторванности теории от практики. Например, совместное изучение некоторых вопросов аналитической геометрии на плоскости и в пространстве позволяет концентрированно изучать основные математические понятия, значительно облегчает выработку основных умений и навыков. Оно предполагает, что между изучением взаимосвязанных теоретических вопросов и решением взаимосвязанных задач должно проходить ограниченное количество времени, причем этот промежуток времени нельзя заполнять какой-либо другой работой мысли, не связанной с исходным заданием. Только в этих условиях проявляется эффект оперативной памяти: как известно, информация, связанная с прямой операцией лишь непродолжительное время (15–20 минут), находится в активной фазе, благоприятной для ее «вторичного включения», в состав производной операции.

Математическое образование бакалавров педагогического образования предполагает не только обучение основам математических методов и алгоритмам их применения при решении стандартных математических задач, но самое важное, в формировании у них творческой инициативы, потребности в совершенствовании своих математических знаний, устойчивых мотивов в поиске новых форм, средств и методов организации творческой деятельности будущих воспитанников [2]. На современном этапе развития образовательного пространства творческая деятельность характеризуется овладением обучающимися культурно-историческим опытом, накопленным человечеством, научными фактами, последовательностью их открытия, умением устанавливать взаимосвязь между этими фактами, творчески переосмысливать их; развитием способности использовать благоприятные обстоятельства для открытия новых, ранее неизвестных фактов и связей, приводящих к новым знаниям. Достаточно глубокие математические знания, высокий потенциал творческой энергии обеспечивают учителю математики возможность свободного творчества, свободного выбора действий при формировании творческой

личности. К сожалению, мы еще реально продолжаем сталкиваться с той частью выпускников вузов педагогического профиля, которые, владея на достаточно высоком уровне основами вузовских математических курсов, не могут применить их методы к поиску оптимальных решений математических задач школьного типа. Например, выпускники, владея основами векторного и координатного методов, теории преобразований, теории многомерных пространств и т. д., затрудняются, а порою и не могут применить их при организации поиска решений школьных геометрических задач [3]. В связи с этим усиливается необходимость целена-правленного обращения внимания студентов на лекциях по математическим дисциплинам к тем вопросам, которые имеют если не прямое, то хотя бы опосредованное отношение к школьной математике, а практические занятия строить таким образом, чтобы главенствующее положение на них занимали задачи школьного типа, задачи, связанные с фигурами, имеющими важное значение в школьном курсе. Именно такой подход к процессу подготовки будущего бакалавра к преподаванию математики обеспечит выполнимость принципа преемственности между вузовским и школьным математическим образованием, послужит основой для организации творческого процесса обучения и воспитания учащихся. Умение будущего учителя математики применять методы вузовских математических курсов к поиску вариативных решений задач и доказательств теорем позволит ему по-новому оценить роль и место каждой задачи, каждой теоремы в формировании личности, желающей не просто познать окружающий мир, но и стать субъектом творческой деятельности, связанной с преобразованием мира на благо человечества [3].

Современная методика преподавания геометрии вновь обращается к идеям наглядной геометрии, гармонично реализующей возможности одновременного изучения пространственных фигур и как их составляющих плоских фигур. Такой подход к изложению учебного курса геометрии обеспечивает оптимальное развитие интеллектуальных способностей обучаемых, реализацию принципа целостного восприятия пространства. Важно отметить, что именно реализация идеи фузионизма в большей степени отвечает личным потребностям каждого обучаемого, более полно удовлетворяет его интересы. Нет сомнения в том, что из специального набора плоских и пространственных фигур (пирамиды, параллелепипеды, призмы, треугольники, квадраты, трапеции и т. д.), предложенных младшему школьнику, он больше интереса проявит именно к пространственным фигурам. А это значит, что в сознании каждого обучаемого природой и опытом общения с окружающей средой сформирована база для успешного усвоения математических методов. Таким образом, исходя из принципов гуманной педагогики, обучение школьников геометрическим методам познания явлений окружающего мира следует начинать с изучения пространственных фигур, хотя бы на уровне чувственного познания. Однако для того, чтобы учитель математики имел возможность организовать эффективное обучение школьников геометрическим методам на фузионистской идее, его необходимо специально готовить к этому. Итак, мы пришли к явному противоречию между достаточно высоким психолого-педагогическим потенциалом фузионистского подхода к изложению учебного курса геометрии и крайне низким уровнем использования его в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений. С целью разрешения этого противоречия мы разработали программу и учебное пособие по аналитической геометрии для бакалавров направления «Педагогическое образование» по профилю «Математика». Отличительная особенность наших разработок состоит в том, что в них в полной мере реализуется идея совместного изучения аналитической геометрии на плоско-сти и в пространстве. Некоторые вопросы этого учебного пособия достаточно полно освещены в [4; 5]. Такой подход к изложению учебного курса геометрии и к обучению студентов геометрическим методам экономичен и эффективен. Изучение геометрии на первом курсе традиционно начинается со знакомства студентов с векторным методом и естественным обобщением множества векторов – векторным пространством. Введение понятия векторного пространства позволит нам систематизировать введение таких понятий, как линейная зависимость векторов и базис, а, следовательно, аффинной и прямоугольной декартовой системы координат. Владение обучаемыми умением задавать векторы координатами относительно прямоугольной декартовой системы координат служит достаточно прочной основой для обучения их приемам использования скалярного, векторного и смешанного произведений при решении геометрических задач школьного типа. С целью интерпретации широты использования координатного метода необходимо знакомить студентов и с такими системами координат, как полярная на плоскости, сферические и цилиндрические координаты в пространстве. Задание системы координат на плоскости и в пространстве позволяет строить алгебраические модели геометрических фигур. Чем проще фигура, тем проще ее алгебраическая модель. Поэтому естественно сначала обучить студентов приемам работы с алгебраическими моделями простейших фигур (прямые, плоскости, кривые и поверхности второго порядка),

а затем на основе полученных знаний, умений и навыков формировать умение использовать их при организации самостоятельных исследований проблемных ситуаций. Одной из наиболее значимых проблем подобного рода является проблема разработки методики обучения будущих учителей математики приемам классификации линий и поверхностей второго порядка. В большей части учебников и учебных пособий достаточно подробно и доступно изложена методика приведения уравнения линии второго порядка к каноническому виду. Однако методика приведения уравнения поверхности второго порядка к каноническому виду требует существенного дополнения. В существующих учебных пособиях по геометрии для педвузов (В. Т. Базылев, К. И. Дуничев, В. П. Иваницкая. Геометрия. Ч. I. – М. : Просвещение, 1978; Л. С. Атанасян, В.Т. Базылев. Геометрия. – Ч. I. – М. : Просвещение) эта проблема решается путем обучения студентов приемам приведения уравнения квадрики в n-мерном евклидовом пространстве к каноническому виду, а затем как частный случай дается классификация поверхностей в трехмерном евклидовом пространстве. Однако, как показывает опыт, такой подход не всегда эффективен. Во-первых, между изучением поверхностей второго порядка по их каноническим уравнениям и теоремой классификации проходит большой период времени, за который студенты успевают забывать не только какие-то особенности каждой поверхности, но и их канонические уравнения. Во-вторых, прерывание процесса обучения студентов приемам приведения уравнения поверхности второго порядка к каноническому виду нарушает целостность обучения будущих учителей математики методам аналитической геометрии на плоскости и в пространстве. В связи с этим мы предлагаем, например, сделать процесс обучения студентов университетов педагогического направления приемам приведения уравнения линии второго порядка и поверхности второго порядка к каноническому виду непрерывным. Это означает, что изучение данных тем необходимо объединить в один блок под названием «Приведение общего уравнения линии второго порядка на плоскости и поверхности второго порядка в пространстве к каноническому виду». На теоретическое изучение данной темы достаточно 6 часов лекций: 2 часа лекций на приведение общего уравнения линии второго порядка к каноническому виду и 4 часа – на приведение общего уравнения поверхности второго порядка к каноническому виду. Целесообразность выбора такой методики обучения обосно-вывается прежде всего тем, что, изучив метод приведения общего уравнения кривой второго порядка к каноническому виду, освоив тонкости его применения на практических занятиях, в сознании наиболее продвинутой части студентов сформировалась потребность обобщения этого метода на случай приведения уравнения поверхности второго порядка к каноническому виду. К сожалению, в рекомендуемых учебных пособиях по геометрии для педвузов этот вопрос не рассматривается. В лучшем случае можно найти лишь только алгоритм решения этой задачи в конкретном случае. Но вопрос о том, почему мы должны так делать, к сожалению, остается открытым. Нет теоретического обоснования ни одного шага этого алгоритма.

Таким образом, реализация фузионистского подхода на основе УДЕ обусловливает формирование у студентов потребности в обоснованности того или иного математического факта, в выводе той или иной математической формулы, определяет у студентов с высоким уровнем развития математических способностей формирование высокой математической культуры, у студентов, проявляющих повышенный интерес к изучению математических методов, но не обладающих достаточно высокими математическими способностями, расширяет границы понимания естественной красоты в математике, формирует стремление и упорство не столько к запоминанию математических фактов, сколько к усвоению их математического смысла.

Список использованных источников

1. Дорофеев, С. Н. Интегративные приемы в обучении старшеклассников математическим методам решения прикладных задач / С. Н. Дорофеев, Е. А. Емелина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 75–84.

2. Дорофеев, С. Н. Гуманитаризация математического образования как фактор повышения качества подготовки будущих инженеров / С. Н. Дорофеев, Н. В. Давыдова, И. Ю. Пильщикова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – С. 143–153.

3. Дорофеев, С. Н. Основы подготовки будущих учителей математики к творческой деятельности : монография. – Пенза : Информационно-издательский центр Пенз. гос. ун-та, 2002. – 218 с.

4. Дорофеев, С. Н. Алгебра и геометрия : учеб. пособие. – Арзамас : АГПИ, 2005. – 275 с.

5. Дорофеев, С. Н. Высшая математика : учеб. пособие / С. Н. Дорофеев. – М. : Мир и образование, 2011. – 592 с.

Reference

1. Dorofeev S.N., Emelina, E. A. Integrative techniques in teaching senior students mathematical methods of solving application tasks. *Proceedings of higher educational institutions. The Volga Region. The Humanities*, 2009, No. 2, pp. 75–84.

2. Dorofeev S.N., Davydova N.V., Pilshikova I. Yu. Humanitarization of mathematical education as a factor of improvement of the quality of the future engineers training. *Izvestia of higher educational institutions. The Volga Region. The Humanities*, 2010, No. 2, pp. 143–153.

3. Dorofeev, S.N. The basis of preparation of the future mathematics teachers for creative activity. Penza, Information and publishing center of Penza State University, 2002, 218 p.

4. Dorofeev S.N. Algebra and geometry. Arzamas, ASPI, 2005, 275 p.

5. Dorofeev S.N. Higher mathematics. Moscow, Peace and Education, 2011, 592 p.

Поступила 12.11.2012 г.

УДК 373.3.016:51
ББК 51р

Дубова Марина Вениаминовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mvdubova@mail.ru

Маслова Светлана Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
maslovasv@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация: В статье раскрывается процесс достижения образовательных эффектов, инициируемых обучением младших школьников решению компетентностных задач. Из всех образовательных эффектов, составляющих потенциал компетентностных задач, в статье рассматриваются только предметные учебные результаты, выявленные авторами в рамках урочной деятельности, в которой они проявляются и на качество которой влияют.

Ключевые слова: компетентностная задача, образовательный эффект, учебные достижения, младший школьник.

Dubova Marina Veniaminovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

Maslova Svetlana Valeryevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Department of Primary School Teaching Methods
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств мероприятия 2. «Модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности (содержание и организация)» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

COMPETENCE TASK AS A MEANS OF ACHIEVEMENT OF EDUCATIVE EFFECTS IN TEACHING PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract: The process of achievement of educative effects in teaching primary school pupils to decide competence tasks are considered in the article. Among all educative effects, being the potential of competence tasks, the article considers only subject studying results, revealed by authors within the bounds of lesson activity, in which these results become apparent and which they influence on.

Key words: competence task, educative effect, teaching achievements, primary school pupil.

Новый для отечественной педагогики феномен «*компетентностный подход*» [5] естественным образом продуцирует родственные ему понятия, одним из которых является компетентностная задача (К-задача). Внешняя характеристика К-задачи такова: недоопределенный и / или «зашумленный» текст практико-ориентированного характера, содержащий одно либо несколько взаимосвязанных требований [3, с. 55].

Компетентностная (в некоторых источниках комплексная, интегрированная) задача – новая форма организации учебного материала. В начальном общем образовании о ней впервые заявили авторы курса математики Образовательной системы «Школа 2100» Т. Е. Демидова, С. А. Козлова, А. П. Тонких, А. Г. Рубин. Название «компетентностные» (в синонимичной авторской трактовке также еще «жизненные», «комплексные») исходит из целевой установки, которая, по словам авторов, направлена на формирование как ключевых [4], так и предметных математических компетентностей учащихся [2]. Пять компетентностных задач включены авторами в каждый из пяти модулей учебника для 4-го класса.

Проектируя работу над К-задачами в начальных классах, мы остановились на ее реализации в рамках внеурочной деятельности [1], начиная со 2-го класса. Факультативный курс, посвященный решению компетентностных задач, призван обеспечить выполнение триединого комплекса дидактических целей, заключающихся в формировании у младших школьников компетентностей трех уровней:

– *ключевых* – средствами формирования системы универсальных учебных действий;

– *межпредметных* – средствами создания дидактических условий для освоения знаний и способов действий, лежащих в межпредметной плоскости различных учебных предметов;

– *предметных* – средствами создания дидактических условий для применения учащимися освоенных предметных знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях, а также для освоения новых предметных знаний и способов действий в ходе решения практико-ориентированных заданий [6].

Первый год апробации факультатива по обучению младших школьников решению К-задач, занятия которого проводились во 2-м классе МОУ «Гимназия № 12» города Саранска (классный руководитель И. В. Конева), показал высокую эффективность в достижении намеченных целей. Между тем апробация курса имела дополнительные, специально не планируемые результаты, проявившиеся в урочной деятельности и влияющие на качество обучения в целом, которые можно обозначить как образовательные эффекты.

Под *образовательными эффектами* мы понимаем поддающиеся фиксации разновекторные учебные достижения школьников, являющиеся следствиями выполнения учебной деятельности определенного рода. Фиксация образовательных эффектов в случае, когда цели по достижению каких-либо результатов не ставились и соответственно не отслеживались, может происходить лишь тогда, когда эти результаты проявляются настолько интенсивно, что их нельзя не заметить. Этот факт придает особую ценность деятельности, способной интенсифицировать процесс обучения в целом.

Выявление образовательных эффектов обучения решению К-задач в самом начале работы факультатива происходило эпизодически в процессе наблюдения педагога вообще за деятельностью учащихся в рамках обычных уроков. В дальнейшем, когда учебные достижения школьников по разным предметам обрели закономерный характер, наблюдение приняло целенаправленный характер. Выявленные образовательные эффекты можно сформулировать в общем виде. Это:

– более высокий темп прохождения учебного материала, связанного с темами решенных К-задач, на уроках математики и окружающего мира;

– повышение скорости выполнения расчетной части математических заданий;

– рост практических умений работы с чертежно-измерительными инструментами на уроках математики и технологии;

– увеличение активности учащихся в ходе осуществления анализа текстов различных жанров на уроках окружающего мира и литературного чтения.

Необходимо отметить, что перечисленные эффекты имели высокую вероятность достижения в связи с тем, что учебный материал, вошедший в К-задачи, обязательным образом соотносится с программой учебных предметов «математика» и «окружающий мир», предметная интеграция которых служит содержательной базой разработки задач. Это означает, что состав математических и естественнонаучных знаний и умений, планируемых авторами для применения в решении определенной К-задачи, не выходит за границы изученного материала к моменту ее решения. Опишем на наиболее ярко проявившихся примерах, каким образом происходило достижение образовательных эффектов, выявленных в процессе обучения младших школьников решению компетентностных задач, наблюдаемых на уроках математики, окружающего мира, литературного чтения и русского языка, технологии.

Математика. Компетентностные задачи носят практический характер, теоретическое обоснование математического материала в них не предусмотрено. При этом содержание задач спроектировано таким образом, что на основе уже изученного материала, жизненного опыта и при помощи предметно-практических действий происходит усвоение нового для учащихся математического знания. Покажем это на конкретных примерах.

Во втором классе дети уже хорошо знакомы с такими арифметическими действиями, как сложение и вычитание. С действием *деления* до работы с компетентностными задачами учащиеся имели возможность встретиться лишь в быту (деление пополам яблока, пирога на несколько частей) или в произведениях устного народного творчества – сказках («Вершки и корешки», «Как мужик с чертом урожай делили»).

В некоторых К-задачах необходимость выполнения действия деления предусматривает его практическое воплощение, например, в виде деления площади плоской поверхности листа в задаче «Мой календарь». Выполнение задания «Раздели пополам страницу календаря» не вызвало у школьников, как можно было бы ожидать, трудностей по причине его бытового характера. В дальнейшем в процессе решения многих К-задачах создаются ситуации, разрешая которые учащимся приходится производить действие деления, используя первоначальные знания таблицы умножения и метод подбора. Как в бытовых ситуациях, так и при решении многих К-задач не всегда при выполнении деления получается целое число. Иногда дробность результата уже предусмотрена самой формулировкой задания. Например, при выполнении задания «Во сколько *примерно* раз мамонтово дерево выше дуба?» (К-задача «Мамонтово дерево») учащиеся приходят к выводу: *более чем* в 2 раза. Тема продолжена в следующем задании этой же задачи. В ответе на вопрос «Во сколько раз на чертеже отрезок, обозначающий мамонтово дерево, больше отрезка, обозначающего дуб?» учащиеся производят действие деления 12 на 5, вспоминая таблицу умножения: на сколько надо умножить 5, чтобы получилось число, меньшее 12 (12 см : 5 см = 2 (ост. 2)). Таким образом, работа над К-задачами способствует разностороннему и глубокому пониманию смысла арифметического действия деления, закладывает первоначальные представления о делении с остатком.

Впоследствии при рассмотрении тем деления и деления с остатком на уроках математики дети проявляли повышенную активность, обращаясь к опыту решения К-задач. При этом распространенные в практике обучения младших школьников ошибки в названии компонентов деления, формуле нахождения делимого по известным делителю, частному и остатку встречались на уроках математики довольно редко. Достигнутый эффект планомерен, так как процесс получения знаний осознан учащимися на практическом материале, в доступной и занимательной форме.

Выполнение некоторых заданий К-задач заставляет учащихся обращаться к *калькулятору*, умение работать с которым относится к одному из важных умений функциональной грамотности. Поскольку речь в задачах чаще всего идет о приблизительных числовых данных, детям приходится знакомиться и с правилами округления тех результатов, которые они могут наблюдать в окошке калькулятора. Например, «Посчитай, сколько бы примерно лет было тебе, если бы ты жил(а) на Меркурии, Венере, Марсе» (К-задача «Космические соседи Земли»). На калькуляторе учащиеся выполняют следующее действие: 365 : 88 = 4,147727272. Округляя полученный результат до четырех, второе действие школьники записывают со строгим знаком равенства: 9 · 4 = 36 (лет) – меркурианский возраст 9-летнего землянина и т. д. Так как выполнение данных действий имеет под собой практическую основу, подобные знания усваиваются быстро и прочно.

Использование калькулятора на уроках математики введено авторами учебников многих образовательных моделей начального обучения. Это обусловлено фактом принятия педагогическим сообществом нового технического средства обучения взамен используемым ранее канцелярским счетам. К обучению вычислениям младших школьников на калькуляторе можно относиться по-разному, но приходится признать, что для большинства людей это вычислительное устройство является практической необходимостью. Использование каль-

кулятора в решении К-задач в случаях трудных вычислений явилось логическим продолжением практической работы, осуществляемой с ним на уроках математики.

Окружающий мир. Сюжеты разработанных нами К-задач заимствованы из естественнонаучной области знания. Поэтому темы задач находят свое отражение в содержании учебного предмета «Окружающий мир». Полное или частичное соотнесение тематического содержания компетентностных задач и курса «Окружающий мир» имеет высокую результативность, проявляющуюся непосредственно на уроках по предмету. Дети проявляют заинтересованность в рассматриваемом материале, активно дополняют факты параграфов учебника примерами из К-задач, не испытывают затруднений в изучении тем, затронутых в задачах.

Покажем на примере темы «Масштаб», как осуществляется связь между решением компетентностных задач и изучаемым материалом на уроках окружающего мира.

Первое появление темы масштаба в К-задаче «Фенек» оказалось вполне естественным: учащиеся должны были визуально сравнить пустынную лисичку и лисицу рыжую, обыкновенную. Понятно, что используя реальные размеры животных, сделать это практически очень трудно. Для разрешения возникшей проблемы в преамбуле задачи дается указание: «Для того чтобы изображения животных поместились на листе бумаги, используй масштаб: прими 5 см реальных размеров животных за 1 см на рисунке». Заметим, что толкование слова *масштаб* в данной задаче не дается, его значение раскрывается в процессе создания условий для выполнения конкретных практических действий.

Следующий раз с масштабом учащиеся встречаются в К-задаче «Мамонтово дерево», где им предлагается самим выбрать удобный для вычерчивания модели спила мамонтова дерева масштаб и записать его. В этой задаче дается определение значения слова *масштаб* как числа, показывающего, во сколько раз увеличили или уменьшили реальный объект при его изображении. Рассматривается как масштаб уменьшения (модели спилов деревьев), так и масштаб увеличения (модели желудя дуба и шишки мамонтова дерева).

В задаче «Крылья или ноги?» слово масштаб не упоминается, но учащиеся должны им воспользоваться для выполнения следующего задания: «Выбери из представленных колибри ту, что соответствует по размерам нарисованному слева страусу». Зная реальные размеры страуса, школьникам необходимо определить, в каком масштабе дано его изображение. Затем в этом же масштабе вычислить размеры колибри и, ориентируясь на них, выбрать из предложенных соответствующий рисунок.

Таким образом, при рассмотрении темы «Масштаб» в рамках предмета «Окружающий мир» у школьников не возникло вопросов о значении данного понятия. Причем авторы учебника проиллюстрировали *масштаб*, связав его лишь с картой и построением схем, планов. Учащиеся развили эту тему, приведя значительно большее количество примеров по применению масштаба в различных ситуациях. Впоследствии у них не вызвала ни малейшего затруднения операция определения и использования масштаба при работе с картами и планами.

Литературное чтение и русский язык. Компетентностная задача как форма организации учебного материала представляет собой *текст*, описывающий ситуацию из реальной действительности, состоящий из следующих взаимосвязанных между собой элементов: название задачи, текстовые компоненты (вводная преамбула, сопровождающая преамбула), иллюстративный материал, задания.

Вводная и сопровождающая преамбулы представлены научно-популярным текстом, содержащим соответственно вводные и сопровождающие разъяснения по теме (объекту) задачи и включающим качественные и количественные характеристики объекта(ов) задачи. Очевидно, что без внимательного прочтения и тщательного анализа текста преамбул решение задачи невозможно. Поэтому особенно в начале проведения факультативных занятий учитель должен обращать особое внимание на обязательное выполнение этих этапов работы над задачей.

С методической точки зрения анализ текста преамбулы и анализ произведения, осуществляемого на уроках литературного чтения, имеют «область пересечения» на этапе *семантического анализа*. Семантический анализ направлен на достижение понимания смысла информации, он производится с целью представления учащимися ситуации, описанной в тексте. Содержание семантического анализа составляет система вопросов фактического и проблемного характера, а также словарная работа. Приведем пример анализа текста вводной преамбулы К-задачи «Крылья или ноги?».

Текст преамбулы: Птицы – это животные, тело которых покрыто перьями, а передними конечностями являются крылья. Мир птиц прекрасен и разнообразен. Строение тела птиц приспособлено к полету, но при этом есть птицы, которые не умеют летать! Самая крупная из них – африканский страус, высотой до 2 м 70 см, весом до 90 кг

– утратила способность к полету и передвигается только с помощью ног. А вот у самой маленькой птички – колибри-шмеля – ножки совсем не пригодны для ходьбы. Зато она, делая до 100 взмахов крыльями в секунду, может не только зависать над цветком, добывая его нектар, но и летать назад. Длина тела колибри не превышает 6 см, а вес составляет около 2 граммов.

После прочтения текста преамбулы вслух учителем или хорошо читающим учеником задаются следующие вопросы: Что интересного вы узнали из текста? Каких животных мы называем птицами? Как вы думаете, почему некоторые виды птиц утратили способность к полету? Каких нелетающих птиц кроме страуса вы знаете? Чем возмещается их неумение летать? О каких «способностях» колибри вы узнали из текста? Чем объясняется ее виртуозное владение своим телом в воздухе?

После проведения анализа педагог просит школьников назвать слова, смысл которых им непонятен. В ходе коллективного обсуждения выясняется значение незнакомых слов.

Со временем количество вопросов на понимание прочитанного уменьшается, дети с большей долей самостоятельности производят анализ текста и уже после первого общего вопроса учителя «Что узнали из текста?» могут обозначить информативно значимые характеристики объектов или явлений, описанных в преамбуле.

Важно отметить, что аналитическая работа с небольшим по объему текстом посильна всем учащимся в классе, в том числе и плохо читающим, поэтому она является достаточно эффективной в плане вовлечения в беседу тех учеников, которые редко принимают участие в анализе объемных произведений на уроках чтения.

Итак, семантический анализ текстового материала задачи способствует развитию осмысленного читательского навыка, выражающегося в понимании смысла небольшого по объему текста, формировании интереса к процессу чтения и потребности читать тексты разных жанров. Образовательный эффект от систематически проводимой аналитической работы выражается в продуктивном результате по анализу произведений, включенных в учебники литературного чтения и окружающего мира. Дети активно принимают участие в работе такого рода, их ответы не требуют уточняющих вопросов со стороны учителя, им достаточно минимального времени на отыскивание необходимых фрагментов в тексте. Все это способствует росту учебной самостоятельности школьников в осуществлении различных видов анализа текстов.

В заключение характеристики образовательных эффектов, зафиксированных на уроках предметов филологической области знания, необходимо обозначить еще одно направление *словарной работы*, отраженное в содержании К-задач. Рассмотрение широкого спектра тем окружающего мира инициирует включение в тексты задач незнакомых или малознакомых учащимся слов, пояснения значений которых даются непосредственно в тексте преамбулы (например, «Слово «календарь» в переводе с латинского означает «долговая книга») или в подстрочных сносках к тексту на той же странице (например, «Нарты – это легкие сани, используемые для передвижения зимой и летом жителями Севера»). Чтение содержания сносок производится попутно с чтением вслух текста преамбулы в режиме временного отступления от основного текста. Результатом проведения этого направления словарной работы является расширение лексического запаса младших школьников, развитие «фотографической» памяти, формирование орфографической зоркости. Перечисленные образовательные эффекты проявляются прежде всего на уроках русского языка, на которых проведение словарной работы является важным содержательным целевым ориентиром.

Технология. Одним из дидактических принципов, реализуемых в содержании компетентностных задач, является принцип материализации действия, предполагающий в решении задач наличие операциональной части, которая может быть *материальной*, содержащей действия с реальными объектами, или *материализованной*, т. е. выполняемой с моделями реальных объектов действительности. Материальные или материализованные действия производятся учащимися с целью изучения и / или преобразования объекта действительности или его модели. Операции и в том, и в другом случаях, являясь практическими действиями, выполняются *руками*, носят материальную форму. В процессе решения компетентностных задач школьники выполняют множество различных практических действий. Перечислим некоторые из них: разметка, вырезание, сборка деталей; копирование чертежа, схемы или их частей; соединение деталей (клеевое, ниточное); построение графических изображений (развертка, эскиз, простейший чертеж) по заданным параметрам; построение и вырезание симметричных частей изделия; формообразование при помощи пластичных материалов; изготовление и испытание изделий в действии; внесение необходимых коррективов в изделие.

Названные практические действия составляют техническую сторону продуктивной деятельности по изготовлению разверток геометрических тел, чертежных инструментов, макетов реальных объектов, нестандартных мерок для измерения величин.

В ходе решения задач школьники используют как фабричные ученические чертежно-измери-

тельные инструменты – линейка, угольник и циркуль, так и сделанные своими руками – палетка и нить. Некоторые измерительные инструменты – веревочный циркуль, веревочная модель прямого угла, отвес, нестандартные мерки – являются продуктом решения К-задач, то есть от начала до конца выполняются детьми.

В процессе работы с задачей школьники совершенствуют имеющиеся навыки ручного труда и обучаются новым. Использование практических действий в рамках факультативных занятий способствует развитию и совершенствованию знаний и умений, входящих в содержание учебного предмета «Технология»: конструкторско-технологических; предметно-преобразующих; художественно-эстетических; безопасного и рационального труда.

Наряду с формированием технологических умений практико-ориентированная направленность содержания компетентностных задач способствует формированию умений планировать и контролировать свою деятельность, развитию интеллекта и духовно-эмоциональной сферы личности, воспитанию культуры труда.

Настоящая публикация посвящена описанию образовательных эффектов обучения младших школьников решению компетентностных задач, выявленных в рамках урочной деятельности. Доказано, что новая для отечественной дидактики форма организации учебного материала – компетентностная задача – обладает большим образовательным потенциалом, способствует интенсификации обучения в целом, позволяет расширить, детализировать содержание учебных предметов, создает условия для овладения новыми знаниями и применения имеющихся знаний и способов действий в нестандартных ситуациях.

В работе раскрыты лишь некоторые достигнутые результаты реализации факультативного курса по обучению младших школьников решению компетентностных задач. Необходимо заметить, что рассмотренные образовательные эффекты относятся к сфере лишь предметных компетенций, а именно математической, естественнонаучной, речевой, правописной, общетрудовой. Не затронуты в статье активно формирующиеся у учащихся межпредметные и ключевые компетенции. Первые проявляются в расширении общего кругозора школьников и желании более глубокого изучения темы компетентностной задачи в рамках внеурочной проектной деятельности, вторые – в качественном скачке развития учебной самостоятельности детей, выражающемся в сознательной самоорганизации в учебной деятельности. Рассмотрение этих видов компетенций – большая и интересная работа, требующая специального изучения.

Список использованных источников

1. Богданова, Р. А. Модель педагогического сопровождения проектной деятельности младшего школьника / Р. А. Богданова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 6–10.

2. Демидова, Т. Е. Реализация компетентностного подхода в вузе / Т. Е. Демидова, А. П. Тонких // Проблемы подготовки учителя для современной российской школы : сборник материалов. – М. : Баласс ; Изд. Дом РАО, 2007. – С. 36–39.

3. Дубова, М. В. Компетентностные задачи в начальной школе: технологический аспект : учеб. пособие для вузов / М. В. Дубова, С. В. Маслова. – Москва – Саранск : МАНПО, Мордов. гос. пед. ин-т, 2011. – 202 с.

4. Козлова, С. А. Реализация компетентностного подхода (на примере курса математики в начальной школе) / С. А. Козлова // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех : сборник материалов / под науч. ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006. – С. 216–219.

5. Правдов, Д. М. Формирование компетенций культуры здоровьесбережения у детей младшего школьного возраста на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности / Д. М. Правдов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 44–46.

6. Сейдниязова, Н. В. Специфика организации внеурочной работы младших школьников в условиях введения ФГОС / Н. В. Сейдниязова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 47–50.

References

1. Bogdanova R.A. The model of pedagogical support for project activities of primary school pupils, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 6–10.

2. Demidova T. E. The implementation of a competence approach in an institution of higher education, *Problems of teacher training for the modern Russian school*, Moscow, Balass, Publishing House of RAE, 2007, pp. 36–39.

3. Dubova M.V. Competence tasks in primary school: the technological aspect. Moscow – Saransk, IASTE, MSPI, 2011, 202 p.

4. Kozlova S.A. The implementation of a competence approach (on the basis of the course in mathematics in primary school), *The educational system of the "School 2100" – a quality education for all*, edited by D. I. Feldshtein. Moscow, Balass, 2006, pp. 216–219.

5. Pravdov D.M. The formation of the competences of keeping primary school children healthy, based on the integration of motor and cognitive activities, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 44–46.

6. Seydniyazova N.V. The peculiarities of organizing extracurricular work of primary school children in the conditions of introducting FSES, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 47–50.

Поступила 09.02.2012 г.

УДК 373.5.016:821.161.1
ББК 83.3Р6

Зайцева Ольга Александровна
учитель русского языка и литературы
МОУ «СОШ № 22», г. Саранск, Россия
olga19-09@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация: Теоретико-литературные понятия, связанные с драмой, изучаются главным образом в старших классах и постигаются учащимися с трудом, поскольку не вызывают ярких образов и лишены эмоциональной окраски. В статье говорится о приемах формирования у учащихся таких теоретико-литературных понятий, как комедия и трагедия с использованием различных методов и приемов.

Ключевые слова:драматическое произведение, теоретико-литературные понятия, комедия, трагедия.

Zaytseva Olga Aleksandrovna
Russian language and literature teacher
MEI “Secondary school № 22”, the city of Saransk, Russia

THE FORMATION OF THEORETICAL AND LITERARY CONCEPTS AT A SENIOR SCHOOL AGE IN THE PROCESS OF STUDYING DRAMA WORKS

Abstract: Theoretical and literary concepts associated with the drama, are studied mainly in the senior classes and comprehended by students with difficulty, because it does not evoke vivid images and deprived of the emotional coloring. The article refers to the methods of formation at pupils of such theoretical and literary concepts, as a Comedy and tragedy with the use of various methods and techniques.

Key words: dramatic work, theoretical and literary concepts, Comedy, tragedy.

Освоение учащимися литературоведческой терминологии – одна из актуальных проблем преподавания литературы в школе. По мнению большинства исследователей, теоретико-литературные термины и понятия постигаются учащимися с трудом, поскольку не вызывают ярких образов и лишены эмоциональной окраски. Однако, по мнению С. В. Ушаковой, «мир терминологии может заинтересовать любого, если показать путь, по которому можно идти, углубляя свои знания и повышая свой интеллектуальный уровень» [2, с. 25].

Теоретико-литературные понятия, связанные с драмой, изучаются главным образом в старших классах, поскольку именно здесь предусмотрено чтение основной массы драматических произведений в соответствии с программами для общеобразовательных школ. Так, согласно требованиям программы под ред. В. Я. Коровиной [1], старшеклассники должны иметь представление о таких понятиях, как *комедия, лирическая комедия, драма, социально-философская драма, драматургический конфликт, композиция и стилистика пьес*, формирование которых предусмотрено при изучении произведений А. С. Грибоедова, А. Н. Островского, А. П. Чехова, А. М. Горького и др.

Проведенное нами экспериментальное исследование в школах г. Саранска (анкетированием было охвачено около 200 старшеклассников) показало, что в теоретико-литературной подготовке школьников имеется много проблем: система теоретико-литературных понятий у большинства из них не сформирована, знания по отдельным вопросам теории драмы минимальны и чаще всего не соответствуют требованиям программы. Так, вопрос анкеты: «Как с древнегреческого переводится термин «драма»? а) сцена; б) конфликт; в) действо; г) подражание» должен был определить умение старшеклассников выявлять существенный признак изучаемого явления. Анализ показал, что большинство старшеклассников умеют это делать, поскольку лишь 14 % респондентов дали неверные ответы, среди которых чаще всего встречались «сцена» и «конфликт».

Задание «Сформулируйте определение драмы как рода литературы» было нацелено на установление знания учащимися определений основных понятий. Эксперимент показал, что школьники

внятного определения дать не могут, для большинства их ответов характерна информативная неполнота. Например: «Драма отличается от других родов литературы способом передачи сюжета – не посредством повествования или монолога, а через диалоги персонажей» (Попова О.). Ответы подобного характера дали 56 % респондентов, 32 % либо вообще ничего не написали, либо предложили определение, выведенное из самого задания: «Драма – это один из родов литературы» (Кузнецов С.).

Имея лишь общее представление о драме как роде литературы, многие учащиеся не знают ее отличительные признаки (например, на вопрос «Что является основой драмы как рода литературы?» только 32 % учащихся дали правильный ответ – «драматический конфликт») и не знакомы с ее жанровой системой. Большинство не справилось с заданиями: «Дайте определение комедии», «Сформулируйте определение трагедии как драматического жанра». Комедию определили неправильно 64 % учащихся, трагедию – 72 %. К числу частично правильных ответов (36 % и 28 % соответственно) мы отнесли такие, как: «Комедия – жанр художественного произведения, характеризующийся юмористическим и сатирическим подходом» (Попова О.); «Трагедия – драматический жанр, основанный на развитии событий, носящем, как правило, неизбежный характер и приводящем к катастрофическому для персонажа исходу» (Панфилов В.). Задание «Приведите определение драмы как литературного жанра» осталось невыполненным, поскольку все учащиеся написали, что драма – это род литературы, или повторили то определение, которое дали драме как роду литературы. Анализ ответов позволяет констатировать, что многие из учеников не имеют представления о жанрах драмы.

Остался без правильного ответа и вопрос: «Какие типы драматического конфликта вы знаете? Дайте им краткую характеристику». 67 % учащихся написали «жизненные и художественные», что не соответствует действительности. Остальные респонденты вообще оставили данный вопрос без ответа. Полученные результаты дают основание сделать вывод о том, что в современной школе остаются без внимания прежде всего внутренние отличительные признаки драмы как рода литературы.

В целом терминологический словарь учащихся беден и неточен; вопросы теории драмы, изучение которых предусмотрено школьными программами по русской литературе, не являются объектом пристального внимания учителей и не рассматриваются в качестве приоритетных. Все это указывает на необходимость проведения более тщательной работы по освоению учащимися теоретико-литературных понятий, связанных с драматическим родом литературы и его жанровой системой.

В VIII классе работа по формированию представлений учащихся по теории драмы в соответствии с программой под ред. В. Я. Коровиной должна быть тщательно организована при изучении комедий Д. И. Фонвизина «Недоросль» (*жанр комедии, основные принципы классицистической комедии с учетом правил построения классицистического произведения*) и Н. В. Гоголя «Ревизор» (*сатира и юмор как основополагающие элементы комедийного произведения*), трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта» (*конфликт как основа сюжета драматического произведения; начальные представления о трагедии*). Формирование теоретико-литературных понятий о комедии (в т. ч. классицистической), трагедии, сатире, юморе, конфликте и др. должно происходить поэтапно и закрепляться на конкретном литературном материале. Например, на уроках анализа драматических произведений можно предложить учащимся ответить на вопросы и выполнить следующие задания: *Назовите типичные признаки комедии, имеющие место в произведении Д. И. Фонвизина «Недоросль». Какие особенности классицистической комедии характерны для данного произведения? Чем отличается «Ревизор» Гоголя от «Недоросля» Фонвизина в построении сюжета и в пространственно-временной организации действия? Чем обусловлены эти различия? Укажите юмористические элементы в «Ревизоре» Н. В. Гоголя. Какова их роль в понимании авторского замысла произведения?*

В IX классе программа нацеливает учителя на повторение пройденного материала об основных принципах классицистической комедии (при изучении «Горя от ума» А. С. Грибоедова); углубление представлений о жанре трагедии (при изучении «Моцарта и Сальери» А. С. Пушкина» и «Фауста» И. В. Гете) и комедии («Бедность не порок» А. Н. Островского). Поскольку девятиклассники уже знакомы с комедией и трагедией, целесообразна работа по составлению таблицы об общих признаках и различиях данных жанров с приведением примеров из прочитанных текстов (такую работу можно осуществлять самостоятельно и под руководством учителя). Составленную таблицу учащиеся могут расширить и дополнить в X классе, когда в соответствии с программой они должны освоить существенные признаки драмы как литературного жанра (при изучении «Грозы» А. Н. Островского) и жанровой разновидности психологической драмы («Кукольный дом» Г. Ибсена). В этом же классе следует осуществить углубление представлений учащихся о жанрах комедии, трагедии драмы и драматургическом кон-

фликте в целом.

В XI классе формируются представления учащихся о жанре социально-философской драмы («На дне» М. Горького»), углубляются и обобщаются знания о жанре драмы (на примере творчества современных драматургов, например, А. В. Вампилова). Здесь, на наш взгляд, важно сосредоточить внимание на жанровых разновидностях драмы, составить таблицу сравнительно-сопоставительного характера, в которой будут отражены признаки социально-философской и психологической драмы.

Отдельное внимание необходимо уделять работе с базовыми (ключевыми) понятиями по теории драмы, такими как «комедия», «трагедия», «драма», поскольку именно жанровое определение того или иного драматического произведения обусловливает его внутриродовую специфику, которая проявляется на всех уровнях – сюжетно-композиционном, образном, языковом и др.

Рассмотрим это на примере трагедии.

Согласно программе под ред. В. Я. Коровиной, первоначальные представления о трагедии формируются у учащихся в VIII классе на материале пьесы В. Шекспира «Ромео и Джульетта». Такая работа может включать в себя несколько этапов:

1. Учащиеся кратко знакомятся с историей жанра трагедии (из сообщения учителя или заранее подготовленного учащегося). Им рассказывается о том, что жанр трагедии связан с пением сатиров (в греческой мифологии козлоногие существа), образы которых использовались в религиозных обрядах древней Греции в честь бога Диониса. Греческая трагедия представляла собой воспроизведение, сценическое разыгрывание мифа с его борьбой между поколениями (богов, героев); она приобщала зрителей к единой для целого народа и его исторических судеб реальности. Именно поэтому давала совершенные образцы законченных, органических произведений искусства (Эсхил, Софокл); безусловной реальностью происходящего она глубоко, психологически и физиологически потрясала зрителя, вызывая в нем сильнейшие внутренние конфликты и разрешая их в высшей гармонии (посредством катарсиса – духовного «очищения»), в чем заключается этическое предназначение жанра. Эволюция и становление жанра ясно просматривается в творчестве трех великих древнегреческих драматургов, считающихся основоположниками трагедии: Эсхила, Софокла и Еврипида. Эсхил первым ввел в трагедию второго актера (до него на сценической площадке действовали один актер и хор), укрупнив роли индивидуальных персонажей (Прометей, Клитемнестра и др.). Софокл значительно увеличил диалогические части и ввел третьего актера, что позволило обострить действие: герою противопоставлялся второстепенный персонаж, стремящийся отклонить его от выполнения долга (Царь Эдип, Антигона, Электра и др.). Кроме того, Софокл ввел в древнегреческий театр декорации. Еврипид повернул трагедию к реальной действительности, по свидетельству Аристотеля, изображая людей «такими, каковы они есть», раскрывая сложный мир психологических переживаний, характеров и страстей (Медея, Электра, Ифигения в Авлиде и др.). Римская трагедия, сохраняя формы древнегреческой, последовательно усиливала внешние эффекты, сосредоточиваясь на показе кровавых злодеяний. Ярчайшим представителем древнеримской трагедии был Сенека, воспитатель императора Нерона, создававший свои произведения по мотивам и на материале древнегреческих трагедий (Эдип, Агамемнон, Геракл безумный, Медея, Федра и др.). Многие римские трагедии были предназначены не для постановки на сцене, а для чтения. «Золотым веком» развития жанра трагедии считается эпоха Возрождения. Наиболее яркие образцы трагедии этого времени дал английский театр, в первую очередь У. Шекспир. Основу сюжетов английской трагедии составляли не мифы, а исторические события (либо легенды, приобретавшие статус реальности – например, Ричард III Шекспира). В отличие от античной, трагедия эпохи Возрождения имела свободную сложную композицию, обладала неизмеримо большей динамикой, выводила на сцену многочисленных персонажей. Отказ от строгих композиционных канонов, при сохранении главных типических черт жанра, сделал ренессансную трагедию вечной, актуальной во все времена. Это справедливо не только для английской, но и испанской трагедии Возрождения (в современном театре широко ставятся трагедии Лопе де Вега, Кальдерона). Для трагедии Возрождения характерен отказ от полной чистоты жанра, истинно трагические сцены перемежались комическими интермедиями. К середине XIX века трагедия приобретает несвойственные ей ранее черты – скрупулезное исследование быта, углубленное внимание к деталям, что в последующем приводит к ее трансформации в драму. Для театрального искусства XX века характерна тенденция смешения жанров, их усложнения и развития промежуточных жанровых образований, в силу чего жанр трагедии в ее классическом варианте практически перестает существовать.

Следует подчеркнуть, что с развитием жанра трагедии менялся и характер конфликта. Так, в античной трагедии под трагическим конфликтом понимали борьбу человека с неумолимым роком: Эдип, несмотря на предосторожность, не избежал своей судьбы. В эпоху классицизма трагическое стали понимать как конфликт между личным

чувством и нравственным долгом. Современное понимание трагического конфликта ориентируется на концепцию Возрождения и прежде всего У. Шекспира. В его трагедиях содержится «трагическое созерцание» – герой противостоит миру, хотя сознает свое бессилие.

2. Учащимся предлагается следующее определение трагедии: *трагедия* – пьеса, в которой изображаются крайне острые, неразрешимые жизненные противоречия. В основе сюжета трагедии – непримиримый конфликт героя, сильной личности, с надличными силами (судьбой, государством, стихией и др.) или с самим собой, приводящий, как правило, к гибели. Трагический конфликт – конфликт, особо напряженный, непримиримый, неразрешимый, таящий в себе катастрофические последствия и чаще всего завершающийся гибелью героя или его жизненных ценностей. Трагический конфликт принципиально неразрешим в пользу человека, несмотря ни на какие его личные качества и субъективные намерения. Герой трагедии сталкивается с непреодолимыми препятствиями, со «стеной», как бы становясь заложником судьбы. Поэтому древние трагедии были «трагедиями рока», но и в трагедиях XIX–XX вв., изображающих столкновение людей с конкретными социально-историческими или даже бытовыми препятствиями, мотив противостояния человека и судьбы в социальном контексте является одним из наиболее важных. Цель трагедии – вызвать в зрителе потрясение увиденным, что в свою очередь рождает в их сердцах скорбь и сострадание: такое душевное состояние ведет к катарсису.

Важно подчеркнуть, что в центре трагедии находятся важные и сложные вопросы бытия человечества: о любви, свободе и необходимости, характере и судьбе, вине и искуплении, Я и мире, человеке и Боге. Трагедия отмечена суровой серьезностью, изображает действительность наиболее заостренно, как сгусток внутренних противоречий, вскрывает глубочайшие конфликты реальности в предельно напряженной и насыщенной форме, обретающей значение художественного символа; не случайно большинство трагедий написано стихами.

Все признаки трагедии записываются учащимися в тетради или оформляются в виде специальных (рабочих) карточек, на слайдах мультимедийной презентации: именно их прочное усвоение обеспечит четкое представление о данном драматическом жанре, свободное оперирование понятием «трагедия» в дальнейшем. Интересным и продуктивным, на наш взгляд, заданием может стать работа школьников по написанию небольшой статьи (энциклопедического характера) о жанре трагедии, с опорой на материалы литературоведческих словарей, формулирование собственного определения жанра с учетом всех выделенных его основных признаков, формулирование определений других драматических жанров с четким указанием их различий между собой, написание небольшого эссе о трагическом герое. Также можно предложить задание закончить следующие предложения:

Трагедия представляет собой такой драматический жанр, для которого характерны… От жанра драмы ее отличает… Особенностями трагического конфликта являются…

3. Далее учащиеся снова возвращаются к материалу по теории жанра и с его учетом анализируют трагедию В. Шекспира «Ромео и Джульетта», выделяя в ней неразрешимый конфликт, возвышенных героев, окрыленных любовными чувствами, трагический финал (произведение заканчивается смертью героев), который имеет, однако, катарсический («очищающий», «просветляющий») характер, поскольку приводит к окончанию вражды между кланами. Интересными станут и выступления учащихся – «историков» (об эпохе Возрождения) и «литературоведов» (о трагедии Возрождения и творчестве В. Шекспира в целом).

Работу подобного характера можно проводить и по другим жанрам драмы. Однако для прочного освоения теоретико-литературного материала педагогу необходимо при изучении драматического текста постоянно возвращаться к изученному ранее, освежая в памяти учащихся существенные признаки драмы как рода литературы и представления о ее жанрах, поскольку знания по теории литературы составляют основу формирования умений умелого чтения и адекватного интерпретирования драматических произведений.

Список использованных источников

1. Программы общеобразовательных учреждений : литература : 5–11 классы (базовый уровень) ; 10–11 классы (профильный уровень) / под ред. В. Я. Коровиной. – М. : Просвещение, 2007. – 256 с.

2. Ушакова, С. В. Образ ученика-читателя современной гимназии / С. В. Ушакова // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 22–26.

References

1. Educational institutions programs, references: 5–11 forms (basic level); 10–11 forms (core level), edited by V.Ya. Korovina. Moscow, Enlightment, 2007, 256 p.

2. Ushakova S.V. The image of a pupil-reader in modern gymnasium, *Pedagogics*, 2008, No. 1, pp. 22–26.

Поступила 02.10.2012 г.

УДК 377.12
ББК 74.5

Максимова Елена Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра иностранных языков Саратовского социально-экономического института
Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова,
г. Саратов, Россия
maksimolena@yandex.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ И ТРУДНОСТИ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье показано, что генезис профессиональной деятельности, особенно предполагающей совместные усилия, сопровождается в настоящее время расширением границ профессиональной принадлежности. Подготовка к новому типу профессионализма в вузах затруднена из-за отсутствия концептуальной основы. Появившиеся идеи межпрофессиональной и мультипрофессиональной подготовки оказались нежизнеспособными вследствие непродуманной практической реализации. Концепция транспрофессиональной подготовки предложена как альтернатива. Автор показывает разницу мультипрофессионализма, межпрофессионализма и транспрофессионализма, анализирует этапы становления транспрофессионального образования, предвидит ряд сложностей на данном пути. Сделан вывод о возможности организации транспрофессионального образования в образовательном холдинге.

Ключевые слова: транспрофессионализм, мультипрофессионализм, межпрофессионализм, образовательный холдинг, инновации.

Maksimova Elena Aleksandrovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent of the Department of Foreign Languages at
“Saratov Socio-Economic Institute”
of “G. V. Plekhanov Russian University of Economics”
the city of Saratov, Russia

PERSPECTIVES AND DIFFICULTIES OF TRANS-PROFESSIONAL TRAINING

Abstract: The article shows that the genesis of professional activity, especially the one connected with concerted efforts, is now followed by expanding professional fields. Training for the new type of professional activity in institutions of higher education is complicated because of the lack of conceptual basis. Ideas of inter-professionalism and multi-professionalism turned to be invalid due to the unreasonable practical application. Conception of trans-professional education is suggested as an alternative. The author shows the difference between multi-professionalism, inter-professionalism and trans-professionalism, analyses the stages to establish trans-professional education, foresees certain difficulties on this way. The author concludes that trans-professional education can be organized in an educational holding.

Key words: trans-professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism, educational holding, innovations.

То, что в вопросах профессионального образования, особенно его результатов, необходимо учитывать требования рынка труда, стало аксиомой в профессионально-педагогическом сообществе. Эта идея также нашла подтверждение на высшем уровне принятием ФГОС ВПО, предполагаемый результат профессионального образования в котором фиксируется в виде компетенций, как универсальных, так и специальных.

Одним из требований рынка труда является готовность работников выходить за рамки своих узкопрофессиональных обязанностей, владение ими навыками работы в межпрофессиональных командах для постановки и решения комплексных задач [3; 4; 5; 6]. В этой связи как в научной литературе профессионально-педагогического профиля, так и в специальной литературе для кадрового менеджмента возникла идея транспрофессионализма и, следовательно, транспрофессиональной подготовки, которая должна ликвидировать диссонанс между активно развивающимся рынком труда и достаточно консервативной, несмотря на проводимую модернизацию, системой профессионального образования.

Рассмотрим, что представляет собой транспрофессионализм, каковы его перспективы и воз-

можные риски увлечения идеей транспрофессиональной подготовки.

Профессионализм, в привычном толковании этого определения, следует понимать как обладание и применение особых знаний и навыков, относящихся к довольно узкому предмету профессионального внимания.

Но в последние годы границы профессиональной принадлежности расширяются. Изменения затрагивают и сферу хозяйственных отношений, и культуру, и образование. Например, сложившаяся столетиями образовательная практика, будь то преподавание дисциплин, система взаимоотношений, оказалась в состоянии кризиса в свете нарастающих тенденций гуманизма. Педагогам требуется иметь комплексное видение ситуации развития учащегося, учитывать особенности его мировосприятия, создавать эффективные условия для формирования личности – физические, психологические, эмоциональные, академические.

Можно ожидать справедливого замечания – учителя и раньше выполняли свои функции на межпрофессиональном уровне, работая с семьей, привлекая специалистов сферы дополнительного образования, учреждений культуры – социальных и культурных партнеров образования. Однако мы говорим о переходе функций педагога в категорию сопровождения развития обучающихся в сфере их здоровья, безопасности, участия в жизни школы и сообщества, их готовности к профессиональной занятости и непрерывному профессиональному развитию. То есть педагог социально более вовлечен, чем раньше, и должен быть готов сопровождать любую образовательную практику учащегося (а их количество увеличивается по мере взросления ребенка). Задача современных педагогов – соответствовать требованиям их новой роли, определить способы адаптации к только еще зарождающимся новым стандартам. И тот отклик, который должен последовать, и может быть концептуализирован как транспрофессионализм.

Другой пример. Опережающее развитие науки актуализирует необходимость скорейшего внедрения новых достижений в производство с целью сохранения конкурентоспособности. Поэтому на предприятиях укрепляется связь с исследовательскими институтами или создаются собственные научные центры. Для организации эффективного взаимодействия разных по характеру деятельности структур необходимо иметь комплексное представление о взаимосвязи происходящих исследовательских и производственных процессов. Ни инженер, ни технолог, ни менеджер отдельно не имеют его в силу специфики своего образования. То есть в профессиональной деятельности сталкиваются возможности узкопрофессионального образования, полученного в вузе, и реальная профессиональная практика, требующая решения комплексных проблем, тесного взаимодействия представителей разных профессий.

Заметим, что взаимодействие представителей разных профессий в реальной практике бывает осложнено не только в силу того, что они не получили более широкого образования в вузе. Многочисленные разногласия могут быть спровоцированы и иными причинами. Например, для любой группы профессионалов характерно то или иное видение ситуации, способов ее решения, более предпочтительного результата. Вероятно столкновение различных взглядов, не исключены и противоречия, и конфликты. Отдельные специалисты могут быть более знающими, компетентными в частных ситуациях, что дает им некое ощущение превосходства и вызывает сложности в изменении своего мышления, учета иных возможностей. Взаимодействие усложняется, когда признанный специалист подавляет своим авторитетом мнения прочих участников, стремясь к доминированию в принятии решений.

Также разногласия могут возникать на почве разного уровня квалификации в одной сфере. Сравним, к примеру, профессии врача, медицинской сестры и младшего воспитателя. Объективно и оправдано восприятие профессии врача как более значимой. Однако медицинская сестра (если речь идет о семье) или младший воспитатель (в детском саду) гораздо чаще и плотнее взаимодействуют с ребенком, лучше знают его особенности и потребности. Если же врач, принимая то или иное решение, не учитывает их точку зрения, возможно развитие конфликта из-за ущемления чувства значимости. То есть оценка любой комплексной ситуации зависит в значительной степени от качества профессионального взаимодействия и тех проекций, которые могут возникнуть в его процессе.

Для педагогов профессиональной школы готовить будущих выпускников к такому типу профессионализма, который предполагает, наряду с освоением знаний и навыков, формированием компетенций, овладение приемами эффективного взаимодействия – непростая задача. Попытки ее решения привели к появлению концепций межпрофессионализма и мультипрофессионализма. В частности, за рубежом они представлены в работах Дж. Пауэла, А. Пикарда. Эти исследователи пришли к выводу, что мультипрофессионализм и межпрофессионализм – это, по сути, независимые практики, объединенные лишь на коммуникативном уровне [8]. В настоящее время из-за развития средств коммуникации организация взаимодействия, в том числе и дистантного, упрощается. Это

зачастую приводит к иллюзии совместной работы, согласованных действий, в то время как на самом деле деятельность продолжает носить унипрофессиональный характер. Преодолению видимого противоречия может способствовать развитие концепции транспрофессионализма как аналога концепциям мультипрофессионализма или межпрофессионализма.

Значимость разработки новой концепции подтверждается результатами работы независимой комиссии «Education of Health Professionals for the 21st Century» («Образование профессионалов сферы здравоохранения для 21 века»), собранной в 2011 году. Комиссия определила три уровня обучения, преемственных по отношению друг к другу – информативный, формативный и трансформативный. Информативный связан с овладением знаниями и навыками, его цель – подготовка экспертов в той или иной области. Формативный предполагает также группирование вокруг профессиональных ценностей, его цель – подготовка профессионалов. Трансформативный уровень означает развитие лидерских характеристик, его цель – подготовка транспрофессионалов – специалистов, способных к эффективной работе в команде, которые могут обратить глобальные ресурсы на пользу местным потребностям.

Феномен транспрофессионализма изучается П. В. Малиновским, Н. Е. Прянишниковым. Р. М. Харденом предложена теория поэтапного становления транспрофессионального обучения в контексте эволюции теории мультипрофессионализма.

Согласно определению П. В. Малиновского, транспрофессионализм следует понимать как коллективно-распределенную способность рефлексивно связывать и сорганизовать представителей различных профессий для решения комплексных проблем [1]. То есть транспрофессионал – это не специалист-универсал-энциклопедист. Это профессионал, способный оценить ситуацию в ее внешнем и внутреннем состоянии, определить, специалисты каких областей могут помочь справиться с той или иной проблемой. Транспрофессионализм также связан с готовностью работать в полипрофессиональных командах с целью решения комплексных проблем. П. В. Малиновским замечен синергетический эффект транспрофессиональной деятельности – эффект изменений в собственной деятельности распространяется на сопряженные системы [1]. Транспрофессиональная культура, следовательно, заключается в умении строить партнерские отношения с другими специалистами, способности быстро осваивать новые предметы, иметь принципы, позволяющие осознать свое предназначение и последовательно реализовывать его в практической деятельности.

Н. Е. Прянишников перечисляет ряд требований, которым должен соответствовать транспрофессионал:

– быстро погружаться в тематику, определять ключевые проблемы, составлять практические выводы;

– знать приемы PR-менеджмента, разбираться в IT-технологиях;

– занимать гражданскую позицию (осваивать знания о социальной структуре, быть готовым работать с местным сообществом);

– следить за развитием областей, смежных с областями его профессиональных интересов;

– владеть нормами организации деятельности в своей непосредственной сфере [2].

Данные требования близки требованиям наличия у специалиста широкого кругозора и активной гражданской позиции. Однако главная идея, как нам видится, заключается в том, что транспрофессионал сочетает способность к глобальному мышлению с готовностью локальных действий – проанализировав возникшую проблему или развитие ситуации, он подключает необходимых специалистов к ее решению и распределяет их усилия в зависимости от степени выраженности той или ной проблемы.

Р. М. Харден не сомневается в эффективности мультипрофессионального образования. Он обращает внимание на те условия, которые обеспечат его эффективность: 1) образовательный контекст (оптимальное соответствие ступени образования, категории студентов и формата образования); 2) цели образования (четкое представление результатов); 3) организация образовательного процесса (подход к мультипрофессиональному образованию не как к одному заданному процессу, а как к континууму, предполагающему прохождение нескольких ступеней) [7].

Ученый охарактеризовал одиннадцать ступеней в организации мультипрофессионального образования: изоляция, осведомленность, консультация, рестрикция, временная координация, совместное участие, согласование, комплементарная программа, мультипрофессионализм, межпрофессионализм, транспрофессионализм. Данные ступени характеризуются автором теории следующим образом.

Изолированное обучение предполагает, что овладение знаниями, навыками, опытом, необходимыми в каждой отдельной профессии, происходит обособленно, без учета информационного поля смежных профессий. Осведомленность, в отличие от изолированного обучения, означает, что отсутствует прямой контакт составителей и реализаторов учебных программ, однако они информи-

рованы о содержании обучения иным профессиям и специальностям.

На стадии консультации преподаватели разных профессиональных областей контактируют по поводу содержания учебных дисциплин. Логическим продолжением данной ступени является рестрикция, когда отдельные аспекты, относящиеся к другим профессиям, включают в унипрофессиональные курсы.

Расширение практики взаимодействия при движении от изолированного к транспрофессиональному обучению связано с временной координацией участников образовательного процесса профессиональной школы. Она, в частности, появляется при составлении расписания занятий – предусматриваются совместные лекции для студентов двух или более направлений, в то время как взаимодействие обучающихся в течение семестра в целом ограничено. В дальнейшем временная координация перерастает в совместное участие, когда организуется совместное преподавание и, следовательно, тесное взаимодействие между студентами разных направлений в одной части учебного курса, в то время как другая часть курса носит унипрофессиональный характер.

На ступени согласования расписание на семестр составляется с учетом мультипрофессионального изучения отдельных тем, при сохранении унипрофессионального характера преподаваемых курсов в целом, однако в дальнейшем, на стадии комплементарных программ, мультипрофессиональное преподавание осуществляется наряду с унипрофессиональным.

Последовательное прохождение восьми названных ступеней позволяет говорить о мультипрофессиональном обучении, то есть акцент в преподавании курса сделан на мультипрофессиональном содержании, но в каждом направлении темы изучаются с конкретно профессиональной точки зрения. Далее мультипрофессиональное обучение трансформируется в межпрофессиональное, когда предмет изучается и с конкретно профессиональной точки зрения, и с точки зрения других профессий, а оно, в свою очередь, в транспрофессиональное, базирующееся на практиках реального мира, которые служат фильтром для обучения студентов [7].

Отметим, что завершающая ступень связана с транспрофессионализмом. То есть Р. М. Харден изначально воспринимает транспрофессионализм как высший уровень профессионального образования.

Однако заметим, что его понимание транспрофессионализма как обучения, основанного на реальных практиках, вряд ли может найти адекватную организационную форму. То есть весь образовательный процесс в вузе невозможно построить как транспрофессиональный. Во-первых, оно исключит формирование глубокого экспертного понимания предмета профессиональной деятельности. Во-вторых, его содержание будет необъятным и неустойчивым из-за постоянной динамики внешних условий, которые должны явиться источником транспрофессионального образования.

Тем не менее, мы считаем, что данная ступень не является лишней. По сравнению с предыдущей ступенью (межпрофессионализмом) предполагается совмещение большего количества участников образовательного процесса. Следует вести речь о налаживании эффективного взаимодействия между ними. С этой точки зрения было бы продуктивным предусмотреть разработку и защиту командного проекта, например, взамен традиционному дипломному.

Соглашаясь в целом с теорией Р. М. Хардена, мы считаем, что становление транспрофессионального образования следует представить как инновационный подход к организации образовательного процесса в высшей школе, как в плане содержания образования, так и в отношении взаимодействия субъектов образовательного процесса. Например, П. В. Малиновский предлагает для подготовки транспрофессионалов формировать специальные образовательные модули прикладного характера, которые бы включали фундаментальную подготовку по базовой естественнонаучной или гуманитарной дисциплине, техническое образование, дополнительное экономическое или юридическое образование, философско-методологический практикум, образование в области стратегического, инновационного и проектного менеджмента, интенсивную практику командообразования, адаптационные и социализационные курсы [1].

В рамках отдельного вуза можно обеспечить комплексную подготовку по нескольким блокам, что и предусмотрено в новом Федеральном государственном образовательном стандарте. Дисциплины, входящие в блоки для обязательного изучения, переосмысливаются в плане адаптации содержания образования, применяемых форм и методов, организации самостоятельной работы с целью формирования значимых компетенций, в которых закодирован ожидаемый результат образования. Также в вузе доступна организация междисциплинарного образования (при соответствующей переработке учебных программ), что приближает будущего специалиста к искомой транспрофессиональности, готовности действовать на границе профессиональных областей, в условиях профессиональной мобильности.

Однако проектный менеджмент, практику

командообразования, профессиональной адаптации следует, на наш взгляд, осваивать в наиболее приближенной к профессиональной деятельности среде. Она может быть создана в образовательном холдинге. Под холдингом мы понимаем систему организации профессионального образования в регионе, созданную вертикальной и горизонтальной интеграцией ряда организаций и институтов. Вертикальная интеграция – это объединение образовательных учреждений разного уровня; горизонтальная интеграция – это объединение учебных заведений с научными, исследовательскими центрами, предприятиями-работодателями, центрами трудоустройства и т. д.

Подготовка командного дипломного проекта в холдинге позволит не только организовать сотрудничество обучающихся, но и даст им возможность эффективно использовать информационные ресурсы, привлечь действующих специалистов различных институтов – членов холдинга для консультаций по проекту. Такая инновация, по нашему представлению, способствовала бы формированию транспрофессиональных способностей и транспрофессиональной культуры.

Однако заметим, что чрезмерное увлечение идеей организации транспрофессионального образования может привести к нежелательному результату, и существует ряд сложностей и ограничений в его организации. Прежде всего, значение транспрофессиональных способностей специалистов особенно важно в сфере управления, причем чем выше уровень принятия управленческих решений, тем более актуальны транспрофессиональные способности. Иными словами, сфера применения транспрофессиональных навыков для работников, чьи профессиональные обязанности строго регламентированы, узка и зачастую ограничена выполнением разных функций в рамках одного проекта. То есть стремление организовать транспрофессиональный образовательный процесс необходимо начинать с анализа востребованности транспрофессиональных компетенций в будущей профессиональной деятельности.

Также введение командных проектов требует особой подготовки к контролю их выполнения. Для ряда студентов идея разделения ответственности за коллегиальное принятие решения может оказаться привлекательной настолько, что возникнет желание «подписаться под результатами» общей работы, реально не приняв в ней участия. В настоящее время существует достаточное количество практических разработок, в том числе и авторских, организации командной работы. Поэтому данную сложность можно считать несущественной.

И, наконец, с возрастанием значения методов экспресс-диагностики комплексных ситуаций, может возникнуть иллюзия необязательного глубокого знания предмета профессиональной деятельности. Это, на наш взгляд, является наиболее серьезной опасностью, которая может привести к выпуску недоучек, к поверхностному образованию, что дискредитировало бы идею транспрофессионализма, предполагающего не только экспертное знание предмета профессиональной деятельности, но и сформированное стремление к постоянному самообразованию, повышению своей квалификации и поддержанию ее на конкурентном уровне.

Подведем итог. По мере расширения границ профессиональной принадлежности перед специалистами встает задача переосмысления деятельности, изменения профессиональной философии. Возможным решением данной задачи является развитие концепции транспрофессионализма как основы профессионального образования в вузе. На практике данная концепция может быть реализована поэтапно; оптимально – в образовательном холдинге, обеспечивающем искомые возможности сорганизовать в рамках одного проекта работу с профессионалами из различных дисциплин, из различных социальных институтов, наладить коммуникацию между различными структурами.

Список использованных источников

1. Малиновский, П. В. Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом [Электронный ресурс] / П. В. Малиновский. – URL : http://www.shkp.ru/lib/actions/ss/malinovsky/ (дата обращения: 01.02.13).

2. Новая категория профессионалов: интервью с Н. Е. Прянишниковым // 60 параллель. – 2009. – № 2 (33). – С. 34–41.

3. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.

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

5. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 18–23.

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

7. Harden, R. M. Effective multiprofessional education – a three dimensional perspective [Электронный ресурс] / R. M. Harden. – URL : http://www.medev.ac.uk/static/uploads/resources/ (дата обращения: 05.02.13).

8. Powell, J. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [Электрон-

ный ресурс] / J. Powell, A. Pickard. – URL : http://www.atee2005.nl/download/papers/08_bb.pdf (дата обращения: 04.02.13).

References

1. Malinovskiy P.V. Transprofessionalism as a criterion for an effective human potential management. URL : http://www.shkp.ru/lib/actions/ss/malinovsky/ (reference date 01.02.13)

2. A new category of Professionals: Interview with N.E. Pryanishnikov, 60 parallel, 2009, No. 2 (33), pp. 34–41.

3. Rodina E.N. Axiological status of creativity in innovative society, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 42–44.

4. Ryabova N.V. Modeling professional educator with higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 54–58.

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

6. Yashkova A.N. Subjectivity as a psychological premise career competencies, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 116–119.

7. Harden R.M. Effective multiprofessional education – a three dimen-sional perspective. URL : http://www.medev.ac.uk/static/uploads/resources/ (reference date 5.02.13)

8. Powell J., Pickard A. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofes-sionalism. URL : http://www.atee2005.nl/download/papers/08_bb.pdf (reference date 04.02.13)

Поступила 12.03.2013 г.

УДК 378.147.88:51(045)
ББК 74.58

Мерлина Надежда Ивановна
доктор педагогических наук, профессор
кафедра прикладной математики
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары, Россия

Ситникова Марина Анатольевна
аспирант
кафедра прикладной математики
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары, Россия
mary.sitnikova@mail.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ УМК И ЕГО РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация: В статье идет речь о внедрении электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по математике в колледже. С его помощью осуществляется организация самостоятельной работы студентов. Описана структура ЭУМК «Студент», включающая несколько блоков: нормативное обеспечение, дидактическое обеспечение, аппарат контроля, КИМ, материалы по организации ВСР. В ЧЭМК (Чебоксарский электромеханический колледж) ЭУМК по математике внедрен в педагогическую практику с 2010 года. Его целесообразность подтверждена результатами интернет-тестирования.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс, самостоятельная работа, рабочая тетрадь.

Merlina Nadezhda Ivanovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Applied Mathematics
Chuvash State University named after I. N. Ulyanov
the city of Cheboksary, Russia

Sitnikova Marina Anatolyevna
Post-graduate student
Department of Applied Mathematics
Chuvash State University named after I. N. Ulyanov
the city of Cheboksary, Russia

ELECTRONIC METHODICAL COMPLEX AND ITS ROLE IN ORGANIZATION OF THE STUDENTS' INDIVIDUAL WORK

Abstract: This article deals with the implementation of electronic educational-methodical complex (EEMC) in mathematics at college. It provides the organization of the students' individual work. The author describes the structure of EEMC "Student", which includes several parts: regulatory support, didactic support, machine control, tests, materials on the organization of the students' independent work. In Cheboksary Electromechanical College electronic educational-methodical complex in mathematics has been put into teaching practice since 2010. Its reasonability is confirmed by the results of online testing.

Key words: electronic methodical complex, independent work, workbook.

Каждый учебный год приводит нас к решению одной и той же проблемы – недостаточного уровня базовых знаний по математике для изучения новой программы. Решая эту проблему, преподавателю необходимо стать организатором познавательной деятельности студентов. Недостаточное количество аудиторных часов приводит к тому, что приходится развивать умение студентов усваивать новый материал в процессе самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студентов (СРС) необходима как для овладения знаниями, так и для осуществления преподавателем контроля за их усвоением. Одним из способов организации СРС по математике, на наш взгляд, является внедрение информационных технологий в учебный процесс.

Информационные технологии активно внедряются в классно-урочную и внеклассную систему образования.

В научной литературе даются различные определения информационных технологий в образовании [1; 2; 3; 4; 5]. Приведем определение Г. К. Селевко: «Информационными образовательными технологиями называют все технологии в сфере образования, использующие технические средства для достижения педагогических целей» [4].

В центре нашего внимания внедрение ЭУМК по математике как средство для организации самостоятельной работы студентов.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) – программный мультимедиа-продукт учебного назначения, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности и формализованности процедур оценки знаний [5]. Другими словами, ЭУМК представляет собой систему, в которую интегрируются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также набор методических средств и материалов, поддерживающих учебный процесс.

Мы создали электронный учебно-методический комплекс, который содержит следующие дидактические блоки: Блок № 1. Нормативное обеспечение. Блок № 2. Дидактическое обеспечение. Блок № 3. Аппарат контроля, КИМ. Блок № 4. Материалы по организации ВСР.

ЭУМК имеет целевое назначение и создан: 1) для участников образовательного процесса, т. е. для преподавателя и студента; 2) для учебной дисциплины.

Рассмотрим более подробно структуру ЭУМК «Студент» (табл. 1). В таблице сосредоточены компоненты блоков ЭУМК. В электронной версии ЭУМК расположен на портале колледжа, в сетевой папке, доступной для студентов. В бумажном варианте – это комплект из четырех составляющих, в каждой из которых расположена информация по соответствующему блоку. Например, Блок № 3:1) перечень контрольных (экзаменационных) вопросов по всей дисциплине, теме, разделу (для каждого курса); 2) список практических работ по математике, образцы отчетов по их выполнению; 3) образцы промежуточных и итоговых аттестаций (типовых расчетов, индивидуальных заданий, проектов и работ с разными уровнями оценок); 4) многоуровневые тесты, критерии оценок; 5) электронные рабочие тетради (печатная версия).

Таблица 1

Примерный компонентный состав ЭУМК «Студент»

ЭУМК «Студент»				
Целевое назначение ЭУМК «Студент»	Блок № 1. Нормативное обеспечение (действующее в учебном году)	Блок № 2. Дидактическое обеспечение	Блок № 3. Аппарат контроля	Блок № 4. Материалы по организации ВСР

Окончание табл. 1

Помочь студентам осознать целевую картину изучаемого материала	Выписка из учебного плана	Учебно-методическое обеспечение модуля	Перечень контрольных (экзаменационных) вопросов по дисциплине, теме, разделу	Список мероприятий по ВСР по дисциплине
Облегчить усвоение материала	Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки студента по математике (выписка)	Учебная литература: учебники; учебные пособия, в том числе электронные; конспекты-лекции со слайд-шоу и видеороликами, опорные конспекты; глоссарий	Список практических работ по математике, образцы отчетов по их выполнению	Расписание дополнительных занятий, консультаций
Индивидуализировать обучение, обеспечить условия для профессионального саморазвития и самореализации личности	Рабочая программа дисциплины «Математика»	Методические указания к практическим работам; методические разработки по наиболее трудным темам, разделам, вопросам	Образцы промежуточных и итоговых аттестаций (типовых расчетов, индивидуальных заданий, работ с разными уровнями оценок)	План работы кружка
Совершенствовать контроль и самоконтроль	КТП из рабочей программы дисциплины «Математика»	Методические рекомендации для ВСР студентов	Многоуровневые тесты. Критерии оценок	Материалы для проведения олимпиад, конкурсов, классных часов и т. д.
Повысить результативность учебного процесса	Структурно-логическая схема межпредметных и внутрипредметных связей (табл. 2)	Методические рекомендации по выполнению заданий электронных рабочих тетрадей	Электронные рабочие тетради	Результаты научно-исследовательской работы студентов

Заметим, что результатом педагогического воздействия ЭУМК является не приобретение знаний, умений и навыков, а раскрытие интеллектуального потенциала студента, формирование его готовности к творческой деятельности, воспитание в нем культуры самостоятельно добывать и применять знания.

Одним из основных дидактических средств организации самостоятельной работы студентов, как аудиторной так и внеаудиторной, мы считаем электронные рабочие тетради. Методические рекомендации по выполнению работы в них расположены в блоке дидактического обеспечения, а сами тетради находятся в блоке аппарата контроля. В рабочих тетрадях сосредоточены ссылки различного направления: на теоретический материал (сайт преподавателя); на применение изучаемой темы (Интернет); на варианты контрольного среза (приложения); на разноуровневое тестирование (тесты fepo). Применение в учебном процессе электронных рабочих тетрадей повышает активность участия студентов в обучении, что является условием развития познавательной самостоятельности.

Для повышения результативности учебного процесса студентам необходима мотивация, которую можно осуществить, рассматривая межпредметные связи, применение различных тем математики в специальных дисциплинах, что осуществляется с помощью структурно-логической схемы предмета «Математика».

Таблица 2

Структурно-логическая схема использования предмета «Математика» в специальных дисциплинах ЧЭМК (Чебоксарский электромеханический колледж)

№	Наименование темы	Предмет	Наименование темы, в которой используется материал
1.	Показательная и логарифмическая функции	ТОЭ Импульсная техника	Электрическое поле, переходные процессы Курсовой проект

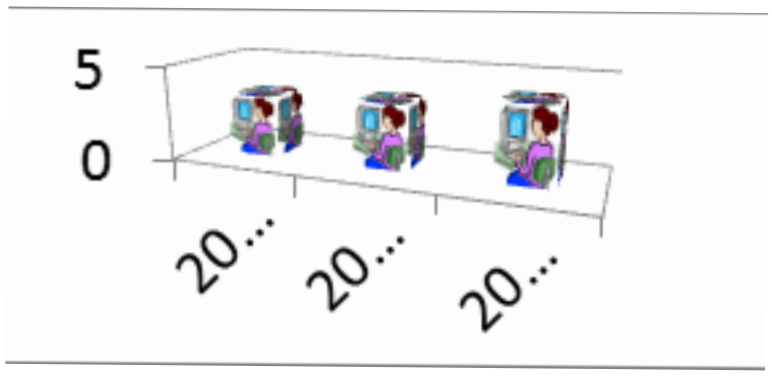
Продолжение табл. 2

2.	Тригонометрические функции	ТОЭ Физика Технологическая механика	Расчет электрических цепей Гармонические колебания Электромагнитная индукция Сложение скоростей. Виды движений Сложение движения точки и тела
3.	Введение в анализ (пределы)	ТОЭ Высшая математика Автоматика Системная обработка экономической информации	Производная. Сумма бесконечно убывающей геометрической прогрессии. Длина окружности, объемы цилиндра, конуса Переменный ток Ряды Частотные характеристики Достоверность обработки или передачи информации
4.	Производная и ее приложения	Техническая механика Бесконтактные эл. аппараты ЭТМ ТОЭ	Кинематика: поступательные и вращательные движения Физические процессы Переменный ток Расчет цепей с синусоидальными величинами, магнитное поле
5.	Интеграл и его приложения	Техническая механика Электроника ЭТМ Бесконтактные эл. аппараты Схематехника аналоговых устройств ТОЭ Радиоэлектроника	Сопромат. Геометрические характеристики плоских сечений. Статические моменты. Усилители. Магнитное напряжение. Среднее значение выпрямленного напряжения. Использование ОУ Расчет усилителей и генератора Переходные процессы в ключе. В расчетах каскадов
6.	Комплексные числа	Электроника ТОЭ Схематехника Аналоговые устройства Метрология Автоматика	Генераторы. Усилители. Расчет эл. цепей. Мостовые цепи. Частотные характеристики элементов и систем
7.	Векторы и координаты	ЭТМ ТОЭ Техническая механика Стандартизация. Технология производства. Автоматизация производства.Электроснабжение объектов	Физические процессы в диэлектриках. Расчет эл. цепей. Статика Кинематика Виды движения точки и тела Контроль и качество продукции Выбор средств измерения Выбор оборудования и оснастки для производства пластмассовых деталей. Выбор сетей потребителя напряжения
8.	Прямые и плоскости в пространстве	ИГ САПР	Способы создания плоскости в пространстве
9.	Многогранники	ЭТМ ИГ САПР	Строение и свойства материалов. Деление окружности на равные части, построение основания многогранника
10.	Тела вращения	ИГ САПР Электрические машины	Понятия “направляющая”,“образующая”, ось вращения
11.	Ряды	ТОЭ	Расчет электрических цепей синусоидальными величинами
12.	Дифференциальные уравнения	Электроника Импульсная техника ТОЭ Радиоэлектроника	Переходные процессы Дифференциальные цепочки Ограничители Расчет импульсных устройств В курсовом проектировании при расчетах каскадов

Окончание табл. 2

13.	Матрицы	Микросхематехника и микропроцессорные технологии. ТОЭ Периферийные устройства	Магнитные цепи. Вычисление координат в мониторе
14.	Математическая логика	Радиоэлектроника	Работа логических схем, триггеров, мультивибраторов и других схем

В ЧЭМК (Чебоксарский электромеханический колледж) ЭУМК по математике внедрен в педагогическую практику с 2010 года. Его целесообразность подтверждена результатами интернет-тестирования. Колледж является участником интернет-проекта «Интернет-тренажеры в сфере образования» с целью создания внутренних систем оценки качества в ЧЭМК, а также подготовки к внешним процедурам контроля. На диаграмме мы видим сравнительный анализ результатов тестирования до внедрения в учебный процесс ЭУМК и после использования студентами учебно-методических материалов.



Главными достоинствами ЭУМК являются высокая степень наглядности, интересное изложение учебного материала, ориентация на дифференцированный уровень подготовки, адекватная оценка студента. Наглядность и занимательность изложения материала обеспечивается интерактивными моделями, слайд-шоу и видеороликами демонстраций; дифференцированный подход – средствами электронных рабочих тетрадей; адекватность оценки студента – использованием многоуровневых тестов. Самостоятельная работа, построенная на ЭУМК, будет способствовать подготовке студентов к дальнейшей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г. И. Щукиной. – М., 1984. – 176 с.

2. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 6–9.

3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для вузов / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.

4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.

5. Татаринцев, А. И. Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза / А. И. Татаринцев // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 367–370.

References

1. Actual issues of interest formation in education, edited by G.I. Shchukin. Moscow, 1984, pp. 176.

2. Voznesenskaya N.V., Safonov V.I. Individual-oriented organization of the educational process in informational and educational environment of the institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 6–9.

3. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in education. Moscow, Academy, 2003, pp. 272.

4. Selevko G.K. Modern Educational Technologies. Moscow, Public Education, 1998.

5. Tatarintsev A.I. Electronic educational-methodical complex as a component of educational environment of the pedagogical institution of higher education, *Theory and practice of education in the modern world*. Saint Petersburg, Renome, 2012, pp. 367–370.

Поступила 17.12.2012 г.

УДК 378.147:648.5.002.6
ББК 74.58

Осипов Петр Николаевич
доктор педагогических наук, профессор
кафедра инженерной педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, Россия
posipov@rambler.ru

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация: Интенсификация образования рассматривается сегодня как стратегия и тактика развития высшей школы. Автор предлагаемой статьи, опираясь на мнение коллег и свой опыт, показывает ее плюсы и минусы, определяет принципы и средства, обеспечивающие ее эффективность.

Ключевые слова: высшее образование, образовательный процесс, интенсификация.

Osipov Petr Nikolayevich
Doctor of Education, Professor
Department of Engineering Pedagogy and Psychology
Kazan National Research Technological University, the city of Kazan, Russia

INTENSIFICATION OF HIGHER EDUCATION AS A MEANS OF ITS MODERNIZATION

Abstract: Intensification of education is now regarded as the strategy and tactics of high school development. The author of the present article, basing on advice from colleagues and their experience shows its pros and cons, and defines the principles and means to ensure its effectiveness.

Key words: high education, the educational process, the intensification.

Организация педагогического процесса в вузе представляет собой совокупность наиболее эффективных действий всех субъектов образования (прежде всего самих обучающихся, профессорско-преподавательского состава, потенциальных работодателей – социальных партнеров), ведущих к результату – подготовке конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда.

Сегодня во всем мире все более актуальным становится вопрос о том, как подготовить таких специалистов при наименьших затратах времени? Ответ на него видится в интенсификации учебного процесса. Идея интенсификации сегодня многими учеными рассматривается как стратегия и тактика развития высшей школы, средство повышения качества подготовки специалистов.

Intensification (франц.) – увеличение напряженности (интенсивности). Интенсификация учебного процесса в вузе предусматривает решение вопроса о том, как при наименьшей затрате времени, увеличив до максимума объем информации на каждом занятии, качественно улучшить подготовку специалиста. Если идея интеграции связана с содержанием учебной дисциплины, то идея интенсификации затрагивает педагогический процесс.

Каковы плюсы и минусы интенсификации образовательного процесса в вузе? Обратимся к коллективному ответу на этот вопрос, полученному методом «фокус-группы» от 25 преподавателей, представляющих 12 вузов различных городов России.

Интенсификацию образовательного процесса надо воспринимать как данность, в которой мы все сейчас оказались. Это связано с бурным развитием компьютерных технологий. Плюс в том, что информация стала более доступной даже студентам (через Интернет). Поэтому у преподавателя есть возможности при меньших затратах времени дать больший объем знаний, обеспечить большую практическую направленность обучения.

Активизация деятельности преподавателя, увлеченность предметом, использование новых средств обучения позволяют обучающимся почувствовать свою значимость в учебном процессе (мотивация), обеспечивают заинтересованность студентов, активизируют их мыслительную деятельность, предоставляют возможность проявить индивидуальные способности, оценить свой рост.

Интенсификация образовательного процесса смещает акцент с традиционного представления об обучении как взаимодействии обучающегося с обучающим на взаимодействие обучающегося с источниками информации, в качестве каковых может быть не только – и не столько – преподаватель.

Такой подход к сущности обучения смещает акцент на самостоятельность, самообразование, ответственность обучающихся. Возрастает роль самостоятельной работы студентов. Преподаватель структурирует информацию, студент проявляет креативность, проявляет себя как личность, индивидуальность. Это способствует его самореализации, углублению знаний в той области, в которой хочется.

Безусловно, мотивация студентов на самообразование в условиях сокращения количества часов на изучение той ли иной дисциплины находится в прямой зависимости от качества обучающихся, их готовности к интенсификации учебного процесса.

Сложно учесть особенности всех обучающихся. Большинство студентов по разным причинам сегодня не готовы работать самостоятельно, не проявляют должной сознательности и ответственности. Не секрет, что многие совмещают учебу с работой. Студенты испытывают большую физическую и психическую нагрузку, они не готовы к краткому лаконичному изложению материала, результатом чего становится информационная усталость, охлаждение, низкая усвояемость учебной информации (знаний). Неготовность студентов в сжатые сроки воспринимать и анализировать большой объем информации приведет к тому, что многие останутся «за бортом». Отсутствие навыков самообучения у студентов приведет к тому, что слабые станут слабее, сильные – сильнее.

Не меньше проблем с интенсификацией обучения испытывают и преподаватели. К ним предъявляются новые требования, зачастую непонятно, какие. При неизменной низкой заработной плате имеет место увеличение затрат на подготовку к занятиям. Учитывая и без того большую загруженность наших преподавателей, это может привести к их «выгоранию».

Ради количества преподавателю приходится порой жертвовать качеством. Ввиду нехватки времени материал излагается поверхностно. Отсутствие времени на «разжевывание» материала слабым, неподготовленным к его восприятию студентам приводит к ухудшению его усвоения. Проблема и в том, что увеличение времени на самостоятельную работу не обеспечено инструментами контроля и оценки той деятельности студентов, которая вне аудиторной нагрузки преподавателя. В его нагрузке нет учета времени на такой вид деятельности, как самостоятельная работа студента в новом объеме. Немаловажно и то, что в условиях интенсификации обучения имеет место утрата или существенное снижение его воспитательной функции, меньше возможностей для воспитательной работы. Есть опасение и в том, что студенты еще меньше будут учиться аудиторно.

Таким образом, интенсификация образовательного процесса сегодня не только стратегия и тактика модернизации высшего образования, но и педагогическая проблема [1].

Как бы то ни было, интенсификация нужна, она затрагивает различные аспекты педагогической системы вуза: студентов, преподавателей, педагогический процесс, формы его организации. Безусловно, у интенсификации вузовского образования есть как плюсы, так и минусы, она порождает немало проблем, многие из которых носят педагогический характер и решать их, нам, вузовским преподавателям. Какие же пути решения проблем интенсификации вузовского обучения предлагают коллеги?

Прежде всего, все едины в том, что те, кто занимается реформированием образования, должны учитывать мнения преподавателей вузов.

Что зависит от самих преподавателей, так это следующее:

– совершенствование взаимодействия преподавателей и студентов, использование новых технологий; мотивация студентов за счет личностных качеств на самостоятельное изучение;

– создание интерактивных заданий, тестов, самостоятельных работ, направленных на расширение специализированных знаний;

– использование активных методов обучения (информационные, модульные технологии, мозговой штурм, игровые ситуации);

– разработка новых форм подачи материала, проведения занятий;.

– обеспеченность учебного процесса материально-технической базой, компьютеризация.

И что особенно немаловажно, преподаватели хорошо сознают, что в основе модернизации образования их личностный рост, повышение квалификации, в том числе и посредством изучения опыта коллег.

Одной из важнейших задач совершенствования перестройки высшей школы является интенсификация ее учебного процесса на основе применения активных форм и методов обучения. В условиях рыночной экономики и соответствующих отношений вуз должен использовать такие формы, которые научили бы студентов ориентироваться в условиях рынка, зарабатывать деньги, трудиться так, чтобы было и интересно, и выгодно как самому человеку, так и обществу. К сожале-

нию, как показывает анализ вузовской практики, здесь преобладает традиционная (обучающая) методика обучения, ориентированная на преподавателя, а нужна тренирующая ориентированная на обучающегося, предусматривающая его включенность в предстоящую профессиональную деятельность. Обучающийся при этой методике – активное звено, он сам выявляет и обогащает информацию, сам ищет знания, сам стимулирует себя. Преподаватель – эксперт, тренер, арбитр.

Использование активных методов обучения не является сегодня чем-то особенно новым. И, тем не менее, далеко не каждый преподаватель пользуется ими. По-прежнему преобладают традиционные формы: лекции и семинары, которые в большинстве случаев не пользуются у студентов особой любовью и посещаются без особого удовольствия.

Конечно, преподаватель может рассказать студентам, но они забудут, преподаватель может показать – и студенты что-то запомнят, но если преподаватель включит студентов в дело – они научатся. Сегодня как никогда возрастает роль и значение самостоятельной работы обучающихся.

В новых социально-экономических условиях российского общества выпускник вуза должен рассчитывать прежде всего на самого себя, свои способности, знания и умения, свои возможности, уметь адаптироваться в новой обстановке, принимать правильные оперативные решения и нести за них ответственность. Вряд ли научить всему этому могут лекции и семинары. Обучение должно быть максимально приближено к реальной профессиональной практике, заняться которой предстоит студенту в ближайшем будущем, а по возможности заниматься которой ему лучше уже сегодня, сочетая обучение и практику. Например, можно ли подготовить будущего журналиста из студента, который не умеет и не любит писать, грамотно говорить?

Повысить качество подготовки будущих специалистов можно через практикоориентированность образования. Студент должен не на веру, а на практике убедиться в необходимости и полезности приобретаемых знаний.

Одной из важнейших и первоочередных задач высшей школы сегодня является развитие у студентов заинтересованности и потребности в самоизменении, превращении их в подлинный субъект образовательного процесса, жизнетворчества, стимулирование самопроцессов – самопознания, самооценки, самообразования, самовоспитания, повышение социальной ответственности юношей и девушек за свое социальное и профессиональное благополучие.

Подготовить конкурентоспособного специалиста может только конкурентоспособный педагог в конкурентоспособном учебном заведении.

От педагогов высшей школы сегодня требуется:

– способность и готовность к работе в инновационном режиме;

– психологическая приспособляемость к изменениям и восприятию нового (овладение новыми педагогическими технологиями, информационными системами, условиями работы, расширение функциональных обязанностей, в частности, освоение исследовательской функции, создание совместных со студентами малых предприятий или иных форм профессиональной деятельности);

– психологический настрой на постоянный научный поиск, способность и готовность заниматься им, создавать научный продукт;

– готовность к переучиванию, самообразованию, духовному самосовершенствованию.

В организации педагогического процесса сегодня необходимо руководствоваться такими принципами, как:

• профессиональная направленность;

• включенность в предстоящую профессиональную деятельность;

• наличие профессиональной среды;

• взаимосвязь общего и профессионального образования;

• экономической целесообразности;

• усиление роли самостоятельной работы студентов;

• доступность, усложнение от простого, понятного – к сложному;

• соответствие объема учебной нагрузки индивидуальным возможностям студентов;

• приоритет здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Анализ практики показывает, что эффективными средствами интенсификации образовательного процесса в вузе являются:

– признание студента субъектом образовательного процесса;

– использование современных педагогических технологий;

– компьютеризация;

– использование мнемосхем, функциональных схем, мнемознаков, выполняющих опорную функцию мышления;

– дистантное обучение;

– интеграция смежных дисциплин;

– исследовательская деятельность кафедры;

– исследовательская деятельность студентов;

– организации воспитательной работы;

– выявление и учет факторов и барьеров социального и профессионального становления сту-

дента как специалиста.

На уровне педагогической закономерности можно сформулировать вывод о том, что чем полнее преподаватели реализуют названные принципы и средства, тем более эффективен образовательный процесс. А это значит, что интенсификация высшего образования является как действенным средством его модернизации, так и профессиональным самоопределением личности [2].

Список использованных источников

1. Osipov P. N. Intensification of professional training as a pedagogical problem / P. N. Osipov // 2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning ICL 2012, art. No. 6402033.

2. Осипов, П. Н. Интенсификация как принцип профессионального самоопределения личности / П. Н. Осипов // Подготовка компетентного специалиста в условиях образовательного кластера: модели, технологии, качество : материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 2009). – Казань : КГАСУ, 2009. – С. 213–218.

References

1. Osipov P.N. Intensification of professional training as a pedagogical problem, (2012) 2012 15th *International Conference on Interactive Collaborative Learning ICL 2012*, art. No. 6402033.

2. Osipov P.N. Intensification as the principle of professional self-identity, *Preparation of competent specialists in the education cluster: models, technologies, quality: Proceedings of the International Scientific Conference* (Kazan, 2009). Kazan, KGASU, 2009, pp. 213–218.

Поступила 12.02.2013 г

УДК 378
ББК 74.5

Савищева Татьяна Викторовна
ассистент
кафедра дошкольной педагогики и психологии Гуманитарного
института С(А)ФУ имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске,
г. Северодвинск, Россия
rast16@yandex.ru

ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ – ВЫПУСКНИКОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация: В статье представлены результаты психолого-педагогического исследования профессиональной адаптации молодых преподавателей – выпускников непедагогических вузов. Определены ведущие факторы и их влияние на процесс адаптации. Выявлены группы факторов профессиональной адаптации и установлена взаимосвязь между ними.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, молодые преподаватели вузов, факторы профессиональной адаптации, группы факторов.

Savishcheva Tatyana Viktorovna
Assistant
Department of Preschool Pedagogy and Psychology
the Institute of Humanities of "Northern Arctic Federal University named after M. V. Lomonosov"
in the city of Severodvinsk, Severodvinsk, Russia

THE MAIN FACTORS OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG LECTURERS: GRADUATES OF NON-PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract: The article presents the results of psycho-pedagogical research of professional adaptation of young lecturers – graduates of non-pedagogical institutions of higher education. The main factors and their influence on the process of adaptation are defined. The groups of factors of professional adaptation and the relations between the factors of adaptation are identified.

Key words: professional adaptation, young lecturers of higher education institutions, factors of professional adaptation, groups of factors.

Под *профессиональной адаптацией* понимают приспособление новых работников к условиям профессиональной деятельности: физическим (физическому окружению и орудиям труда), собственно профессиональным (содержанию труда, организации производства, системе оплаты, распорядку и инструкциям) и социальным (групповым ценностям и нормам, стилю руководства и межличностным отношениям) [1; 4; 5; 7].

Профессиональная адаптация молодого преподавателя вуза – это приспособление педагога к условиям педагогической деятельности: физическим (режиму, ритму и темпу труда, новым для него физическим и психофизиологическим нагрузкам), профессиональным (видам деятельности преподавателя вуза) и социальным (нормам, правилам, ценностям, принятым в данном вузе, стилю поведения, роли, статусу преподавателя вуза, социальному окружению). Исходя из определения, можно выделить три компонента профессиональной адаптации: физический, содержательно-деятельностный и социальный.

Около 60 % начинающих преподавателей вуза уходят в первый год работы [6, с. 12]. По данным федеральной службы государственной статистики, в настоящее время существует потребность в работниках высшей квалификации по профессии преподаватель в вузе, поэтому необходимо решить вопрос об оптимизации процесса профессиональной подготовки и адаптации молодых преподавателей.

Оптимизировать процесс профессиональной адаптации молодых преподавателей вуза, не имеющих базового педагогического образования, можно путем воздействия на факторы адаптации – первопричины, влияющие на течение, сроки, темпы и результаты этого процесса.

С целью выделения групп факторов профессиональной адаптации молодых преподавателей – выпускников непедагогических вузов г. Северодвинска (СФ ПГУ им. М. В. Ломоносова, филиал «Севмашвтуз» СПбГМТУ), г. Москвы (РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева) в 2011 г. проведено исследование посредством анкетирования начинающих преподавателей, их коллег и студентов, наблюдения за деятельностью преподавателей, тестирования индивидуально-личностных особенностей.

Экспериментальный материал обработан с использованием пакета прикладных программ «Stadia-prof» (Кулаичев А. П., 1999, факторный анализ), метод главных компонент, косоугольное вращение [3, с. 268]. Для подтверждения однородности выборки был использован критерий χ2 Пирсона [3, с. 147]. Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Результаты факторного анализа

Параметры	Главные компоненты						ΣD, %%
	1	2	3	4	5	6	
Состав	Ф5, Ф10, Ф37, Ф38, Ф40, Ф41, Ф49, Ф50, Ф57, Ф58, Ф60, Ф63	Ф2, Ф4, Ф6, Ф48, Ф51-Ф54	Ф59, Ф64	Ф44, Ф46, Ф55	-Ф8,	-Ф18, Ф22,	72,02
Мощность (D, %%)	*31,6*	*9,64*	*6,86*	*5,92*	*4,41*	*4,32*	

Примечание: Ф2 – возраст, Ф4 – общий стаж работы, Ф5 – должность, Ф6 – стаж работы в вузе, -Ф8 – нагрузка, Ф10 – особенности профессиональной подготовки, -Ф18, Ф22 – содержание деятельности преподавателя вуза, Ф37 – отношение коллег к жалобам молодого преподавателя, Ф38, Ф40, Ф41 способствует адаптации: самообразования, коллеги, школа молодого педагога, Ф44 – микроклимат в коллективе кафедры, Ф46 – отношение коллег, Ф48 – самооценка своей деятельности, Ф49, Ф50 – тревожность (РТ, ЛТ), Ф51 – Ф54 – самооценка общепрофессиональной, научно-теоретической, научно-методической и психолого педагогической подготовки, Ф55 – уровень развития эмпатии, Ф57 – Ф59, Ф60 –Ф64 – стиль общения. D – дисперсия, %%, ΣD – сумма дисперсий, %%

Результатом факторного анализа стала 6-факторная модель, объясняющая 77,02 % дисперсии исходного набора признаков.

В первую группу вошли факторы, связанные с занимаемой должностью, особенностями профессиональной подготовки, которые обусловливают особенности деятельности молодого преподавателя вуза, характер трудностей выполнения педагогической деятельности и способы их решения, а также факторы *стиль педагогического общения* и индивидуально-личностные особенности (*реактивная и личностная тревожность*). 72% опрошенных занимают на кафедре должность ассистента, 22 % – преподавателя, 6 % – доцента. Молодые преподаватели наряду с трудностями в привыкании к режиму работы, в установлении контактов с коллегами и студентами испытывают трудности в осуществлении преподавательской деятельности. Большинство затруднений связано с нехваткой или отсутствием психолого-педагоги-

ческих знаний об обучении и воспитании студентов, психолого-педагогических умений и личностных качеств. Лишь 20 % отмечают эффективность школы молодого преподавателя в решении проблем. Отметим, что молодые педагоги демонстрируют в основном низкий уровень ситуативной и умеренный уровень личностной тревожности, что может говорить или о недостаточном чувстве ответственности молодых педагогов, или о доминировании защитных механизмов (вытеснение).

Вторая группа факторов: *возраст, общий стаж работы, стаж работы в вузе, самооценка своей деятельности и самооценка уровня подготовки*. Чем меньше возраст и, соответственно, стаж (общий и работы в вузе), тем выше оценивается преподавателями уровень подготовки к выполнению деятельности. Выше отмечались трудности молодых педагогов в процессе преподавания. Данное противоречие можно объяснить тем, что люди склонны переоценивать свою компетентность в тех областях, где им не хватает знаний и умений.

Третью группу представляют факторы, связанные с особенностями общения преподавателя со студентами [2, с. 273]. Доминирующие стили педагогического общения: 1) модель дифференцированного внимания, для которой характерны избирательные отношения с обучаемыми: педагоги ориентированы не на всю аудиторию, а лишь на часть – талантливых, слабых, лидеров или аутсайдеров; 2) модель активного взаимодействия, когда педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива. Мы полагаем, что молодые педагоги представили не реальную модель взаимодействия, а идеальную, что подтверждается результатами наблюдения и анализа занятий молодых преподавателей.

Четвертая группа включает: *микроклимат кафедры, отношение к молодому преподавателю коллег, администрации, студентов*, а также фактор, относящийся к индивидуально-личностным особенностям, – эмпатия. 72 % испытуемых отметили доброжелательное отношение к ним коллег и оценили микроклимат как благоприятный. В то же время молодые педагоги испытывают трудности в установлении контактов с коллегами, что может быть связано с уровнем развития эмпатии: 35 % демонстрируют низкий уровень развития эмпатии, 53 % – средний и только 12 % – высокий, т. е. необходима работа по формированию данного качества.

В отдельную группу выделен фактор «*нагрузка*». Полученные данные коррелируют с фактором «удовлетворенность работой»: преподаватели, у которых нагрузка более одной ставки, демонстрируют низкую удовлетворенность трудом.

Шестая группа – факторы, отражающие содержание труда (виды деятельности) преподавателя. Меньше сложностей вызывает преподавание: данный вид деятельности знаком молодым педагогам из опыта их учебы, также у них отсутствуют знания о специфике данного вида деятельности, что порождает иллюзию простоты выполнения. Организационно-методическая деятельность также вызывает меньше трудностей. Наиболее сложна научно-исследовательская деятельность.

Одним из основных факторов, влияющих на профессиональную адаптацию молодых преподавателей, является *педагогическая мотивация* [1, с. 60]. Данный фактор не вошел в нашу модель, что может быть связано с несформированностью профессиональной мотивации начинающих педагогов.

В модель не вошли факторы *пол и семейное положение*: возможно, данные факторы не имеют решающего значения.

Итак, исходя из результатов факторного анализа, можем сделать вывод, что наибольшее влияние на процесс приспособления молодого педагога к профессии преподаватель вуза оказывают факторы, относящиеся к первой группе: *особенности профессиональной подготовки молодых преподавателей, содержание деятельности преподавателя вуза, нагрузка, индивидуально-личностные особенности*. Воздействие на данные факторы позволит совершенствовать процесс профессиональной адаптации молодых преподавателей вуза.

Список использованных источников

1. Ащепков, В. Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук / В. Т. Ащепков. – Майкоп : АГУ, 1997. – 354 с.

2. Диагностика стилей педагогического общения / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии. – 2002. – С. 273–275.

3. Кулаичев, А. П. Полное собрание сочинений в трех томах. Том 1. Методы и средства анализа данных в среде Windows. STADIA / А. П. Кулаичев. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М. : Информатика и компьютеры, 1999. – 341 с.

4. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.

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

6. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин. – М., 2002. – С. 12.

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

References

1. Ashchepkov V.T. Theoretical bases and practical aspects of professional adaptation of high school lecturers, Thesis of Doctor of Pedagogical Sciences. Maikop, ASU, 1997, 354 p.

2. Fetiskin N.A., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Diagnostics of styles of pedagogical communication, Socio-psychological diagnostics of the development of individuals and small groups. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002, pp. 273–275.

3. Kulaichev A.P. Complete collection of works in three volumes. Volume 1. Methods and means of analysis of the data in the Windows environment. STADIA. The 3rd edition. Moscow, Informatics and computers, 1999, 341 p.

4. Rodina E.N. Axiological status of creativity in innovative society, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 42–44.

5. Ryabova N.V. Modeling professional educator with higher education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 54–58.

6. Fokin Yu.G. Teaching and education in high school: Methodology, objectives and content, creativity. Moscow, 2002, pp. 12.

7. Yashkova A.N. Subjectivity as a psychological premise career competencies, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 116–119.

Поступила 12.05.2012 г.

УДК 373:371.7
ББ 74.200

Шарафуллина Жанна Валерьевна
аспирант Коми государственного педагогического института,
заместитель директора Республиканского центра
психолого-педагогической реабилитации и коррекции, г. Сыктывкар, Россия
janna.sharafullina@yandex.ru

Уланова Светлана Андреевна
кандидат биологических наук
директор Республиканского центра психолого-педагогической
реабилитации и коррекции, г. Сыктывкар, Россия
centerpprk@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛАХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

Аннотация: В настоящей статье актуализирована проблема здоровьесбережения школьников Крайнего Севера. В основу анализа технологических аспектов здоровьесбережения положено авторское понимание коммуникативно-технологического компонента здоровьесберегающей образовательной среды.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающая среда, технологии здоровьесбережения.

Sharafullina Zhanna Valeryevna
Post-graduate student of “Komi State Pedagogical Institute”
Deputy director of the Republican Center of Psychological and Pedagogical Rehabilitation and Correction, the city of Syktyvkar, Russia

Ulanova Svetlana Andreevna
Candidate of Biological Sciences
Director of the Republican Center of Psychological and Pedagogical Rehabilitation and Correction, the city of Syktyvkar, Russia

TECHNOLOGICAL ASPECTS OF HEALTH SAVING ACTIVITY AT SCHOOLS OF THE FAR NORTH

Abstract: The article considers the problem of school children health saving in the regions of the Far North. The analysis of technological aspects of health saving activity is based on the author's vision of a communicative-technological component of such an environment structure.

Key words: health saving activity, health saving environment, health saving technologies.

Проблема охраны здоровья населения на Крайнем Севере всегда была и остается приоритетной. Северяне испытывают комплекс неблагоприятных воздействий: климатогеографических, экологических и социальных. В силу биологических причин дети более подвержены всем этим влияниям, так как у них интенсивнее протекают процессы роста и созревания организма. К этому следует добавить нерациональное питание, вредные привычки, неблагоприятный режим труда и отдыха, приводящий к гиподинамии, неграмотность педагогов, родителей, а также самих детей в вопросах сохранения здоровья. При том, что более 70 % времени бодрствования у детей и подростков связано со школой, сама образовательная среда становится фактором риска для здоровья учащихся. Процесс адаптации к новым социальным условиям обучения в условиях Севера имеет отличия от физиологических механизмов адаптации в средних широтах.

Особенностью процессов адаптации в условиях Севера можно считать длительный период всех фаз адаптации и более выраженную нагрузку на все функциональные системы. Районы Республики Коми относятся к зоне продолжительного «ультрафиолетового голодания» (более шести месяцев) и имеют своеобразный радиационный режим: двухмесячные периоды непрерывного дня (летом) и непрерывной ночи (зимой) перемежаются четырехмесячными периодами со сменой дня и ночи в течение суток. К экстремальным факторам Республики Коми можно отнести чрезвычайно продолжительную зиму (с низкими температурами и сильным ветром), короткое холодное лето, нарушение фотопериодичности (полярный день и полярная ночь), магнитные возмущения, однообразие ландшафта, изоляция и гипокинезия людей в малочисленных населенных пунктах, особенности питания, бедность флоры и фауны, контрастная изменчивость погоды [6, с. 21].

Проблема создания в школах Крайнего Севера такой образовательной среды, которая бы объединяла потенциал школьных администраторов, учителей-предметников и самих учащихся как субъектов здоровьесбережения, встает, как видим, со всей очевидностью. Залогом эффективности такой среды должна стать целостность ее предметно-пространственных и субъектно-психических составляющих.

В 2007–2010 гг. на базе средней общеобразовательной школы № 6 г. Усинска (расположена в 60 км от Северного полярного круга) мы подтвердили экспериментально, что структуру здоровьесберегающей среды составляют три основных компонента: предметно-пространственный, организационно-стратегический и коммуникативно-технологический. Удельный вес обозначенных компонентов, безусловно, неодинаков. С одной стороны, грамотной стратегией средообразования нам удалось нейтрализовать негативные свойства пространственно-предметного компонента среды. Но в то же время мы видели, что даже при идеально разработанной стратегии решающее влияние на процесс средовой детерминации здоровьесбережения имеет все-таки коммуникативно-технологический компонент, поскольку именно в нем оказались заключены субъектно-психические ресурсы здоровьесберегающей среды.

Связав полученные эмпирические данные и ряд научных положений в сфере педагогики здоровьесбережения, мы выстроили собственную логику технологического аспекта здоровьесберегающей деятельности, положив в основу понимание коммуникативно-технологического компонента здоровьесберегающей среды как компонента доминирующего.

Ничуть не умаляя функций пространственно-предметного компонента здоровьесберегающей среды, которые рассматриваются в педагогических исследованиях чаще всего, мы понимали, что на голом энтузиазме здоровьесберегающую деятельность осуществлять непросто и вряд ли разумно, но и измерять эффективность здоровьесберегающей среды количеством модернизированных компьютерных мест или качеством освещения классных комнат тоже нельзя. Внимание к этой составляющей здоровьесберегающей среды поэтому должно быть сдержанным, не выходящим за рамки педагогической науки. Этот компонент должен быть подчинен коммуникативно-технологическому.

Еще раз отметим, что коммуникативно-технологический компонент здоровьесберегающей среды включает в себя непосредственное педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса; используемые технологии здоровьесбережения; связь основного и дополнительного образования и др. [3; 4; 5; 6; 7]. Мы считаем, что рассматриваемый компонент можно охарактеризовать через технологии физического оздоровления, технологии стабилизации и укрепления психического здоровья и технологии раз-

вития здоровья духовного. Суть технологичности здесь усиливается вниманием к взаимодействию (к коммуникации) всех субъектов здоровьесбережения, степенью и характером их вовлеченности в процесс средообразования.

В какой-то мере мы должны согласиться со Н. К. Смирновым в понимании здоровьесберегающей образовательной технологии (ЗОТ) как качественной характеристики любой образовательной технологии, выражающейся в «совокупности принципов, приемов и методов педагогической работы, которые дополняют традиционные образовательные технологии задачами здоровьесбережения» [5, с. 48]. Такое понимание позволяет ученому объединять термином «технология» практически всю совокупность деятельности образовательного учреждения в рамках здоровьесберегающей педагогики и говорить о «физкультурно-оздоровительных технологиях», «экологических здоровьесберегающих технологиях», «технологиях обеспечения безопасности жизнедеятельности», «защитно-профилактических технологиях», «компенсаторно-нейтрализующих», и «стимулирующих технологиях» [5, с. 45]. Однако, несмотря на широкий охват приведенного перечня технологий, границы реализующих эти технологии субъектов слишком размыты, что не позволяет оперировать ими для характеристики интересующего нас предметного содержания здоровьесберегающей деятельности отдельно взятого учителя.

А. М. Митяева, в отличие от Н. К. Смирнова, пытаясь охарактеризовать сущность деятельности педагога в русле здоровьесбережения школьников, прибегает не к термину «технология», а термину «метод» и подробно останавливается на методах «суггестопедии». Она указывает предварительно, что этот метод, автором которого является Г. Лозанов, основан на принципах психотерапии, психогигиены и психопрофилактики. Это не мешает ученому преломить основные составляющие метода к задачам педагогики и выделить такие его характеристики, как энергоэкономичность (дает выигрыш во времени обучения в 2–3 раза); ориентация на свободную волю и самоуправление ученика; псевдопассивность учащихся на уроке (расслабленность, живое любопытство); опора на деятельность (усвоение материала в деятельности, а не путем запоминания) [3, с. 124]. К сожалению, А. М. Митяева так же, как и Н. К. Смирнов, не обособляет суггестопедагогику как самостоятельный метод здоровьесбережения, а распространяет ее на процесс обучения в целом.

В силу целей, которыми обусловливается средовой фактор здоровьесбережения, основной функцией коммуникативно-технологического компонента здоровьесберегающей среды должно стать обеспечение учащихся опытом здоровьесбережения, посредством которого они расширяют свои представления о здоровье (учебно-познавательная деятельность); анализируют собственные ресурсы здоровьесбережения, осваивают предпочтительные для себя методы сохранения здоровья, вырабатывают ценностное отношение к здоровью (рефлексивная деятельность); реализуют сформированные навыки здоровьесбережения в ходе внеурочной и досуговой занятости (предметно-практическая деятельность). Будучи основным видом деятельности учащихся школ, деятельность учения есть та необходимая почва, на которой только и может вырасти их «*умение быть здоровым*». Не будет преувеличением сказать, что это умение «прививается» в здоровьесберегающей среде образовательного учреждения, становясь частью личности учащегося, показателем его зрелости и готовности к активной гражданской практике. Средовой и деятельностный фактор здоровьесбережения выступают единым целым.

Трудно, конечно, охарактеризовать в деталях учебную деятельность школьников по освоению волевой стороны здоровьесбережения, но определенные ее моменты очевидны. Так, к примеру, на уроках истории, обществознания, литературы (а также на классных часах) возможны личностно-ориентированные учебные ситуации, тему которых составляет осмысление примеров волевого поведения людей. Такие ситуации требуют от учителя умения гибко реагировать на запросы и интересы каждого. Это означает, что трансляция примеров волевого поведения должна обязательно становиться поводом к коллективному сопереживанию, обмену мнениями, диалогу как таковому. В том случае, когда подобные учебные ситуации имеют плановый (в хорошем смысле этого слова) характер, и сам педагог, сознавая их вклад в организацию здоровьесберегающей среды, сцепляет тему урока с ценностями здорового образа жизни, то искомый средообразующий эффект обеспечен. На уроках естественно-научного цикла ученики погружаются в знание анатомических особенностей человека, функций человеческого организма; механизмов его адаптации к природно-климатическим условиям региона проживания; техногенных и экологических факторов здоровья и т. п. Учебный материал, предусматривающий усвоение этих знаний, включен в школьные программы и осваивается учащимися на уроках биологии, анатомии, экологии, химии и др. Цикл естественно-научных дисциплин более других открыт для становления у школьников ясного представления о своем организме и ресурсах его адаптации. В ходе изучения дисциплин естественно-научного цикла школьники получают также и знания о способах использо-

вания усвоенных знаний.

Суммарный объем рассмотренных выше знаний ученые склонны определять понятием «валеологическая компетентность», понимая под ней способность человека заботиться о своем здоровье. Если проводить связь между предметным содержанием здоровьесберегающей деятельности учащихся и их ролью в организации здоровьесберегающей среды, то мы вправе заключить, что субъектами средообразования учащиеся становятся только тогда, когда отрефлексированное ими понимание здоровья находит применение в разнообразных формах урочной и внеурочной деятельности. По мнению А. А. Коробейникова, важны не столько знания о здоровье, сколько формирование у детей и подростков собственных представлений о способах его достижения, овладения технологиями правильного бытового поведения. Чем раньше возникнут такие представления, тем они будут прочнее. А для этого необходимо и учителя готовить как человека, понимающего здоровый образ жизни в самом широком смысле этого слова и исповедующего такой образ жизни [1, с. 79]. По мере того как в стенах школы учащиеся обретают почву для опыта здорового образа жизни, они начинают привносить в образовательную среду школы свою энергетику здоровьесбережения, видоизменяя средовые ниши и продуцируя конструктивные средовые стихии.

Формы, в которых здоровьесберегающая деятельность учащихся функционально сближается с деятельностью средообразующей, могут быть разными. Мы, в частности, апробировали в эксперименте такую форму работы, как валеологический клуб. Идею валеологического клуба мы заимствовали у А. М. Митяевой, подчеркнувшей, что валеологический клуб «позволяет сочетать валеологические знания и непосредственную деятельность по их реализации при позитивном эмоциональном переживании». Клубная работа, по мнению ученого, характеризуется максимальным разнообразием деятельности, дает возможность каждому школьнику реализовать и утвердить себя, пережить успех, ощутить свою нужность, уверенность в собственных силах» [3, с. 45–47].

Не меньшим потенциалом, чем клубная работа, обладает занятость учащихся в кружках и секциях по интересам. Здесь опыт отечественной педагогики весьма большой и повторяться мы не будем. Если же говорить об инновационных формах реализации деятельностного подхода к здоровьесбережению, то стоит обратить внимание на такие, как проведение гражданских акций (в микрорайоне школы); проведение рекламных кампаний; создание тематических сайтов и организация интернет-форумов; создание видеороликов на тему здорового образа жизни; социальное партнерство; поиск спонсоров для реализации здоровьесберегающих проектов локального значения и др. Как бы то ни было, во всех этих формах деятельности должна максимально проявляться инициатива самих учеников, а конечной целью подобного рода деятельности должно стать развитие у учащихся индивидуальных способов и стилей здоровьесбережения.

В целом же деятельность учащихся всегда будет направляться педагогами. В этом состоит суть коммуникативно-технологического аспекта здоровьесберегающей среды. Но направлять (и управлять) такой деятельностью необходимо по принципам средового подхода в воспитании, когда «учитель как воспитатель выступает только там, где, устраняя себя, призывает на службу могущественные силы среды, управляет ими и заставляет служить воспитанию» [См. об этом: 2, с. 57]. Этот принцип можно переложить и на взаимодействие педагогов и администраторов как субъектов организации здоровьесберегающей среды. По отношению к педагогам школьные менеджеры должны поступать так же, как педагоги по отношению к учащимся. Если принцип реализуется в обоих случаях, то среда состоялась. Инициатива учащихся поддерживается и деятельно обеспечивается. Профессионализм педагогов востребован и концептуально выстроен. Управленческий потенциал администрации очевиден и ориентирован на долгосрочные проекты. Родители, социальные партнеры вовлечены в процесс средообразования и заинтересованы в результатах здоровьесберегающей деятельности школы.

В заключение отметим, что технологическая сторона педагогики здоровьесбережения открыта для дальнейшего освоения и апробации. Мы ничуть не претендуем на завершенность предложенного понимания коммуникативно-технологического компонента здоровьесберегающей среды, однако должны подчеркнуть, что именно благодаря этому пониманию нам удалось изменить в лучшую сторону образ жизни учащихся в школе № 6 г. Усинска и помочь сохранить им свое здоровье.

Список использованных источников

1. Коробейников, А. А. Актуальная европейская проблема: внедрение здоровьеразвивающей педагогики / А. А. Коробейников. – М. : Пульс, 2009. – 264 с.

2. Мануйлов, Ю. С. Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М. ; Н.-Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2002. – 157 с.

3. Митяева, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие / А. М. Митяева. – М. : Академия, 2008 – 192 с.

4. Рябова, Е. В. Роль запретов (табу) в экологиче-

ском воспитании / Е. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 45–47.

5. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2006 – 320 с.

6. Уланова, С. А. Особенности организации здоровьесбережения в образовательных учреждениях северных регионов России: гигиенические проблемы и пути их решения. Опыт Республики Коми : монография / С. А. Уланова, Э. В. Качмарчик, В. Р. Кучма; Коми республиканский институт развития образования и переподготовки кадров. – Сыктывкар, 2010. – 212 с.

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

References

1. Korobeynikov A.A. Current European problem: implementation of health saving pedagogics. Moscow, Pulse, 2009, 264 p.

2. Manuylov U.S. Environmental approach in upbringing. Moscow, Nizhniy Novgorod, Publishing House of Volgo-Vyatskaya Academy of State Service, 2002, 157 p.

3. Mityaeva A.M. Health saving pedagogics technologies. 2008, 192 p.

4. Ryabova E.V. The role of prohibitions (taboo) in ecological education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 45–47.

5. Smirnov N.K. Health saving educational technologies and psychology of health in school. Moscow, ARKTI, 2006, 320 p.

6. Ulanova S.A., Kachmarchik E.V., Kuchma V.R. The peculiarities of health saving activities in educational institutions of the north regions in Russia: hygienic problems and ways of their solving. Komi Republic experience: monograph, Komi Republican Institute of Educational Development and Personnel Retraining. Syktyvkar, 2010, 212 p.

7. Yakunchev M. A., Gorshenina S.N. Ethnoecological traditions in pedagogical culture of people, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 25–29.

Поступила 04.10.2012 г.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373
ББК 74.20

Бобкова Ольга Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра коррекционной педагогики и специальных методик
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
bobkova7@yandex.ru

ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ*

Аннотация: Статья посвящена проблеме общекультурного развития учащихся массовой общеобразовательной школы как необходимого условия реализации инклюзивного образования. Автором анализируются результаты анкетирования школьников и делаются выводы относительно понимания ими культурной сущности образовательной интеграции и личностной значимости для них нравственных ценностей, лежащих в ее основе.

Ключевые слова: учащиеся, общекультурное развитие, школьники с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

Bobkova Olga Valeryevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Department of Correctional Pedagogy and Special Techniques
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

GENERAL CULTURAL DEVELOPMENT OF SCHOOL CHILDREN AS A CONDITION OF INCLUSIVE EDUCATION SUCCESS

Abstract: The article deals with the general cultural development of pupils in secondary school as an important condition for the implementation of inclusive education. The author analyzes the results of the questioning of the pupils and draws conclusions about their understanding of the cultural essence of educational integration, and personal significance of moral values underlying it.

Key words: students, general cultural development, school children with restricted abilities, inclusive education.

Перемены, произошедшие в системе общественных отношений России, сформировали ситуацию социокультурного кризиса. Ее ярким проявлением является неустойчивость и размытость нравственных норм. В средствах массовой культуры зачастую пропагандируется культ жестокости, попираются общечеловеческие ценности. Как показывают результаты социологических исследований, у многих людей отсутствуют четкие осмысленные эталоны и образцы культурно одобряемого поведения. Вместе с тем именно культура является одним из ведущих регуляторов общественной жизни, фактором динамики социума, показателем качества личности, ее деятельности как активного общественного субъекта.

В философских, социологических, культурологических исследованиях понятие «культура» представляется сложным и многогранным. Согласно одной из точек зрения на сущность данного понятия, культура – это универсальный способ совершенствования самого человека, то, что делает его гуманнее и лучше. Социализация личности предполагает усвоение ею правил нравственного поведения в обществе и юридических норм жизни

* Работа проводилась в рамках проекта 2.1.2 Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

в государстве, формирование определенного мировоззрения и отношения к верованиям и традициям, выработку эстетического вкуса и «присвоение» свойственных данному социуму духовных ценностей [2, с. 17].

Роль овладения нормами и ценностями культуры в социализации личности обусловливает значение общекультурного развития в педагогике.

В педагогической теории под общекультурным развитием понимается достижение уровня образованности, достаточного для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями других культур. Этот термин относится к проблемам передачи культурного опыта, образования и воспитания [3, с. 33].

С. Л. Троянская говорит об общекультурном развитии личности как о последовательном формировании интегративной способности человека, обусловленной опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированной на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного характера [6, с. 28].

Общекультурное развитие учащихся приобретает новое значение в современной ситуации, когда одним из важнейших направлений системы образования становится инклюзивное обучение. Включение в учебно-воспитательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья, ранее находившихся в замкнутой системе специального образования, предъявляет особые требования к ее субъектам – педагогам и нормально развивающимся учащимся в плане толерантности, способности принимать как полноправных членов коллектива тех, кто отличается от них в физическом или психическом развитии. Как отмечает Н. М. Миняева, толерантность определяется уровнем общекультурного развития индивида [4, с. 11].

С другой стороны, обучение в коллективе нормально развивающихся сверстников обусловливает изменение требований к уровню общекультурного развития самих детей с ограниченными возможностями здоровья – их кругозору, знанию и пониманию ими нравственно-этических и эстетических проблем культуры, способности эмоционально воспринимать явления культуры, уровню их коммуникативных умений, творческой активности [5, с. 55].

Соответствие детей данной категории требованиям, которые предъявляются к уровню общекультурного развития обычных школьников, является необходимым условием успешности инклюзии. В этой связи перед педагогической теорией и практикой наряду с проблемой поиска, обоснования и использования эффективных путей общекультурного развития школьников, возникают вопросы обеспечения особых условий для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, необходимых им в учебно-воспитательном процессе [1, с. 31].

В исследованиях выделяется ряд обстоятельств, затрудняющих общекультурное развитие школьников, что препятствует развитию системы инклюзивного образования. Среди них учеными выделяются: недостаточная разработанность проблемы, неподготовленность части педагогов к изменению образовательного процесса в соответствующем направлении.

В качестве основы исследования проблемы общекультурного развития нами рассматривались следующие положения: использование культурных норм разных типов необходимо для регулирования деятельности учащихся (Г. А. Балл, Е. К. Бондаревская, А. П. Тряпицына и др.); деятельность является главным условием формирования общекультурных умений (Е. С. Заир-Бек, А. Н. Ксенофонтова, Н. М. Миняева, А. Н. Леонтьев, Г. И. Щукина и др.); идея о том, что культура наряду с ценностными ориентациями, отношениями составляет внутренний, содержательный план индивидуальности (А. В. Кирьякова, Н. Г. Осухова, В. П. Тугаринов); процесс общекультурного развития основывается на представлениях о рефлексии как механизме образования личностного опыта (О. С. Анисимов, Л. И. Анцыферова, В. В. Давыдов, Г. А. Ковалева, А. А. Тюков и др.).

С нашей точки зрения, включение в среду нормально развивающихся школьников детей с ОВЗ и возникающие в соответствии с этим проблемы являются новым фактором, усложняющим работу педагогов по общекультурному развитию учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Процесс общекультурного развития – сложный, но закономерный процесс саморазвития личности, который проходит этапы зарождения, становления, совершенствования. Движущая сила процесса общекультурного развития – внутренняя мотивация учащихся, проявляющаяся в их стремлении к личностному становлению в культуре. При этом формирование общекультурных умений предполагает их постепенный перенос с внешней культуры поведения на внутреннюю культуру личности [3, с. 32].

Поскольку основой и первым этапом общекультурного развития и формирования его внешних проявлений (общекультурных умений) является мотивационно-целевой, предполагающий развитие положительной мотивации школьников, нами было проведено анкетирование учащихся и

беседа с педагогами, нацеленные на выявление понимания ими культурной сущности образовательной интеграции, и того, насколько нравственные ценности, лежащие в ее основе, приобрели для учителей и учеников массовой общеобразовательной школы личностное значение.

В обследовании принимали участие 65 учащихся трех 8-х классов муниципального бюджетного общеобразовательном учреждения «Зубово-Полянская средняя общеобразовательная школа № 1» и 10 учителей-предметников этой же школы.

В анкете учащимся были предложены 14 вопросов: 1) Согласен(на) ли ты с тем, что все дети должны учиться вместе, в одной школе, независимо от наличия у некоторых из них проблем с физическим или психическим здоровьем? 2) Считаешь ли ты, что дети, имеющие проблемы в физическом или психическом развитии, обладают теми же правами и возможностями, что и здоровые? 3) Считаешь ли ты, что ко всем людям нужно относиться уважительно, независимо от того, имеются ли у них проблемы в физическом и психическом развитии? 4) Средства массовой информации влияют на твое мнение о людях с ограниченными возможностями здоровья? 5) Получаешь ли ты информацию о людях с ограниченными возможностями здоровья в школе от учителей? 6) Получаешь ли ты информацию о людях с ограниченными возможностями здоровья дома от родителей? 7) Влияет ли на твое отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья информация, получаемая от педагогов и родителей? 8) Согласен(на) ли ты, чтобы в твоем классе учился ребенок с ограниченными возможностями здоровья? 9) Захочешь ли ты дружить с мальчиком или девочкой с ограниченными возможностями здоровья, если он или она не понравятся твоим одноклассникам? 10) Если в твоем классе появится новый ученик, имеющий проблемы в физическом или психическом развитии, хочешь ли ты, чтобы он сидел с тобой за одной партой? 11) Хотел(а) бы ты пригласить в гости к себе домой одноклассника, имеющего проблемы в развитии? 12) Ты согласишься пойти в кино с одноклассником, имеющим проблемы со здоровьем? 13) Пригласишь ли ты одноклассника, имеющего проблемы в развитии, в компанию своих друзей вне школы? 14) Хотел(а) бы ты получить больше информации о детях с ограниченными возможностями здоровья, чтобы лучше понимать их? Восьмиклассникам были предложены варианты ответов: «да», «нет», «не знаю».

В свою очередь с педагогами обсуждались следующие вопросы: 1) Как вы относитесь к идее совместного обучения нормально развиваю-щихся учащихся и детей с ограниченными возможностями здоровья? 2) Из каких источников вы получаете информацию о детях с ограниченными возможностями здоровья? 3) Готовы ли вы в настоящее время обучать ребенка, имеющего отклонения в психофизическом развитии? 4) Может ли присутствие в классе ученика с проблемами в психофизическом развитии создать сложности в преподавании и негативно сказаться на усвоении материала другими учащимися?

Результаты анкетирования учащихся представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количественные результаты анкетирования учащихся 8-го класса массовой общеобразовательной школы

Вопрос	Характер ответов					
	Да		Нет		Не знаю	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1.	48	73,9	4	6,1	13	20
2.	55	84,6	3	4,6	7	10,8
3.	40	61,5	15	23,1	10	15,4
4.	52	80	5	7,7	8	12,3
5.	17	26,2	27	41,5	21	32,3
6.	8	12,3	31	47,7	26	40
7.	15	23,1	11	16,9	39	60
8.	18	27,7	15	23,1	32	49,2
9.	5	7,7	47	72,3	13	20
10.	11	16,9	22	33,9	32	49,2
11.	12	18,5	19	29,2	34	52,3
12.	18	27,7	15	23,1	32	49,2
13.	7	10,8	22	33,8	36	55,4
14.	21	32,3	13	20	31	47,7

Анализ полученных ответов позволил нам сделать ряд выводов об особенностях отношения старшеклассников массовой общеобразовательной школы к образовательной интеграции, их мотивированности и личностной готовности к овладению общекультурными умениями, необходимыми для успешного построения взаимоотношений в подобной ситуации.

В большинстве высказываний школьники демонстрируют положительное отношение к возможностям совместного (инклюзивного) обучения с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Они также утверждают, что возможности и права лиц с особенностями развития не отличаются от их собственных. Вместе с тем дальнейшие ответы анкетируемых демонстрируют поверхностность и недостаточную устойчивость их суждений. Восьмиклассники не готовы воспринимать детей с проблемами в развитии как обычных одноклассников, включать их в круг своих друзей, с пониманием принимать особенности их физического или психического развития. В своих представлениях они отделяют их от группы сверстников.

Нами было отмечено, что суждения школьников о лицах с ограниченными возможностями здоровья и возможностях совместного обучения в значительной степени определяются средствами массовой информации. Именно их (в частности социальную рекламу и документальные фильмы) учащиеся выделяют в качестве основного источника сведений по данной проблеме. Педагоги и родители не уделяют подобным вопросам необходимого внимания в отсутствие в классе реальной ситуации совместного обучения.

Следует отметить, что мнение педагогов и родителей по данному вопросу не является для школьников определяющим моментом в установлении личностного отношения восприятии лиц с ограниченными возможностями здоровья. В гораздо большей степени на подростков влияют поведение и суждения одноклассников и друзей вне школы.

Показателем отсутствия у учащихся внутренней готовности принять детей с отклонениями в развитии в свой коллектив являются отрицательные или неопределенные (в большинстве случаев) ответы на вопросы № 8–13. У них недостаточно сформирована внутренняя мотивация к овладению общекультурными умениями, необходимыми для успешного построения взаимоотношений в подобной ситуации.

Ответы старшеклассников показывают, что специфика общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, особенно в отсутствие доступной информации о причинах тех или иных особенностей психики или физических характеристик, вызывает у школьников настороженное отношение.

В свою очередь в процессе беседы педагогами школы была дана положительная оценка возможностей совместного обучения нормально развивающихся учащихся и школьников с ограниченными возможностями здоровья. Но при этом свои знания о последней этой категории детей и особенностях их обучения большинство учителей считают недостаточными, что обусловливает их неготовность к реализации образовательной интеграции в настоящее время.

Отражением опасений, касающихся недостаточной компетентности в вопросе выбора методик обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья, по нашему мнению, стали положительные ответы на вопрос о возможности отрицательного влияния присутствия в классе ребенка с проблемами в психофизическом развитии на усвоение материала другими учащимися.

Педагогами также признается тот факт, что разъяснительная и воспитательная работа, которая проводится ими с детьми по данному направлению, является ограниченной и фрагментарной.

Таким образом, анкетирование старшеклассников массовой общеобразовательной школы и беседа с педагогами свидетельствуют о недостаточном понимании ими сущности культурных явлений и процессов, лежащих в основе идеи интеграции (инклюзивного обучения). В этих условиях формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья и их успешная инклюзия являются значительной проблемой. Возникает противоречие между провозглашаемыми гуманистическими идеалами и целями образования и возможностями их практической реализации, которое требует своего разрешения.

Список использованных источников

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

2. Бахтин, М. М. Что такое культура / М. М. Бахтин. – М. : Просвещение, 1990. – С. 17–18.

3. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – № 1 (5). – 2011. – С. 33–36.

4. Миняева, Н. М. Формирование общекультурных умений школьников (поведенческий аспект) : автореф. дис. … канд. пед. наук / Миняева Наталья Михайловна. – Оренбург, 2000. – 20 с.

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

6. Троянская, С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности : учеб. пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск, 2007. – С. 25–30.

References

1. Abramova I.V. Training specialists for inclusive education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 30–32.

2. Bakhtin M.M. What is culture. Moscow, Enlightment, 1990, pp. 17–18.

3. Bobkova O.V. General cultural development of school children as a pedagogical problem, *The Humanities and Education*, No. 1 (5), 2011, pp. 33–36.

4. Minyaeva N.M. Formation of the students' common cultural skills (behavioral aspect), thesis by the Candidate of Pedagogical Sciences. Orenburg, 2000, 20 p.

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

6. Troyanskaya S.L. Museum education and its educational opportunities in the development of general cultural competence. Izhevsk, 2007, pp. 25–30.

Поступила 05.10.2012 г.

УДК 159.9:316.614
ББК 88.5

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

Ботова Эльвира Кяшафовна
магистрант по направлению «Психолого-педагогическое образование»
программа «Психология и педагогика инклюзивного образования»,
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
elvira.botova@mail.ru

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ – ОСНОВНОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА*

Аннотация: В статье приводится анализ результатов исследований, в которых доказывается главенствующая роль детско-родительских отношений в развитии ребенка; рассматривается понятие «родительское отношение», описываются данные исследований о влиянии детско-родительских отношений и их особенностей на развитие ребенка в работах представителей психоанализа, теории объектных отношений, транзактной психологии, эпигенетической концепции, этологического подхода, также анализируется точка зрения представителей культурно-исторической концепции психического развития Л. С. Выготского, теории деятельности А. Н. Леонтьева, концепции генезиса общения М. И. Лисиной.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, родительское отношение, материнское поведение, психическое развитие ребенка.

Inevatkina Svetlana Yevgenyevna
Candidate of Psychological Sciences
Department of Correction Pedagogy and Special Techniques
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств проекта, выполняемого вузом в рамках Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.2. Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования (2.1.2.9. Развитие научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования»)).

the city of Saransk, Russia
Botova Elvira Kyashafovna
Master's degree student in "Psycho-pedagogical education"
program "Psychology and Pedagogy of Inclusive Education"
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

PARENT-CHILD RELATIONSHIP AS THE MAIN FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD

Abstract: This article provides an analysis of the results of studies that prove the primacy of the child-parent relationship in the child development. The author considers the concept of "parental relationship", describes the research data on the impact of parent-child relationships and their characteristics on the child development in the works of representatives of psychoanalysis, object relations theory, transactional psychology, epigenetic concept, ethological approach. The article also analyzes the viewpoints of L. S. Vygotskiy's cultural-historical theory of mental development, A. N. Leontyev's activity theory, M. I. Lisina's conception of the genesis of communication.

Key words: parent-child relationship, parenthood, maternal behavior, mental development of the child.

На сегодняшний день в развитии современной системы специального образования интегрированное обучение является одним из главных приоритетов (Л. Ю. Беленкова [2, с. 46]). В свою очередь основным принципом отечественной Концепции интегрированного обучения является интеграция через раннюю коррекцию. В раннем детстве закладываются основы личности и формируется образовательный потенциал ребенка. Кроме того, на сегодняшний день многократно доказано, что без активного участия родителей «особого» ребенка в коррекционно-развивающей работе даже самые качественные коррекционные мероприятия рискуют оказаться малоэффективными. Опыт включения родителей в систему коррекционной помощи показал, что стратегии их поведения и степень активности, напрямую влияющие на эффективность коррекционного воздействия, характеризуются большим разнообразием.

В связи с этим в психолого-педагогических исследованиях особое значение придается всестороннему исследованию проблемы становления и развития родительского отношения. Ученые А. Я. Варга, А. С. Спиваковская, M. Leifer, R. T. Mercer и др. считают, что в основе материнского поведения во взаимодействии с ребенком лежит некое психологическое образование, определяющее его особенности. Термины и определения, описывающие это психологическое образование, зависят от теоретических ориентаций авторов. В данной статье будет использоваться термин «родительское отношение», о котором идет речь в работах А. Я. Варга.

«Родительское отношение» – понятие, предложенное А. Я. Варга и определяемое как целостная система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка и его поступков. Анализ литературы позволяет заключить, что автор выделяет три элемента в структуре родительского отношения: эмоциональный – совокупность переживаний, связанных с ребенком; когнитивный – представления родителя о характере, потребностях, интересах и ценностях ребенка; поведенческий – манера обращения с ребенком. При этом каждый из этих элементов имеет сложную структуру.

Экспериментальное исследование родительского отношения, проведенное А. Я. Варга, показало, что эти три теоретических компонента родительского отношения взаимосвязаны. Полученные результаты позволили исследователю в структуре родительского отношения выделить три структурные единицы: 1 – интегративное принятие или отвержение ребенка; 2 – межличностная дистанция (степень близости); 3 – форма и направление контроля за поведением ребенка. Каждый из этих трех факторов содержит все три теоретические составляющие родительского отношения, но содержание факторов позволяет предположить, что ведущим является эмоциональный компонент, а когнитивный и поведенческий компоненты родительского отношения как бы вторичны, дополнительны. Также эксперимент показал, что самый мощный фактор в эмпирической структуре родительского отношения – интегральное эмоциональное отношение к ребенку.

Представители практически всех основных психологических направлений, а именно: психоанализа, теории объектных отношений, транзактной психологии, эпигенетической концепции, этологического подхода рассматривают детско-родительские отношения в качестве основного фактора, определяющего психическое развитие ребенка. Кратко остановимся на характеристике каждого.

Психоанализ был первой теорией, в которой отношения между ребенком и родителем рассматривались в качестве главного фактора детского развития. З. Фрейд в рамках психоаналитической теории личности рассматривал любой поступок человека как результат конфликта между различными психическими структурами, обозначенными З. Фрейдом как «Оно» (Id), «Я» (Ego) и «Сверх – Я» (Super-Ego). По мнению З. Фрейда, «Super-Ego» представляет собой часть психики, которая формируется в результате интроекции (переведение во внутренний план) предписаний родителей, воспитателей, социального окружения в целом. «Super-Ego» является носителем «культурного запрета», содержит морально-этические эталоны, позволяющие «Ego» («Я») оценивать свои поступки и намерения, а также является создателем системы ценностей человека. Процесс формирования «Super-Ego» З. Фрейд описывал как отождествление с родителем своего пола, одновременно «поглощаемое нашим Я... но противостоящее остальному содержанию Я» [4, с. 289]. З. Фрейд писал: «Если отец суров, властен, жесток, то «Сверх-Я» воспринимает от него эти качества, и в его отношениях с «Я» вновь утверждается пассивность, которую как раз было бы необходимо вытеснить. «Сверх-Я» стало садистским, «Я» – мазохистским, т. е., в сущности, женственно-пассивным... В конце концов, и судьба – всего лишь более поздняя проекция отца» [4, с. 289].

Представители **теории объектных отношений** (O. Kernberg, M. Mahler, M. Klein, G. Kohut и др.) в качестве центрального понятия рассматривали взаимодействие с людьми, и прежде всего – со значимыми другими, на основе которого закладывается «матрица» базовых отношений «Я». По мнению Melanie Klein, внутренний образ матери есть образ, имманентно присущий ребенку (считается, что M. Klein имеет в виду архетип Матери в сознании ребенка). Дети включаются в систему объектных отношений в момент своего рождения, а возможно и раньше, поэтому они стремятся сохранить целостность образа матери, который они ощущают частью самих себя.

Э. Берн в исследованиях транзактной психологии отмечал наличие у взрослого человека трех «состояний Я»: Ребенка – «состояния Я, представляющие наиболее архаичные образцы чувств и поведения, зафиксированные в раннем детстве»; Родителя – «состояния Я, сходные с образцами родителей»; Взрослого – «состояния Я, автономно направленные на объективную оценку реальности». Э. Берн под сценарием понимал «жизненный план, основанный на принятом в детстве решении, подкрепленный родителями, оправданный последующими событиями и достигающий кульминации в избранной альтернативе». «Начальное сценарное программирование происходит в период грудного вскармливания младенца и осуществляется в виде коротких «протоколов», которые впоследствии могут быть развернуты в запутанные драмы. Обычно это сцены, разыгрываемые между матерью и ребенком …» [1, с. 189–190]. Соответственно, жизненный сценарий формируется при непосредственном участии родителей, начиная с ситуаций общения матери и младенца.

В работах Э. Эриксона, представителя **эпигенетической концепции**, отмечено, что в отношениях между родителями и ребенком присутствует чувственная забота о нуждах ребенка и полное личное доверие к нему. Развитие ребенка Э. Эриксон рассматривает в контексте социальных отношений и той реальности, в рамках которой развивается «Я» ребенка. Так как Э. Эриксон осуществляет анализ отношений ребенка с близким взрослым, а не его инстинктивное влечение к нему.

Таким образом, в психодинамически-ориентированных направлениях сформировалось представление о том, что специфический паттерн родительских черт и структуры детско-родительских отношений интернализуется ребенком и становится основой его психических структур и взаимоотношений с миром.

М. Айнсворт, Дж. Боулби и другие представители этологического подхода отмечают, что материнское отношение определяет качество привязанности ребенка к матери, которое становится основой «рабочей модели», определяющей восприятие ребенком мира и его поведения в нем. Исходя из данной концепции, успешность психического развития ребенка непосредственно зависит от качества материнской заботы, а эмоциональный контакт в диаде «мать – ребенок» определяет успешность развития взаимоотношений между матерью и ребенком.

Роль взрослого как представителя человеческого рода в развитии ребенка принята в качестве основополагающей идеи **культурно-исторической концепции психического развития Л. С. Выготского, теории деятельности А. Н. Леонтьева, концепции генезиса общения М. И. Лисиной**.

Исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. Согласно позиции Л. С. Выготского, решительно все в поведении ребенка вплетено и воткано в социальное. Такова объективная ситуация его развития. Чем младше ребенок, тем более социальным существом он

является. То есть психическое развитие ребенка определяется как процесс, идущий от социального к индивидуальному. С точки зрения концепции деятельности А. Н. Леонтьева, психическое развитие ребенка происходит в деятельности и зависит от содержания и структуры этой деятельности.

Результаты исследований Н. Н. Авдеевой, М. И. Лисиной, С. Ю. Мещеряковой, Г. Н. Рошка, А. И. Сорокиной и др. позволили выявить влияние общения на развитие познавательной деятельности ребенка. М. И. Лисина утверждает, что потребность в общении не является врожденной, но формируется в первый месяц жизни. Эта потребность складывается на основе других, врожденных потребностей – прежде всего органических нужд ребенка и его потребности в новых впечатлениях, которые побуждают младенца выделить фигуру взрослого. Данными авторами выявлены пути влияния общения на психическое развитие детей. Так, *неспецифическое влияние общения* состоит в общей активизации жизнедеятельности ребенка. В процессе общения младенец испытывает положительные эмоции, что приводит к повышению общего тонуса организма, ребенок становится веселее, энергичнее. На этом фоне интенсифицируется развитие всех психических процессов. *Специфическое влияние* общения осуществляется уже в первом полугодии. На основе эмоционального общения складываются аффективно-личностные связи ребенка со взрослым. Это психологическое новообразование представляет собой первое, наиболее важное образование в психике младенца и во многом определяет успешность его дальнейшего развития (С. Ю. Мещерякова). Также в процессе общения со взрослыми на первом году жизни у детей складываются предличностные образования – те внутренние структуры, которые делают человека особой индивидуальностью, личностью (Н. Н. Авдеева). На основе общения в первом полугодии жизни развивается познавательная активность ребенка (М. И. Лисина); также специфическое общение детей со взрослым способствует двигательной активности и овладению детьми перцептивными действиями, ведущими к построению образа предмета (Г. Н. Рошка); происходит развитие социально обусловленных форм экспрессии и содержательных переживаний духовного характера (А. И. Сорокина).

В отечественных исследованиях, посвященных изучению развития детей с отклонениями в развитии, взаимодействие со взрослыми рассматривают как основу формирования способов общения, типичных видов деятельности, ведущей деятельности, психологических новообразований, самостоятельности ребенка, личностных качеств, его взаимодействия со сверстниками. Подчеркивается, что развитие взаимодействия начинается с эмоционального контакта и постепенно перерастает в сотрудничество, которое становится необходимым условием развития ребенка. В процессе сотрудничества ребенок усваивает способы приобретения общественного опыта, образцы поведения, овладевает определенными навыками и умениями, совершает мыслительные операции и т. д. (Е. Р. Баенская, И. А. Выродова, Е. Л. Гончарова, А. А. Катаева, И. А. Коробейников, Н. Н. Малофеев, Т. В. Николаева, О. С. Никольская, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, Г. В. Чиркина, Н. Д. Шматко и др.).

Таким образом, практически во всех основных психологических школах детско-родительские отношения рассматриваются как основной фактор психического развития, вне которого становление специфических человеческих свойств невозможно.

Список использованных источников

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2002. – 576 с.

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

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

4. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.

References

1. Berne E. Games People Play. Yekaterinburg, LITUR, 2002, 576 p.

2. Belenkova L.Yu. Integrated trends in the education of children with restricted abilities, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 99–102.

3. Inevatkina S.E. The peculiarities of interaction between mother and child with restricted abilities, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 44–47.

4. Freud S. Psychology of the unconscious. Saint Petersburg, 2007, 448p.

Поступила 02.11.2012 г.

УДК 376
ББК 74.3

Карпунина Ольга Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karp-line@yandex.ru

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СВЕТЕ НОВОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНА ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ*

Аннотация: В статье освещаются вопросы законодательной базы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, реализации их конституционного права на образование и возможностей получения образования.

Ключевые слова: лицо с ограниченными возможностями здоровья, образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная образовательная программа, инклюзивное образование, федеральные государственные образовательные стандарты, организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Karpunina Olga Ivanovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Dean of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

EDUCATION OF PEOPLE WITH RESTRICTED ABILITIES IN THE FRAMEWORK OF A NEW FEDERAL LAW ON EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract: The article considers the questions of the legislative basis of education of people with restricted abilities, realization of their constitutional rights to education and opportunities of getting education.

Key words: person with restricted abilities, education of people with restricted abilities, adapted educational program, inclusive education, federal state educational standards, organizations carrying out the educational activity.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) с момента вступления закона в силу произойдут существенные перемены. Это связано, во-первых, с изменением отношения государства и общества к образованию вообще и образованию лиц с ОВЗ в частности; во-вторых, с модернизацией системы образования России в последнее десятилетие; в-третьих, с происходящими процессами стандартизации содержания дошкольного, школьного и профессионального образования, в том числе и образования лиц с ОВЗ.

В статье 43 Конституции Российской Федерации отмечается, что «каждый имеет право на образование», «гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования», «основное общее образование обязательно» и, что немаловажно, «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты» [7].

Из данных конституционных норм вытекает, что все лица с ОВЗ, несмотря на объективные и субъективные факторы, имеют право на получение образования, другой вопрос, что уровень, объем и направленность получаемого образования должны варьироваться в зависимости от уровня развития

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры инновационной России» (проект 2.1.2. Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования).

психофизических возможностей лиц данной категории, их потребностей, интересов и склонностей. Это нашло закрепление и в новом законе об образовании. В статье 5, определяющей право на образование и государственные гарантии его реализации в Российской Федерации, указывается, что «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [8].

При этом инклюзивное образование в статье 2 закона трактуется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей», а лицо с ОВЗ, вступившее в образовательные отношения, – как «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [8].

Впервые в законе об образовании в соответствии с требованиями Конституции РФ говорится о том, что «в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования» (ст. 11) [8].

В настоящее время ведущими учеными Института коррекционной педагогики Российской академии образования под руководством д. п. н., академика РАО Н. Н. Малофеева разрабатываются и апробируются федеральные государственные образовательные стандарты общего образования лиц с ОВЗ. Разработчики данных стандартов на основе ранее созданной концепции специального федерального государственного образовательного стандарта общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья определили основные требования к структуре, условиям реализации, уровню освоения и конечным результатам образования лиц с ОВЗ. Прогрессивным явилось решение разработчиков выделить несколько уровней и вариантов получения образования лицами с ОВЗ, характеризующихся разными условиями, сроками и результатами освоения образовательных программ:

– цензовый уровень, представленный двумя вариантами получения образования – в среде нормально развивающихся сверстников и в установленные календарные сроки обучения (вариант I) или в среде себе подобных сверстников и в пролонгированные сроки обучения (вариант II);

– нецензовый уровень, предполагающий получение образования по варианту III, при котором обучающиеся находятся в среде себе подобных сверстников и осваивают образовательную программу в пролонгированные календарные сроки;

– нецензовый (индивидуальный) уровень, или вариант IV, реализуемый по индивидуальной образовательной программе, предполагающий зависимость уровня образования от индивидуальных психофизических возможностей обучающегося [6, с. 10–12].

Авторы концепции официально предлагают выделение в структуре содержания школьного образования двух компонентов – академического компонента, предусматривающего овладение системой знаний, умений и навыков по учебным предметам и образовательным областям школьного цикла, и компонента «жизненной компетенции», направленного на формирование жизненно важной, повседневно необходимой и практико-ориентированной системы компетенций, обеспечивающей социализацию и социальную адаптацию обучающегося с ОВЗ. Академический компонент представляется по пяти основным образовательным областям, включающим в себя оба компонента: «язык – речевая практика»; «математика – практика применения математических знаний»; «естествознание – практика взаимодействия с окружающим миром»; «знания о человеке – практика личного взаимодействия с людьми»; «обществознание – практика жизни в социуме» [6, с. 13–15].

Подобная дифференциация требований к уровню, условиям и результатам освоения образовательной программы позволит федеральным государственным образовательным стандартам общего образования лиц с ОВЗ стать гарантом реализации конституционных прав граждан с ОВЗ на образование, обеспечить максимальный охват образованием лиц с ОВЗ, обеспечить его доступность, качественность, вариативность и дифференцированность.

На основе федеральных государственных образовательных стандартов общего образования лиц с ОВЗ для отдельно взятой категории долж-

на создаваться адаптированная образовательная программа, под которой понимается «образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» (ст. 2) [8].

Что касается институционального решения проблемы организации образования лиц с ОВЗ всех категорий, следует отметить, что в соответствии со статьей 79 Закона об образовании: «образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [8]. При этом под отдельными организациями, осуществляющими образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, понимаются организации, создаваемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации для следующих категорий лиц с ОВЗ:

– глухих, слабослышащих, позднооглохших;
– слепых, слабовидящих;
– с тяжелыми нарушениями речи;
– с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
– с задержкой психического развития;
– с умственной отсталостью;
– с расстройствами аутистического спектра;
– со сложными дефектами и др.

Независимо от того, в какой организации, осуществляющей образовательную деятельность, обучаются лица с ОВЗ, в них должны создаваться специальные условия, предполагающие условия обучения, воспитания и развития обучающихся, включающие в себя «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» (ст. 79) [8].

Данные организации, осуществляющие образовательную деятельность, не позднее 1 января 2016 года должны будут переименоваться из специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные организации.

Краткий обзор нормативных положений нового закона об образовании позволяет увидеть и другие принципиальные изменения в постановке вопроса образования лиц с ОВЗ. Во-первых, исчезают четко очерченные ранее понятия «специальное образование», «система специального образования». На смену данным понятиям приходят термины «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», иначе расставляющие акценты в вопросах получения образования лицами с ОВЗ. В соответствии с новым законом об образовании лица данной категории будут получать образование не в системе специального образования, хотя и являющейся в настоящее время частью системы общего образования, но вместе с тем существенно отличающейся от нее, а в единой системе образования россиян как на условиях инклюзивного, т. е. совместного с нормально развивающимися сверстниками образования, так и в отдельных образовательных организациях, созданных для лиц с ОВЗ.

На первый взгляд, это кажется игрой слов, переменой мест слагаемых, от которых сумма не меняется, однако по существу в России четко определяются подходы к реализации образования лиц с ОВЗ и закрепляется курс на внедрение инклюзивного образования, предполагающего кардинальную перестройку и реформирование системы образования, в которой будут создаваться условия для совместного образования лиц разных категорий, в т. ч. и по адаптированным образовательным программам.

Во-вторых, впервые официально на уровне закона вводятся понятия «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «специальные условия для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья», обеспечивающие неформальный подход к реализации права этих лиц на образование.

В-третьих, впервые закрепляются законодательные нормы в отношении ресурсного обеспечения образования лиц с ОВЗ: в статье 79 определяется необходимость подготовки и привлечения педагогических работников в организации, осуществляющие образование лиц с ОВЗ; бесплатного предоставления специальных учебников и учебных пособий, иной учебной литературой; услуг ассистента (помощника), сопровождающего процесс образования лиц с ОВЗ; услуг сурдо- и тифлосурдопереводчиков и др. [8]. Образовательные организации должны будут создать основательное

ресурсное обеспечение процесса образования лиц с ОВЗ – правовое, кадровое, финансово-экономическое, материально-техническое и информационное.

В связи с данными обстоятельствами остро встает проблема подготовки квалифицированных кадров, готовых и способных реализовывать идеи инклюзивного и интегрированного образования, выстраивания индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося, комплексного сопровождения лиц с ОВЗ в образовательном процессе и др. Эта задача становится первоочередной в системе непрерывного психолого-педагогического и специального (дефектологического) образования факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», а также созданных на его базе научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение в современной системе образования», научно-практических центров «Ресурсный центр интегрированного образования», «Центр развития и коррекции речи» [5]. Ведущие специалисты данных подразделений осуществляют научно-исследовательскую и научно-практическую деятельность в обозначенном направлении – разрабатывают концептуальные, методологические, содержательные и технологические аспекты инклюзивного и интегрированного образования [1; 2; 3; 4].

Результаты исследований находят применение в практической реализации факультетом психологии и дефектологии основных образовательных программ подготовки кадров по таким профилям подготовки бакалавров и магистерским программам, как «050400.62 Психология и педагогика инклюзивного образования», «050400.62 Психология и социальная педагогика», «050400.62 Психология образования», «050700.62 Логопедия», «050400.68 Психология и педагогика инклюзивного образования», «050400.68 Практическая психология», «050700.68 Дефектологическое сопровождение субъектов образования», «Дефектологическое сопровождение лиц с речевой патологией» [5].

Анализ сегодняшнего состояния системы образования лиц с ОВЗ и требований нового закона об образовании позволяет сделать вывод о том, что образованию лиц с ОВЗ придается существенное значение, принимаются меры к тому, чтобы это образование стало еще более доступным, качественным и вариативным. В системе образования создаются специальные условия для комфортного, полноценного образования лиц с ОВЗ, безбарьерная среда в прямом и переносном смыслах. Таким образом, положение лиц с ОВЗ в современной системе образования России существенно изменится в лучшую сторону – в сторону реального и объективного признания их полноправными гражданами России, членами нашего общества, равными среди равных.

Список использованных источников

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

2. Гамаюнова, А. Н. Концептуальные положения психолого-педагогического сопровождения здоровьесбережения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / А. Н. Гамаюнова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 131–137.

3. Ежовкина, Е. В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Ежовкина, Н. В. Рябова // Российский научный журнал – Рязань, 2012. – № 5 (30). – С. 84–89.

4. Игонин, А. С. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / А. С. Игонин // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 197–204.

5. Карпунина, О. И. Факультет психологии и дефектологии: инновации и перспективы развития / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 28–31.

6. Конституция Российской Федерации (с поправками от 30 декабря 2008 г.).

7. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 5–19.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

References

1. Abramova I.V., Zolotkova E.V., Pushkova I.E. Interaction of the specialists in psychological and pedagogical support for children with restricted abilities in conditions of inclusive education, *Russian Scientific Journal*, 2012, No. 5 (30), pp. 153–158.

2. Gamayunova A.N. Conceptual provisions of psycho-pedagogical maintenance of health-saving of disabled children in the conditions of integrated education, *Russian Scientific Journal*, 2012, No. 5 (30), pp. 131–137.

3. Ezhovkina E.V., Ryabova N.V. Towards the problem of pedagogical maintenance of adaptation of children with restricted abilities, *Russian Scientific Journal*, 2012, No. 5 (30), pp. 84–89.

4. Igonin A.S. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения Pedagogical support for children with restricted in the conditions of the integrated education, *Russian Scientific Journal*, 2011, No. 4 (23), pp. 197–204.

5. Karpunina O.I. The faculty of psychology and defectology: innovations and prospects of development, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 28–31.

6. The Constitution of the Russian Federation (with amendments of December 30, 2008).

7. Malofeyev N.N., Goncharova E.L., Nikolskaya O.S., Kukushkina O.I. Special federal state standard of general education of children with restricted abilities: basic provisions of the concept, *Defectology*, 2009, No. 1, pp. 5–19.

8. The federal law of December 29, 2012, No. 273-FZ "On education in the Russian Federation".

Поступила 25.03.2013 г.

УДК 376(045)
ББК 74.35

Парфенова Татьяна Александровна
аспирант
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
blus73@mail.ru

Рябова Наталья Владимировна
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой
кафедра коррекционной педагогики и специальных методик
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dimsh@mail.ru

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

Аннотация: В статье представлены результаты диагностического исследования личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в общеобразовательных учреждениях г. Ульяновска.

Ключевые слова: социализация; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; структурные компоненты готовности; личностный компонент готовности к социально-бытовой ориентации; диагностика; констатирующий эксперимент.

Parfenova Tatyana Aleksandrovna
Post-graduate student
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

Ryabova Natalya Vladimirovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department
of Correction Pedagogy and Special Techniques
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

DIAGNOSIS OF FORMATION OF PERSONAL COMPONENT OF READINESS FOR SOCIAL ORIENTATION OF STUDENTS WITH RESTRICTED ABILITIES

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры инновационной России» (проект 2.1.2. Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования; 2.1.2.9. Развитие научно-исследовательской лаборатории «Интегрированное обучение детей в современной системе образования»).

Abstract: The article presents the results of diagnostic research of personal component of readiness for social orientation of students with restricted abilities studying at institutions of general education in Ulyanovsk.

Key words: socialization; child with restricted abilities; structural components of readiness; personal component of readiness for social orientation; diagnostics; ascertaining experiment.

В современных условиях общественного развития особо остро встает проблема социализации человека. Данная проблема привлекала исследователей различных областей и сфер знания: философов (Э. Дюркгейм, В. В. Зеньковский, И. Кант, Т. Парсонс и др.), социологов и психологов (И. С. Кон, В. В. Рубцов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), педагогов (С. Т. Шацкий, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, В. Р. Беспалова, П. П. Блонский, Е. А. Радина, П. М. Саморукова и др.). Изучению различных аспектов социализации на современном этапе развития общества посвящены исследования М. В. Артюхова, А. М. Бабаева, Л. В. Байбародовой, Е. В. Бондаревской, И. В. Волкодав, И. Н. Дащук, Г. Г. Дементьева, Н. Э. Касаткиной, В. З. Когана, В. С. Лебедева, Ю. С. Мануйлова, В. А. Машковского, И. А. Персиянова, Ж. В. Праховой, Т. Г. Пташко, Л. С. Яковлева и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что понятие «социализация» определяется разносторонне: во-первых, как процесс «усвоения индивидом социального опыта» и «определенной системы социальных ролей и культуры» (И. С. Кон) [4]; во-вторых, как процесс «вхождения в социальную среду, приспособления к ней, освоение определенных социальных ролей и функций» человеком (Б. Д. Парыгин) [6]; в-третьих, как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, происходящее во взаимодействии его со стихийными относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» (А. В. Мудрик) [5]; в-четвертых, как «...двухсторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны – процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности; активного включения в социальную среду» (Г. М. Андреева) [1] и т. д.

В исследованиях И. Г. Бозиной социализация определяется как «… формирование у школьников социальных норм и ценностей, установок, образцов поведения, в результате которого происходит развитие индивидуальных свойств личности школьника при организации его взаимодействия с окружающей средой и принятии им социального опыта» [3]. Мы соглашаемся с данным определением и считаем, что человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Интерес в нашем исследовании представляет усвоение социального опыта учащимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с задержкой психического развития (ЗПР). Данная категория детей, по мнению Р. Д. Тригер, « … не испытывает никакого желания познакомиться с новой социальной средой, вступить в общение, взаимодействие с чужими людьми», «… не хочет ни приспосабливаться к новым социальным условиям, ни подчинять себе условия, поскольку они не имеют для них никакого личностного смысла» [10]. Поэтому значимую роль в подготовке данной категории учащихся к самостоятельному включению в современный социум играет готовность к социально-бытовой ориентации, которая рассматривается разносторонне [7]. В нашем исследовании готовность определяется как действенное (активное) состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения поставленной задачи, актуализация необходимых знаний и сформированность умений [8]. Структура готовности представлена тремя компонентами (личностный, когнитивный и деятельностный). В данной статье остановимся на характеристике личностного компонента готовности, который определяется как «…целенаправленное выражение личности, включающее взгляды, убеждения, отношения, чувства, мотивы, волю и интеллектуальные качества» [9].

В 2010–2011 учебном году нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняло участие 40 учащихся 3-го класса общеобразовательных школ № 37 и № 8 г. Ульяновска с диагнозом задержка психического развития (ЗПР). Школьники были условно разделены на две группы: учащиеся контрольной группы (группа КГ) и экспериментальной (группа ЭГ). Методика исследования личностного компонента может быть представлена следующим образом: *во-первых*, с целью исследования личностного компонента готовности были изучены его составляющие (ценностные и социальные ориентации, мотивационная направленность, свойства личности); оценка сформированности указанного компонента готовности осуществлялась посредством следующих показателей: ценностные представления учащихся, особенности их ориентировочной деятельности,

направленность, устойчивость и действенность их предпочтений; социальные и нравственные убеждения; гибкость в любой социально-бытовой ситуации; способность к усвоению новой информации; самостоятельность; инициативность; социальная ответственность и др.; *во-вторых*, изучение сформированности каждой составляющей осуществлялось при помощи метода проблемных ситуаций, который представлял собой «… интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает человека искать новый способ объяснения или способ действия» [2]. В ходе проведения эксперимента задания выполнялись учащимися индивидуально (время не регламентировалось), а результаты протоколировались.

Покажем примеры проблемных ситуаций, выполняемых учащимися. С целью изучения сформированности ценностных ориентаций ребенку предлагалось мотивированно обосновать свои действия в отношении значимых для человека категорий (взгляды на труд, ситуации общения, нравственные качества: «Товарищ съел конфету, а фантик бросил на пол. Что ты сделаешь?», «Ты поссорился с другом. Что ты сделаешь?» и т. д.). Исследование социальных ориентаций осуществлялось с помощью выяснения личностного отношения опрошенных к субъектам социального взаимодействия (взрослым, сверстникам, незнакомым людям): «Как ты поступишь, если твой друг испортил вещь учителя и спрятал ее?», «На пути стоит пожилой человек, который просит тебя перевести его через дорогу. Что ты сделаешь?» и т. д. С целью изучения сформированности мотивационной направленности учащимся необходимо было объяснить причины своего поведения в следующих ситуациях: «Ты дежурный. Подметаешь пол и находишь деньги. Что сделаешь?», «Ты пришел на субботник и видишь, что все орудия труда разобраны. Что ты предпримешь?» и т. д. Исследование качеств, характеризующих свойства личности, осуществлялось посредством анализа проявления личностных отношений к окружающему миру: к деятельности (деятельный или бездеятельный, трудолюбивый или ленивый и т. д.); к другим людям (альтруист или эгоист, общительный или замкнутый и т. д.); к себе (имеющий адекватную или неадекватную самооценку, уверенный или самонадеянный и т. д.); к вещам (добрый или жадный и т. д.), в ходе решения таких проблем, как: «У товарища не хватило денег на журнал, ты ему одолжил. Он не возвращает. Что ты сделаешь?», «Учитель сделал тебе замечание при всех. Что ты сделаешь?» и т. д.

Результаты ответов детей оценивались следующим образом: 1) *правильно выполненное задание* (ученики ориентировались в условии; делали выбор информации, адекватный поставленному вопросу, излагали ее четко и лаконично; имели представления о формах социального поведения в обществе; адекватно оценивали свои возможности в решении поставленных задач, имели собственные оценочные суждения, устойчивую позицию по отношению к ценностям и нормам морали, выделяли основные и наиболее существенные характеристики ценностей, применяли полученные знания для организации и анализа своего поведения и окружающих людей, устанавливали тесную связь нравственных знаний с поведением); 2) *частично правильно выполненное задание* (дети ориентировались в условии; имели представления о формах социального поведения в обществе; имели собственные оценочные суждения, но иногда они зависели от ситуации; имели устойчивую позицию по отношению к ценностям и нормам морали; их чувства осознанны, глубоки, проявляли сочувствие, но иногда и безразличие в зависимости от ситуации; имели устойчивую тенденцию положительного поведения); 3) *неправильно выполненное задание* (исследуемые не ориентировались в условии, имели отрывистые знания, которые не всегда умели связывать с реальными проявлениями в жизни; наблюдались редкие оценочные суждения о своем поведении и окружающих людей, иногда оценочные суждения отсутствовали (в зависимости от внешних факторов); не имели устойчивой позиции по отношению к ценностям и нормам морали).

Остановимся на характеристике полученных результатов.

С целью изучения сформированности ценностных ориентаций учащимся предлагалась следующая ситуация: «Товарищ съел конфету, а фантик бросил на пол. Что ты сделаешь?». Только 15 % учащихся ЭГ и 10 % КГ смогли вникнуть в суть поставленной задачи и адекватно оценить поступок товарища: («Если товарищ намусорил, то он поступил очень плохо»), а также объяснить свои действия («Мусорить нельзя, надо уважать труд других людей. Если все будут мусорить, будет очень грязно») или («Вот если я уберусь, и кто-то намусорит, мне будет неприятно, я буду ругаться. Я обязательно сделаю замечание»). Некоторые информанты предлагали различные пути решения обозначенной проблемы, например, «Если товарищ намусорил, то я заставлю его поднять фантик и выкинуть в ведро». В таких ответах испытуемые имели нравственные представления и устойчивые позиции во взглядах на труд, которые выступали ориентирами в деятельности, что позволило оце-

нить рассуждения как правильные, положительные, допустимые.

Примерно 25 % испытуемых ЭГ и КГ частично справилось с заданием. Дети данной групп понимали ситуацию, осуждали поступок товарища («Мусорить нехорошо, так только плохие ребята поступают»), пытались найти причину такого поведения («Может, фантик у него случайно выпал»). Подобный характер поведения может свидетельствовать о том, что испытуемые имели нравственные представления о том, что является правильным, положительным. Однако эти информанты не могли объяснить, почему нельзя мусорить, испытывали сложности в изложении информации. У ребят отсутствовали однозначные оценочные суждения, например, «Если это мой хороший товарищ, то попрошу поднять мусор, а если нет, сам уберу, мне не трудно». При помощи уточняющего вопроса был получен ответ: «Я попрошу товарища поднять мусор».

Более половины информантов (50 % ЭГ и 60 % КГ) с заданием не справилось. Дети не понимали проблему, не пытались объяснить свои действия, в их ответах содержалось безразличие и к труду людей, и к поведению товарища (например, «Я не мусорил, поэтому не буду убирать»). Учащиеся не могли объяснить свое поведение, как правило, старались отстраниться от проблемы, которая их не касалась («Пусть товарищу будет стыдно»). Заметим, что наводящие вопросы экспериментатора не помогли испытуемым по-другому взглянуть и оценить ситуацию. Незначительное число опрошенных (10 % ЭГ и 5 % КГ) отказалось отвечать на вопрос, объяснив: «Я не знаю, как бы поступил».

Таким образом, результаты исследования ценностных ориентаций показали, что у большинства ребят они недостаточно сформированы (например, взгляды на труд: не осознают значимости труда, не умеют и не любят трудиться, в полезных делах не участвуют, позитивную инициативу и творчество не проявляют, у них низкая потребность в освоении различных видов социально-бытовой деятельности, дети не умеют действовать с учетом интересов и потребностей других людей). Для рассматриваемой категории школьников ценностные ориентации на труд, общение, познание, нравственные качества не являются основополагающими в их социально-бытовой деятельности и поведении.

Характеризуя социальные ориентации, нужно отметить, что задания данной серии вызвали у детей особые затруднения. Так, при анализе проблемной ситуации: «Как ты поступишь, если твой друг испортил вещь учителя и спрятал ее?», только 15 % учащихся ЭГ и 10 % КГ справились с заданием, они проанализировали имеющиеся знания, охарактеризовали нормы поведения, принятые в обществе: «Брать чужие вещи нельзя. А если тебе дали вещь, то с ней надо обращаться аккуратно, бережно». В таких ответах испытуемые проявляли межличностное взаимодействие (равноправие, уважение, заботу, поддержку, понимание) («Я помогу другу отремонтировать испорченную вещь» или «Скажу другу, чтоб в следующий раз аккуратнее относился к чужим вещам. А еще лучше, чтобы не брал»), а также предлагали свой вариант решения проблемы (например, «Если так получилось, что друг испортил вещь, то я помогу ему извиниться перед учителем и признаться в поступке»).

Частично справились с заданием 20 % ЭГ и 25 % КГ исследуемых, они понимали ситуацию, высказывали суждения, характеризующие поступок «Так делать нельзя. Друг плохо поступил», давали оценку своим действиям, например, «Я скажу учителю правду, что натворил товарищ. Врать взрослым нельзя, но и портить чужие вещи тоже нехорошо». Испытуемые имели неоднозначное отношение к субъектам социального взаимодействия: по отношению к взрослым – соблюдали правила поведения, по отношению к сверстникам – пытались отстраниться от решения проблемы («Я скажу другу, что все рассказал учителю, а он пусть сам думает, что делать»). В данных ответах наблюдается ориентация на социально нормативное поведение, однако она связана со стремлением к занятию социально ответственной позиции по отношению ко взрослым.

Не справились с заданием 55 % детей ЭГ и 50 % КГ. Испытуемые не понимали проблемы, не ориентировались в социальных нормах поведения, поэтому не смогли дать характеристику поступку товарища и своим действиям (например, «Это не мое дело»), учащиеся не стремились к межличностному взаимодействию, свои ответы подкрепляли объяснениями типа: «Сделаю вид, что не знаю об этом». Наблюдались случаи немотивированного отказа (10 % ЭГ и 15 % КГ).

Таким образом, характеризуя социальные ориентации исследуемых, необходимо отметить их слабую осведомленность (например, низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом; дети с трудом выделяют сверстника в качестве объекта для взаимодействия, длительное время усваивают правила поведения, не проявляют инициативы в организации взаимодействия с окружающими людьми). Школьники не ориентировались в предметах и явлениях окружающей действительности, не проявляли активности в овладении культурой пове-

дения, социальными нормами и правилами, стандартами поведения, имели слабые представления о своих общественных обязанностях, в том числе и по отношению к коллективу.

С целью изучения мотивационной направленности учащимся предлагалась следующая ситуация: «Ты пришел на субботник и видишь, что все орудия труда разобраны. Что ты предпримешь?». Данная проблема оказалась очень сложной для испытуемых, поэтому никто не смог правильно и полно проанализировать ее. Более трети школьников (40 % ЭГ и 35 % КГ) выполнила задание частично верно. Так, они понимали проблему, самостоятельно выстраивали алгоритм предстоящей работы («Надо сначала собрать крупный мусор, потом граблями мелкий. Сложить все в мешки и отнести в контейнер»), проявляли интерес к процессу (выясняли объем работы) и результату деятельности («Если все мы будем дружно работать, то быстрее всех закончим работу»). Однако при анализе ситуации испытуемые не могли сказать, какую работу будут выполнять и почему. Некоторые ребята объяснили, что обратятся за помощью к учителю, другие – к товарищам («Я спрошу у друзей, кому нужна помощь и стану помогать»), что свидетельствует об их несамостоятельности и безынициативности.

Около половины участников (40 % ЭГ и 50 % КГ) эксперимента с заданием не справилось, они не понимали задания, не проявляли интереса и не стремились к деятельности, что проявлялось в равнодушии и безразличии («Я же не виноват, что все инструменты закончились. Вот у кого есть грабли, те пусть и работают»). Дети не знали алгоритма выполнения работы, не искали пути решения обозначенной проблемы. В ответах присутствовали рассуждения типа: «Я ничего делать не буду, посижу в сторонке. Подожду, когда кто-нибудь скажет, что делать», что говорит о несамостоятельности, неорганизованности, пассивности и безынициативности. Были дети (20 % ЭГ и 15 % КГ), которые отказались отвечать на вопрос, объяснив: «Я не хожу на субботники, мне нельзя».

Таким образом, характеризуя мотивационную направленность, следует отметить, что школьники слабо проявляют интерес к деятельности, не понимают и не осознают потребности в ней, не ставят цели для достижения конкретного результата, не знают алгоритма выполнения трудовых операций, у них слабая ориентация на процесс и результат деятельности.

С целью исследования качеств, характеризующих свойства личности, участникам эксперимента предлагалась ситуация: «У товарища не хватило денег на журнал, ты ему одолжил. Он не возвращает. Что ты сделаешь?». Только 5 % учащихся ЭГ и 10 % КГ с заданием справилось, они понимали проблему, анализировали поступок и свои действия («Товарищ сделает плохо, если не вернет деньги. В следующий раз я просто не помогу ему. Я буду каждый день напоминать о долге. Пусть товарищу будет стыдно передо мной»). Испытуемые адекватно оценивали ситуацию («Если товарищ взял деньги, то он обязан их вернуть. У меня все одноклассники честные, ответственные, добрые, если что-то берут, то возвращают»). Все это свидетельствует о том, что ребята имели представления и обладали такими качествами, как доброта, взаимовыручка, настойчивость.

Часть школьников (35 % ЭГ и 30 % КГ) выполнила задание частично верно, они смогли вникнуть в суть поставленной задачи и объяснить свои действия («Я товарищу один раз напомню, а потом, если не отдаст, пожалуюсь его маме»), что свидетельствует об отстраненности ребят в данной ситуации и стремлении получить результат другим путем. Учащиеся имели избирательные отношения к сверстникам («Товарищу я деньги не дам, а другу помогу»). В отношениях они проявляли такие качества, как целеустремленность, справедливость, упорство, хитрость. Однако при анализе ситуации у детей наблюдались сложности в самостоятельном изложении материала, что было устранено с помощью уточняющих вопросов экспериментатора.

Около половины учащихся (55 % ЭГ и 45 % КГ) с заданием не справилось, они не понимали проблемы, не анализировали ситуации, не имели оценочных суждений о поступке. Заметим, что наводящие вопросы экспериментатора, побудили ребят обратиться к личному опыту («Я попрошу у друга журнал и не верну» или «Перестану с ним дружить»). Испытуемые либо ставили свои интересы выше интересов других людей, либо проявляли нерешительность и слабохарактерность. Фиксировались случаи немотивированного отказа (5 % ЭГ и 15 % КГ).

Таким образом, следует отметить, что по отношению к другим людям учащиеся проявляют как положительные, так и отрицательные качества, характеризующие свойства личности. Из их ответов видно, что такие качества, как доброта, ответственность, честность, уважение и любовь к товарищам, чувство долга, чувство собственного достоинства, самостоятельность, настойчивость и другие сформированы недостаточно.

Обобщенные результаты исследования личностного компонента готовности представлены в таблице:

Таблица

Состояние сформированности личностного компонента готовности учащихся с ОВЗ (в % от общего числа учащихся ЭГ и КГ)

Характеристика качества ответа	Задание выполнено качественно и полно		Задание выполнено частично правильно		Задание выполнено неправильно		Отказ от выполнения задания	
Серии	**ЭГ, %**	**КГ, %**	**ЭГ, %**	**КГ, %**	**ЭГ, %**	**КГ, %**	**ЭГ, %**	**КГ, %**
Ценностные ориентации:	16,25	15	22,5	22,5	55	58,75	6,25	3,75
Социальные ориентации	13,75	15	17,5	18,75	60	56,25	8,75	10
Мотивационная направленность	0	0	37,5	35	46,25	51,25	16,25	13,75
Свойства личности	10	12,5	26,5	21,25	55	47,5	8,75	18,75

Таким образом, анализ результатов исследования личностного компонента готовности учащихся с ОВЗ позволил сделать следующие выводы:

1. ***Выделено три группы информантов.*** *Первую группу* (высокий уровень личностной готовности к социально-бытовой ориентации) составили учащиеся, которые успешно справились с решением проблемной ситуации, они проявили знание ценностных ориентаций (интерес к деятельности, потребность в ней, стремление к познанию окружающей действительности); социальных (ориентировались в предметах и явлениях окружающей действительности, учитывали интересы и потребности других людей, проявляли активность в овладении культурой поведения, социальными нормами и правилами) и нравственных убеждений (готовность трудиться, стремление к освоению различных видов социально-бытовой деятельности, участие в полезных делах, проявляли любовь к труду, а также инициативу и творчество); качеств, позволяющих изучать окружающую социально-бытовую действительность (активность, усердие, сознательность, ответственность, положительное отношение к трудовой деятельности и людям труда), а также проявляли умения в постановке целей для достижения конкретного результата, выстраивании алгоритма выполнения трудовых операций; имели ориентацию на процесс и результат деятельности. *Вторую группу* (средний уровень личностной готовности) составили относительно сохранные дети, частично справившиеся с заданием, они проявляли интерес к деятельности, понимали и осознавали потребность в ней; ориентировались в предметах и явлениях окружающей действительности, владели культурой поведения, социальными нормами и правилами; выражали потребность и готовность трудиться, стремление к освоению различных видов социально-бытовой деятельности, выстраивали алгоритм выполнения трудовых операций, имели ориентацию на процесс и результат деятельности; проявляли усердие, ответственность, однако не всегда стремились к познанию окружающей действительности, не учитывали интересы и потребности других людей, участвовали в полезных делах, но не проявляли самостоятельности и инициативности, не ставили цели для достижения конкретного результата. *Третью группу* (низкий уровень личностной готовности) составили учащиеся, которые испытывали наибольшие трудности в развитии, а также в наличии знаний и умений. Дети имели неустойчивые позиции по отношению к ценностям, не умели оценивать окружающий мир, не владели представлениями о том, что для человека является важным; слабо проявляли интерес к деятельности, не понимали и не осознавали потребности в ней, не ставили цели для достижения конкретного результата, не знали алгоритма выполнения трудовых операций, проявляли слабую ориентацию на процесс и результат деятельности; не взаимодействовали друг с другом в различных ситуациях, были безынициативными, не оценивали ответной реакции окружающих, имели слабые представления об общественных обязанностях; проявляли отрицательные качества, характеризующие свойства личности.

Результат сформированности личностного компонента готовности представлен на рисунке 1.

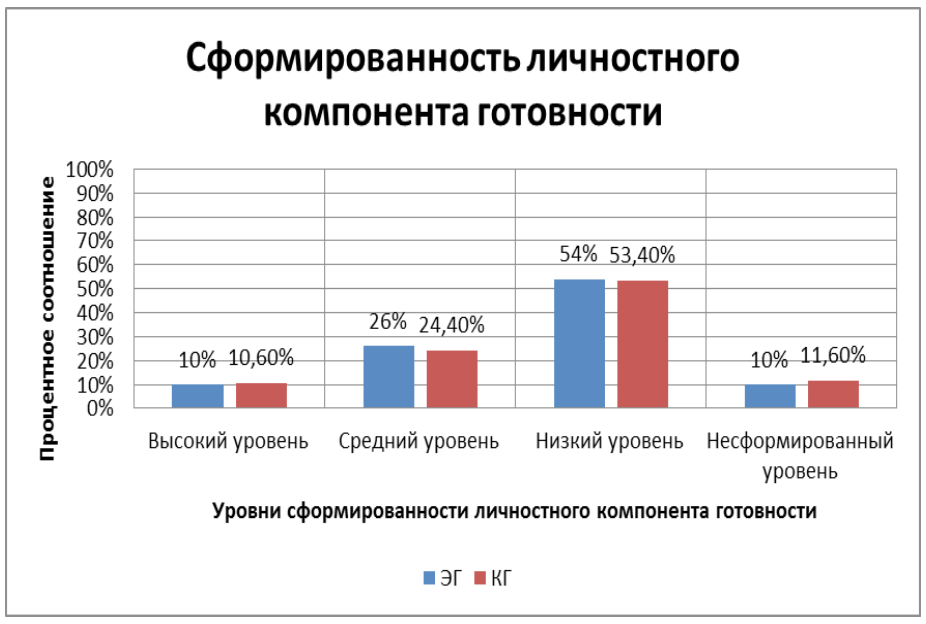


Рис. 1. Сформированность личностного компонента готовности

2. ***Существуют некоторые качественные различия в сформированности составляющих личностного компонента.*** Наиболее успешно у учащихся сформированы ценностные ориентации, что связано с началом их формирования внутри семьи (во время так называемого периода становления). Видя и воспринимая поведение родителей, дети начинают подражать им, на них влияет социальная среда и ближайшее окружение, а также другие общественные силы (художественная литература, кинофильмы, телепередачи, детское сообщество и т. д.). Менее успешно у испытуемых сформированы социальные ориентации, что связано с трудностями социального адаптирования (слабо развиты навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживания, сознательной регуляции собственного поведения в обществе, различные формы коммуникации, недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей и т. д.).

Таким образом, сегодня приоритетной становится идея интегрированного обучения детей с ОВЗ. Психолого-педагогические особенности таких детей не позволяют им полноценно включиться в современный социум, поэтому необходимо разработать технологии их подготовки к самостоятельной жизни в социуме. Все это возможно с помощью технологий формирования социально-бытовой ориентации детей с ЗПР, находящихся в условиях обучения в общеобразовательной школе.

Список использованных источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 376 с.

2. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 33–37.

3. Бозина, И. Г. Некоторые аспекты процесса социализации старших школьников в образовательном учреждении / И. Г. Бозина // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 300 (1). – С. 180–184.

4. Кон, И. С. Детство как социальный феномен / И. С. Кон // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2. – № 2. – С. 151–174.

5. Мудрик, А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – М. : Сентябрь, 1997. – 96 с.

6. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы / Б. Д. Парыгин. – СПб. : СПбГУП, 2010. – 533 с.

7. Рябова, Н. В. Развитие деятельности педагога по социально-бытовой ориентации детей / Н. В. Рябова. – AP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Dudweiler Landstr, 2011. – 227 с.

8. Рябова, Н. В. Технологии формирования социально-бытовой ориентации ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова, Т. А. Парфенова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 82–89.

9. Савинова, Л. Ю. Модель воспитания ценностных отношений у младших школьников / Л. Ю. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 42–49.

10. Тригер, Р. Д. Психологические особенности общения младших школьников с ЗПР / Р. Д. Тригер // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 12–17.

References

1. Andreeva G.M. Social Psychology. Moscow, Aspect Press, 2001, 376 p.

2. Bobkova O.V. General cultural development of students as a pedagogical problem, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 33–37.

3. Bozina I. D. Some aspects of the process of socialization of high school students in an educational institution, *The Messenger of Tomsk State University*, 2007, No. 300 (1), pp. 180–184.

4. Kon I.S. Childhood as a social phenomenon, *Journal of Social Policy Studies*, 2004, Vol. 2, No. 2, pp. 151–174.

5. Mudrik A.V. Socialization and education. Moscow, September, 1997, 96 p.

6. Parygin B.D. Social Psychology. Origins and Prospects. Saint Petersburg, SPbGUP, 2010, 533 p.

7. Ryabova N.V. The development of the teacher on the social and domestic orientation of children. LAP LAMBERT *Academic Publishing GmbH & Co. KG Dudweiler Landstr*, 2011, 227 p.

8. Ryabova N.V., Parfenova T.A. Technologies of formation of social and consumer orientation of the child with restricted abilities, *Siberian Pedagogical Journal*, 2011, No. 8, pp. 82–89.

9. Savinova L.Yu. Values-relationship model for the younger students, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 42–49.

10. Triger R.D. Psychological characteristics of communication of younger school children with mental retardation, *Defectology*, 1989, No. 5, pp. 12–17.

Поступила 21.10.2012 г.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 101:316
ББК 87.6

Айзятов Фярит Ахметович
доктор философских наук, профессор
кафедра социально-гуманитарных дисциплин
АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
Саранский кооперативный институт (филиал), г. Саранск, Россия
fayzyatov@rucoop.ru

Ежов Павел Евгеньевич
аспирант
кафедра социально-гуманитарных дисциплин
АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
Саранский кооперативный институт (филиал)
p.ezhov81@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОМ ЗНАНИИ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению феномена взаимодействия социальной ответственности, которая реализуется как детерминанта трудовой деятельности. Эта реализация предполагает выделение историчности, диалогичности, полифоничности, технологичности.

Ключевые слова: социальная ответственность, историчность, диалогичность, полифоничность, технократичность, экологизация.

Ayzyatov Fyarit Akhmetovich
Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Department of Humanities and Social Studies
ANO HPE CU RF “Russian University of Cooperation”
Saransk Cooperative Institute (branch) the city of Saransk, Russia

Yezhov Pavel Yevgenyevich
Post-graduate student
Department of Humanities and Social Studies
ANO HPE CU RF “Russian University of Cooperation”
Saransk Cooperative Institute (branch)

INTERACTION BETWEEN MAN AND NATURE AS AN OBJECT OF STUDY IN THE SOCIAL AND PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE

Abstract: The article deals with the phenomenon of interaction of social responsibility, which is implemented as a determinant of employment. This implementation involves the allocation of historicity, dialogism, polyphony, processibility.

Key words: social responsibility, historicity, dialogism, polyphony, technocracy, ecologization.

Взаимодействие человека и природы изначально определяется мировоззренческой традицией антропоцентризма, которая определяется прежде всего учением Сократа. Он считал, что высшим идеалом нравственности является добродетель, которую он отождествлял со знанием. Поведение человека обусловлено его понятиями о благе и доблести. Философ объяснил любое дурное действие незнанием («зло совершается по незнанию») или заблуждением. Источником нравственных поступков Сократ считал самопознание, с помощью которого человек проникает в сущ-

ность своего характера и освобождается от дурных наклонностей.

Последователь Сократа Эпикур утверждал, что познание законов происходящих природных явлений позволяет человеку с большей свободой избирать целесообразный способ предпринимаемых действий и лучше устраивать свою жизнь. Он создал школу «Сад», в которой ученики, изучая философию, получали духовное удовольствие.

Для России черты подлинной народной гуманности были характерны с самых древнейших времен. Так, в «Поучении» Владимира Мономаха сформулированы нормы, связанные с красотой природы, человека, с его деятельностью. Особое внимание Мономах уделял вопросу приучения детей к соблюдению общечеловеческих норм морали, которые он считал ориентиром личного и общественного поведения.

В Средневековье в условиях гуманизма определяющим становится взятое из Античности изречение: «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо». Гуманистические идеи Античности нашли развитие в философии эпохи Возрождения, яркими представителями которой являются Э. Роттердамский, Т. Мор, Ф. Рабле, Т. Кампанелла, М. Монтень и др.

Дистанция между Востоком и Западом, подчеркиваемая исследователями, разительна [2, с. 161]. Общеизвестна экологическая направленность миропонимания, характерная для населения Японии. В этом плане показательно сравнение поэтического сюжета, подмеченного исследователем восточной культуры Д. Т. Судзуки в стихах классика японской поэзии Басе и у его западного коллеги – английского поэта А. Теннисона. Реакция поэтов на цветок, увиденный каждым в расселине скалы, резко отличалась: «Теннисон срывает цветок и держит его в руке... внимательно разглядывая. Басе не срывает цветок. Он лишь вглядывается в него. Он впитывает его мысленно» [9, с.11]. Аналитичный и деятельный Теннисон, в отличие от восточного поэта, удовлетворяет свое любопытство, даже не чувствуя, не ощущая факта смерти растения. Басе внимательно вглядывается в цветок. В нем он пытается угадать сокровенное таинство жизни. Он воспевает природу и чувствует единение с нею.

Идеи диалогического общения с природой нашли воплощение и в творчестве многих представителей Запада. Они были характерны, например, для школы трансценденталистов второй половины XIX века США (Г. Торо, Р. Эмерсон, Г. Мелвилл, У. Уитмен и др.). Р. Эмерсон писал, что природу любит тот, чьи обращенные вовне и внутрь чувства по-прежнему подлинно соответствуют друг другу, тот, кто и в зрелом возрасте сохранил дух детства. По мысли Р. Эмерсона, погружение человека в переживание ландшафта сопровождается восстановлением оптимистического начала в его душе. А через это обновляется и восприятие им окружающего мира, поскольку не в природе, а в человеке вся красота и все ценное, что он видит. Такая характеристика связи человека с природой на языке трансцендентализма получила название «корреспонденции».

В настоящее время раскрывается взаимосвязь системы «человек – общество – природа» с нравственным обликом людей в опыте, представленном в истории культуры, что возможно через категорию духовности, которая характеризуется Ю. В. Буровой как «возможность дальнейшей жизни с чистой совестью только в надежде на что-то прекрасное» [1, с. 27]. В связи с этим учением С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин выделяют следующие особенности антропоцентризма.

1. Высшую ценность представляет человек. Ценность всего остального в природе определяется полезностью для человека. Природа объявляется собственностью человечества.

2. Иерархическая картина мира. На вершине пирамиды стоит человек, несколько ниже – вещи, созданные человеком и для человека, еще ниже располагаются природные объекты в зависимости от полезности для человека. Мир людей противопоставлен миру природы.

3. Цель взаимодействия с природой – использование ее для удовлетворения тех или иных прагматических потребностей людей.

4. Характер такого взаимодействия определяется «прагматическим императивом», т. е. считается, что правильно и разрешено то, что полезно человеку и человечеству.

5. Природа воспринимается только как обезличенная «окружающая среда».

6. Этические нормы и правила действуют только в мире людей и не распространяются на взаимоотношения с миром природы.

7. Дальнейшее развитие природы мыслится как процесс, который должен быть подчинен процессу развития человека.

8. Реализуется прагматический подход к деятельности по охране природной среды с целью ее сохранения для использования будущими поколениями [5, с. 7–8].

Таким образом, определяя взаимосвязь человека и природы в контексте антропоцентризма, следует отметить следующие черты:

– противопоставленность человека как высшей ценности и природы как его собственности;

– восприятие природы как объекта одностороннего воздействия человека;

– прагматический характер мотивов и целей взаимодействия с ней.

Идея сотрудничества между обществом и природой – это фактор здравомыслия в действии. «В русле основной культурной тенденции эпохи, – отмечает В.А. Писачкин, – очевидным становится несоответствие научных и философских разработок пространственно-территориальных характеристик бытия человека целям его развития» [10, с. 140]. Это связано с доминированием антропоцентрической модели миросозерцания, укорененной в технократической направленности цивилизации и социального творчества. Сегодня сложилась инновационная модель социальной самоорганизации на базе оригинальной идеологии, обеспеченной механизмами внедрения ценностно-нормативной структуры в социальную практику. Эта модель включает ценностную иерархию с плюралистической вариацией места и роли человека в общем пространстве с другими формами жизни и не только содержит идею выживания через преодоление антропоцентризма, но и предлагает механизм согласованного освоения жизненного пространства и способа организации его нового качества. Контуры этой модели характеризуются такими чертами, как здравомыслие, императивность и инновационная ценностная структура. При этом модель выполняет координирующую роль в экспертизе реального и утопического. Она участвует в выборе целей и средств стратегического и тактического плана. К. Маркс неоднократно подчеркивал, что человек живет природой. Природа является его «телом». Чтобы не умереть физически и духовно, человек должен находиться в процессе постоянного взаимодействия с природным окружением. Это означает, что природа неразрывно связана сама с собой, так как человек – ее составная часть.

В последнее время появился смягченный вариант биоцентричного эгалитаризма, где акцент смещен с «нравственной равноценности» всех форм жизни на «самоценность», или «внутреннюю ценность» каждого живого существа, которой люди пренебрегают при утилитарном подходе. В самой природе красота и гармония, оцениваемые человеком, не обусловлены биологической необходимостью. Природа может принести в жертву эволюционным изменениям красивые с точки зрения человека виды и ландшафты, тогда как ландшафты и виды, на наш взгляд, бесполезны или некрасивы, входят в биосферное единство, и их трансформация человеком может необратимо обеднить жизнь. Был снял жесткий барьер между человеком и миром, который закрепил ценности за человеком в его единстве с окружающей средой, не за одним человеком, как при антропоцентричном подходе, и не за его природной средой, как в крайнем варианте экоцентризма.

Таким образом, в настоящее время реализуется тенденция, в которой признаются самоценность членов экобиотического сообщества и сама среда обитания людей как продолжение их самих. Человечеству как активной стороне в системе взаимоотношений «общество – природа» надлежит выполнять «правила», предложенные более «консервативным» партнером. Таким образом, экологический императив обязателен для людей как разумных существ. Осознание и усвоение этого безусловного требования к поведению людей в окружающей природной среде находит выражение на языке норм и правил. Первый принцип взаимоотношений определяется словами «не навреди!», принимает форму различных запретов и ограничений во взаимодействии с природным окружением. Второй предполагает нанесение минимального ущерба природе, если оно по той или иной причине неизбежено. Это относится прежде всего к разумному использованию человечеством ресурсов геосферы и биосферы. Третий принцип требует обязательной компенсации нанесенного природе ущерба.

Кодекс экологической этики под названием «Давид против Голиафа» возник в качестве Мюнхенской инициативы (июнь 1986 г.) как ответ на взрыв и пожар при аварии на четвертом энергоблоке Чернобыльской АЭС 26 апреля 1986 года. В нем содержится 11 норм, в которых фиксируются требования, обращенные к себе: «Я сделаю все, чтобы воздух не был грязен... чтобы вода была чистой... чтобы защитить ландшафт и землю... чтобы ограничить потребление энергии и сырья... чтобы защитить животных... чтобы сохранить разнообразие животного мира ...чтобы выращивались и продавались только чистые продукты... чтобы уменьшить количество отходов... чтобы уменьшить шум... чтобы быть сознательным потребителем... чтобы следовать этим заповедям каждый день» [4, с. 25]. Это один из многих примеров возникновения социальных инициатив, общественных движений и нормотворчества.

Осмысление экологической ответственности привело к появлению призыва, зафиксированного в экологической литературе: «Мысли – глобально, действуй – локально!» Этот лозунг активизирует экофильность человеческой деятельности, акцентирует ее социальное значение.

Принципы взаимоотношений общества и природы изложил Э. В. Гирусов следующим образом. Он выделяет следующие из них.

1. Оптимальное соответствие общества и природной среды.

Взаимодействие должно быть действительно взаимным, обмен веществом и энергией в процессе производства должен быть действительно эквивалентным, а использование вещества и энер-

гии человеком должно быть оптимально циклическим, непрерывным, безотходным, аналогичным процессам природы. Пока этого нет, можно лишь говорить о воздействии общества на природу и природы на общество с некоторыми зачатками взаимодействия.

2. Обеспечение приоритета общественного интереса над частным.

Только на этой основе возможны обеспечение подлинного социального прогресса и систематическое повышение качества жизни, основным критерием которого является здоровье человека, обусловленное здоровой и гармоничной природной средой.

3. Поддержание целостности и естественного равновесия биосферы.

Целостность биосферы должна рассматриваться как важнейший природный ресурс человечества, а задача поддержания целостности – как центральная в системе природопользования. В связи с этим при решении проблемы использования ресурсов следует учитывать значения меры природных компонентов для сохранения целостности биосферы. Значения меры должны быть рассчитаны и оптимально соблюдаться с учетом закона синергии во взаимосвязях биосферы. В противном случае задолго до исчерпания основных ресурсов механизмы поддержания равновесия могут быть так нарушены, что дальнейшее существование людей станет слишком затруднено. Люди уже подошли вплотную к предельным значениям меры по многим параметрам биосферы, а кое-где превзошли их.

4. Комплексность и экологическая обоснованность принимаемых решений.

Данный принцип утверждает приоритетность долгосрочных решений по организации всех видов человеческой деятельности по отношению друг к другу и к природной среде над краткосрочными. В современных условиях недостаточно уже только прогнозировать будущее. Необходимо его конструирование при максимальном совпадении исторического результата с заранее поставленной целью. Ясно, что такой план развития принципиально невозможен в обществе со стихийными механизмами саморегуляции.

5. Экологическая чистота человеческой деятельности.

Этот принцип подразумевает полную утилизацию побочных продуктов производства и бытового потребления. Обычно сущность труда связывается с созидательной деятельностью. Однако для эквивалентности обмена труд должен обеспечивать не только созидание продуктов, но и противоположный процесс – деструкцию всего созданного с последующей утилизацией или переводом в нейтральное состояние. Только при этом будет обеспечено полное сопряжение производственных процессов с природными, т. е. станет возможным создание социобиогеоценозов как полного единства противоположно направленных процессов созидания и разрушения вещества на основе взаимодействия качественно различных факторов, где конец одного процесса выступает началом другого, и так до полной замкнутости.

6. Компенсация соответственно значениям меры производимых у природы изъятий и экологическая ответственность.

Воздействуя на природу и изменяя ее, человек, подобно двуликому Янусу, предстает в роли частного лица, несущего ответственность лишь за свои поступки, и одновременно может действовать, опираясь на авторитет каких-либо общественных институтов, выполняя профессиональные или служебные обязанности. В этом случае его ответственность имеет наряду с общеморальным еще и профессиональное измерение [3, с. 117–119].

Инновационность подобного подхода связана с выполнением ею воспитательной функции. Основоположник европейской научной педагогики Я. А. Коменский рекомендовал предварять процесс обучения «должной подготовкой умов», т. е. настраивать школьников на заинтересованное восприятие учебного материала. Должным образом организованное педагогическое пространство не только выполняет функцию «настройки умов», но и оказывает большое влияние на поведение личности в целом. Согласно Коменскому, человек – дитя природы, и поэтому все педагогические средства должны быть природосообразными. Специальному сочинению «Наставление нравов» он предпослал изречение Сенеки: «Научись сперва добрым нравам, а затем – мудрости, ибо без первой трудно научиться последней».

Смысл естественного воспитания определяется Ж. Ж. Руссо и состоит в том, чтобы изолировать молодых людей от испорченных нравов городской культуры и дать им возможность развиваться в условиях сельской местности и жизни на лоне природы, где «естественные законы» легко позволяют обнаружить себя и остается лишь подчиниться им. Главная цель такого воспитания предполагает однозначное решение альтернативы: лучше видеть воспитанника добрым, чем ученым.

Известный швейцарский педагог XIX века И. Г. Песталоцци подчеркивал значение гуманистической сущности воспитания и природосообразности образовательного пространства в педагогическом процессе, давал рекомендации по его организации, которые не потеряли актуальности и в наше время. Многие идеи Песталоцци нашли отражение в деятельности известного немец-

кого педагога А. Дистервега, который отошел от индивидуалистической трактовки принципа природосообразности, свойственной Ж. Ж. Руссо, и подчеркивал необходимость установления тесной связи между воспитанием и жизнью общества, его культурой. «При воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в котором родился человек и где предстоит ему жить, одним словом – всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова...» [6].

Роль природных компонентов как фактора формирования гуманистической направленности личности подчеркивалась рядом выдающихся российских педагогов (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.). К. Д. Ушинский считал, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога.

Советский педагог В. А. Сухомлинский главное внимание уделял вопросам нравственного воспитания и развития детей. Приобщение их к миру природы, восхищение ее красотой и заботливое обращение с животными и растениями стали в его практике важнейшим воспитательным средством. Он видел задачу воспитателя в том, чтобы как можно полнее «использовать все многообразие природного мира для развития эмоциональной восприимчивости учащихся. Одним из главных ростков доброго чувства, по мысли педагога, становится любование красотой природы. Красота природы влияет на духовный мир человека, и тогда «юное сердце облагораживается высшей человеческой красотой – добром, правдой, человечностью, сочувствием, непримиримостью к злу» [10, с. 287–288]. Однако сама природа не может воспитать юную душу. Чтобы учащиеся почувствовали ее красоту, надо открыть им глаза. Для этого необходимо определить, что изумляет учеников, объяснить им истоки, первые ручейки красоты.

Особое внимание В. А. Сухомлинский уделял предотвращению детской жестокости. Проявление ее по отношению к животным – тревожный факт. Не случайно, анализируя это явление, педагог вел специальную картотеку случаев жестокого обращения учащихся с животными. Он видел в них сигнал деформированной нравственности.

Чтобы предотвратить бессердечие человека, утвердить в нем чувство ответственности за состояние природной среды, необходимо с детских лет воспитывать его в духе заботы о живом и красивом. В «школе радости» Сухомлинского работали птичьи больницы, в которых школьники выхаживали подобранных ими диких и бездомных зверьков и птиц, в их сердцах укреплялись чуткость и заботливое отношение к подопечным. Способность эстетического восприятия окружающего мира и стремление к его переустройству по законам добра и красоты становится характерной чертой нравственно возвышенной личности.

Проблема экологической ответственности человеческого общества перед природным окружением стала предметом публичного обсуждения и социально-философского осмысления в условиях участившихся техногенных аварий и катастроф, вызванных хозяйственной деятельностью и обретающих глобальные характеристики (экологические проблемы Азовского моря, расширение зоны радиационного загрязнения на Южном Урале, Чернобыльская трагедия и др.).

Таким образом, современное философское знание в комплексе характеристик представляет собой сложную модель регуляции взаимоотношений в системе «человек – общество – природа». Оно включает в себя способ освоения социоприродного окружения людей с целью формирования наиболее благоприятной для всех форм жизни среды, а также соблюдение нравственных принципов, творческое развитие которых связано с поиском норм экофильного поведения, ориентиров взаимного развития общества и природы, с переосмыслением исторического опыта человечества. Возможность человека участвовать в эволюционном процессе во многом зависит от его умения и желания изменять собственную позицию, т. е. творчески перерабатывать свои средства контакта с окружающими системами.

Список использованных источников

1. Бурова, Ю. В. Личность в христианско-антропологической парадигме / Ю. В. Бурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 27–30.

2. Василенко, Л. И. Антропоцентризм и его экологическая критика / Л. И. Василенко // Вопр. философии. – 1983. – № 6. – С. 153–161.

3. Гирусов, Э. В. Основы социальной экологии / Э. В. Гирусов. – М. : Изд-во РУДН, 1998. – 172 с.

4. Давид против Голиафа // Зеленый мир. – 1991. – № 9/10.

5. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996.– 480 с.

6. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс] / А. Дистервег // Режим доступа : http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm (дата обращения: 18.11.12).

7. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.

8. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс] / Я. А. Коменский // Режим доступа : http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/

Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm (дата обращения: 18.11.12).

9. Судзуки, Д. Т. Лекции по дзен-буддизму / Д. Т. Судзуки. – М., 1990. – 112 с.

10. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М., 1979. – 624 с.

11. Писачкин, В. А. Социология жизненного пространства / В. А. Писачкин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1997. – 180 с.

References

1. Burova Yu.V. Personality in Christian anthropological paradigm, *The Humanities and Education, 2011*, No. 3 (7), pp. 27–30.

2. Vasilenko L.I. Anthropocentrism and its environmental critics, *The Questions of Philosophy*, 1983, No. 6, pp. 153–161.

3. Girusov E.V. Fundamentals of social ecology. Moscow, Publishing House of Peoples' Friendship University of Russia, 1998, 172 p.

4. David vs. Goliath, *Green world*, 1991, № 9/10.

5. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Environmental Pedagogy and Psychology. Rostov-on-Don, Phoenix, 1996, 480 p.

6. Diesterweg A. Selected pedagogical works [electronic resource], URL: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm (date accessed: 11/18/12).

7. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–56.

8. Komenskiy Ya.A. Selected Pedagogical Works. [Electronic resource], URL: // Treatment: 18/11/12).

9. Sudzuki D.T. Lectures on Zen Buddhism. Moscow, 1990, 112 p.

10. Sukhomlinskiy V.A. The birth of the citizen. Moscow, 1979, 624 p.

11. Pisachkin V.A. Sociology of living space. Saransk, Mordovian University Press, 1997, 180 p.

Поступила 11.11.2012 г.

УДК101.1:316
ББК 87.6

Немыкина Ольга Ивановна
кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедра информационно-вычислительных систем
АНО ВПО Центра союза РФ «Российский университет кооперации»,
г. Саранск, Россия
Nemykina_Olga@mail.ru

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ*

Аннотация: В статье рассматривается процесс глобализации виртуальной реальности, его влияние на современное инновационное развитие общества, а также положительные и отрицательные моменты этого процесса.

Ключевые слова: глобализация, виртуальная реальность, глобализация виртуальной реальности, инновационное общество.

Nemykina Olga Ivanovna
Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer
Department of Information-Computer Systems
ANO HPE CU RF "Russian University of Cooperation"
the city of Saransk, Russia

GLOBALIZATION OF VIRTUAL REALITY AND INNOVATION PROCESSES IN MODERN SOCIETY

Abstract: The article deals with the problem of the process of globalization of virtual reality, its influence on the modern innovative development of society, and also positive and negative points of this process.

Key words: globalization, virtual reality, globalization of virtual reality, innovative society.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.B37.21.2119).

Современный этап развития общества связан с формированием трансграничных глобальных информационно-телекоммуникационных сетей, охватывающих все страны и континенты, воздействующих одновременно и на каждого человека в отдельности, и на огромные массы людей. В широком смысле глобализация характеризует процесс становления единого человечества, заключенного в его многообразии.

Глобализация порождает новый термин – «глобальный мир». Можно сказать, что сила глобализации способствует трансформированию мира. Она ответственна за массовую эволюцию обществ и экономик, за изменение форм правления и всего мирового порядка. Она постепенно стирает различия между отечественным и иностранным, между внутренними и внешними проблемами. Дж. Розенау [9] указывает на создание в традиционном обществе нового политического, экономического, социального и культурного пространства, к которому должны на макроуровне приспосабливаться государства, а на местном уровне – локальные общины. «Новое пространство», на наш взгляд, – это пространство виртуальной реальности.

Именно сейчас, с развитием новых информационных технологий, становится актуальным вопрос о глобализации виртуальной реальности и развитии инновационного общества. Глобализация виртуальной реальности тесно взаимодействует с процессами инновационного современного развития общества, и существование мира без нее уже немыслимо [7]. На текущий момент она является неотъемлемой частью общественных взаимоотношений, возникновению новых идей и инноваций. Средства массовой информации, сеть Интернет активно используют данный процесс для информирования человечества о происходящих в мире проблемах. Ошибочно было бы сделать вывод о потенциальном прекращении процессов глобализации и виртуализации, возврате к предыдущим системам. Нам представляется, что процессы сохраняются и будут усиливаться, трансформироваться в информационную глобализацию, в большей мере находящуюся под контролем мирового гражданского общества.

Все инновационные нововведения эпохи глобализации и виртуализации, несмотря на огромное количество обрабатываемой информации, способствуют развитию человека. В ее ходе возникают очень жестко проявляющие себя проблемы, с которыми так или иначе необходимо справляться [4]. Это реальность, вернее, одна из важнейших граней реальности сегодняшнего этапа развития человека и человечества.

Как и всякий протекающий процесс, глобализация виртуальной реальности имеет как положительные, так и отрицательные стороны. На первый взгляд, нужно только стремиться ликвидировать недостатки данного процесса, а его позитивные стороны использовать на благо.

Слияние национальных экономик в единую общемировую систему, основанную на новых условиях перемещения капитала, информационной открытости мира, на телекоммуникационном сближении, планетарной научной и технологической революциях, межнациональных социальных движениях, интернационализации образования представляет собой результат воздействия глобализации виртуальной реальности.

На наш взгляд, глобализация виртуальной реальности пронизывает все сферы деятельности человека, и в настоящее время представляется наиболее сложным и противоречивым компонентом развития глобализации. Особую роль глобализация виртуальной реальности играет в экономической и социальной сферах (в области науки, культуры, образования, этики, идеологии). С одной стороны, все более отчетливо проявляется глобальный характер научного инновационного прогресса, не знающего национальных границ, осуществляется обмен научными идеями посредством Интернета; формируются общие контуры системы непрерывного образования, ориентированного на креативную педагогику и опирающегося на высокоэффективные информационные технологии (дистанционное образование); развивается обмен культурными ценностями; распространяется обезличенная, лишенная национального содержания массовая антикультура; разрушаются прежние нравственные устои, возрождается влияние мировых религий [8]. Одновременно наблюдаются противоположные тенденции дифференциации, возрождения и обособления национальных культур, разнообразия педагогических школ и индивидуализации процесса образования. «Интенсивное использование технологий виртуальной реальности имеет определенный социальный смысл – замещения социальной реальности ее компьютерными симуляциями» [5, с. 22]. Виртуализация процессов социального рассматривается как структурная дифференциация системы вследствие появления в ней новых элементов – виртуальных аналогов реальных коммуникаций. Общество приобретает черты глобальной виртуальной реальности. Виртуализация жизни общества существенно влияет на жизнь и культуру социума, генерируя новый тип социальной реальности, новый тип социального индивидуума как субъекта виртуальной культуры.

Важнейшим итогом глобализации является формирование единого виртуального пространства как нового онтологического и культурного

уровня социальной всеобщности. Виртуальное пространство существует на ином, виртуальном, онтологическом уровне бытия, связывая социум принципиально новыми видами виртуальных связей и взаимодействий. Виртуальные социальные связи и взаимодействия, виртуальные феномены становятся не только повсеместно распространенными, но и необходимыми для функционирования и развития современного социума. Виртуализация общества выступает как глобальный процесс современности, основанный на инновационных достижениях, и проявляется в виртуализации экономики, политики, искусства, науки и системы образования [3].

Формирование глобального виртуального мира делает мир виртуальной реальности, осмысляемой в качестве бытийно недовоплощенной, перцептуально доступным, приближает его к реальности. Приближение к реальности одного из виртуальных уровней бытия существенно влияет на реальную жизнь общества, изменяя его социальные свободы, воздействует на общественное мнение.

Глобализации виртуальной реальности способствует инновационном уразвитию общества. По нашему мнению, главным ориентиром в этом является документ «Образование для инновационных обществ XXI века», подписанный лидерами стран восьмерки в 2006 году в Санкт-Петербурге [1]. В нем впервые было заявлено о совместной цели ведущих стран мира: формировании в ближайшем будущем нового типа общества – глобального инновационного общества. На наш взгляд, понятие «инновационное развитие общества» определяет в качестве приоритета инновационную активность и деятельность и их функциональную завершенность: от осознания потребности до продвижения полезных нововведений (инноваций) в реальную жизнь человека. В соответствии с этим документом «инновационное общество» должно помогать обществу в условиях динамично изменяющегося мира. Современное инновационное общество должно соответствовать потребностям глобальной виртуальной реальности, основанной на знаниях. Достичь этого можно путем развития и интеграции образования, исследований инноваций.

Инновации выступают как форма активного поиска эффективности, путей преодоления возникающих кризисов, механизма разрешения возникшего противоречия. Следует согласиться с М. Кастельсом, что основным условием существования глобальной экономики является инновационная среда, которая основывается на социальной организации, направленной на генерирование нового знания, новых процессов и новых продуктов [6]. В условиях нового глобализирующегося и виртуализирующегося мира формирование нового уровня образования, создание новой всепроникающей инновационной среды послужит главным условием развития современного инновационного общества. «Образование должно представлять собой динамично управляемую, опережающую и непрерывную систему, которая предвидела бы и удовлетворяла потребности настоящих и будущих поколений, что и соответствует духу новой инновационной стратегии развития России» [2, с. 5].

Анализируя сказанное, можно выявить позитивные последствия процесса глобализации виртуальной реальности – ускорение внедрения и распространения технических новшеств, появление новых инновационных возможностей, способности обеспечения более высокого уровня жизни и др.

Процесс глобализации виртуальной реальности приводит к изменению ценностных ориентиров общества, личности и культуры в целом (легкое достижение идеала, виртуальная дружба и т. д.). В связи с этим к негативным последствиям глобализации виртуальной реальности стоит отнести возросшие угрозы целостности культур и общества в целом: «виртуальная экспансия» в общественное и индивидуальное сознание, в которой центральную роль играют новые средства массовой коммуникации.

Технические новшества виртуализации и глобализации не означают радикального изменения самого общества. Главную роль играет преобразование не в материи, а сознании – как индивидуальном, так и общественном. При этом сегодня особую опасность представляет активизация ведения информационных и информационно-психологических войн между отдельными странами, ввязанной в которые оказывается и Россия.

Поэтому управление инновационным обществом должно быть одновременно и формированием информационной политики и практики, а целью данной деятельности должно стать согласование системно-функциональной и информационной составляющих в условиях набирающей темпы глобальной виртуализации.

Список использованных источников

1. Заявление руководителей восьми ведущих стран мира, принятое на саммите G8 в Санкт-Петербурге, 16 июля 2006 года.

2. Зейналов, Г. Г. Инновационный контекст современного образования / Г. Г. Зейналов // Учебный эксперимент в образовании. – 2011. – № 1. – С. 4–12.

3. Зейналов, Г. Г. Глобализация как фактор современного общественного развития / Г. Г. Зейналов, О. И. Немыкина // Учебный эксперимент в образовании. –

2011. – № 2. – С. 4–8.

4. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.

5. Иванов, Д. В. Виртуализация общества [Электронный ресурс] / Д. В. Иванов. – СПб. : Петербургское востоковедение, 2000. – 96 с. – Режим доступа : http: // lib.ru/POLITOLOG/ivanov_d_v.txt_with-big-pictures.html.

6. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; под ред. О. И. Шкаратана. – М. : ВШЭ, 2000. – 608 с.

7. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.

8. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. –2012. – № 2 (10). – С. 18–23.

9. Rosenau, J. Along the Domestic-Foreign Frontier / J. Rosenau. – Cambridge, 1997. – 231 p.

References

1. Statement by the heads of the eight leading countries made at the G8 summit in St. Petersburg, July 16, 2006.

2. Zeynalov G.G. Innovative context of modern education, *Educational Experiment*, 2011, No. 1, pp. 4–12.

3. Zeynalov G.G., Nemykina O.I. Globalization as a factor of the development of modern society, *Educational Experiment*, 2011, No. 2, pp. 4–8.

4. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–56.

5. Ivanov D.V. Virtualization of the society. Saint Petersburg, Saint Petersburg Oriental Studies, 2000. 96 p. [Electronic resource]. Access mode: http://lib.ru/POLITOLOG/ivanov_d_v.txt_with-big-pictures.html.

6. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture, edited by O.I. Shkaratan. Moscow, Higher School of Economics, 2000, 608 p.

7. Rodina E.N. Axiological status of creativity in innovative society, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 42–44.

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

9. Rosenau J. Along the Domestic-Foreign Frontier. Cambridge, 1997, 231 p.

Поступила 25.11.2012 г.

УДК 101.1:316
ББК 87.6

Родина Елена Николаевна
кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rodina197621@rambler.ru

ТВОРЧЕСТВО КАК ИММАНЕНТНОЕ КАЧЕСТВО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА*

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению творчества в качестве одной из фундаментальных характеристик человеческой деятельности. Показано, что поведение человека многовариантно за счет обогащения новым, по сравнению с поведением животных, качеством креативности, обеспечивающим не просто более совершенную адаптацию в окружающем мире, а способность к изменению окружающего пространства, саморазвитию деятельности и преобразованию себя.

Ключевые слова: творчество, деятельность, отражение, сознание, рефлексия, потребности.

Rodina Elena Nikolayevna
Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

CREATIVITY AS AN IMMANENT QUALITY OF AN INDIVIDUAL ACTIVITY

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект «Создание Социально-гуманитарного парка Института»).

Abstract: The article considers creativity as one of the fundamental characteristics of human activity. It is shown that the behavior of man is multivariant due to enriching the new, compared to the behavior of animals, quality of creativity which provides not only a better adaptation to the world, but also the ability to change the environment, as well as ability to self-development, and transformation of an individual.

Key words: creativity, activity, reflection, consciousness, reflexion, needs.

Рассмотрению фундаментальных характеристик человеческой деятельности посвящено огромное количество научных исследований. Анализ категории «творчество» через соотнесение его с категорией «деятельность» имеет значительный эвристический потенциал. Деятельностный подход как важнейший методологический принцип начал свое становление в отечественной науке, прежде всего в трудах С. Л. Рубинштейна, затем Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. Далее значительный вклад в проблему внесли Г. С. Арефьева, Н. С. Злобин, М. С. Каган, В. А. Лекторский, А. П. Огурцов, А. З. Панкратов, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин. Творчество с позиций деятельностного подхода рассматривалось в исследованиях Г. С. Батищева, П. П. Гайденко, П. С. Дышлевого, А. Л. Никифорова, В. Ф. Овчинникова, В. А. Цапка, В. С. Швырева, Л. В. Яценко.

По мнению В. С. Швырева, данный подход представляет собой определенную философско-мировоззренческую концепцию отношения человека к миру, которая исходит из того, что деятельность представляет собой универсальный и специфический способ бытия человека, культуры и социальности. Несмотря на существующие различия в осмыслении категории деятельности у сторонников деятельностного подхода, в целом их объединяет ее рассмотрение в качестве специфически человеческого способа отношения к миру, социокультурной активности.

В трактовке Э. В. Ильенкова деятельность выступает в качестве единства двух противоположных, превращающихся друг в друга форм движения – идеального и реального (материального), в движении и развитии которых осуществляется и развитие самой человеческой деятельности как таковой, и самого человека как исторически-конкретного субъекта своей деятельности, всех его деятельных сил и способностей [7, с. 83]. При этом ученый подчеркивает, что деятельность животных отделяется от его тела в виде непосредственно-реального продукта, человек же оперирует формой своей деятельности как с отличным от себя предметом, критически действуя с ним.

Основой подобного поведения является присущая человеку рефлексия, отражающая ход взаимодействий человека с предметностью, в том числе идеальной, переводя все действия в орбиту сознания. Рефлексия понимается как деятельностное сознание, включающее в себя осознаваемые и неосознаваемые, рациональные и иррациональные, логические и интуитивные, дискурсивные и чувственные акты [1].

Поведение животных генетически запрограммировано. И хотя наука не отрицает наличия в нем индивидуально приобретенных действий, обусловленных проблемой выживания в сложной меняющейся среде, тем не менее, признано, что индивидуальные вариации поведения возможны лишь в определенных пределах, представляя собой проявление наследственного содержания. Животные обладают элементарными формами изобретательности, реализующиеся в виде поискового инстинкта, который приводит некоторые особи к нарушению стереотипных форм поведения, но в целом этот инстинкт проявляется у малого процента особей, не нарушая равновесия в отношении вида со средой. Деятельность животного ограничена качествами этой среды, условиями в которых она должна быть реализована. Человек с помощью творчества расширяет ареал своей деятельности, проявляя более совершенные механизмы адаптации. «Изобретение ракеты, в конечном счете, открыло человечеству дорогу в космос, изобретение акваланга сделало доступнее мир океана» [7].

Многие ученые (В. Н. Дружинин, В. П. Зинченко, Ю. А. Карпова, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм) считают творческое начало атрибутом человека как существа социального. В связи с этим его существование становится не просто приспособлением к окружающей действительности, но и особой активностью, связанной с ее преобразованием. Основой подобных преобразований является способность критически осмысливать окружающий мир, себя и свою деятельность, подвергая сомнению существующее. Как отмечает И. А. Погодин, сомнение является одним из наиболее важных двигателей творческой эволюции. «Именно сомнение позволило человеку разрушить существующие способы адаптации в виде паттернов поведения и знаний, поставив, конечно же, его лицом к лицу с надвигающейся угрозой. Динозавры же и мамонты, как впрочем, и многие другие виды в силу недоступности для них сомнения, и как следствия осознания угрозы, сохраняли ригидность в способах приспособления, подвергая разрушению не их, а себя» [6].

Сомнение является мотивационной основой деконструктивного начала творческой деятель-

ности. Разрушение привычного и обыденного необходимо для создания нового. Стремление к деконструкции может проявлять себя в разрушении стереотипов поведения, осознании и преодолении устаревших, малоэффективных практик, идей и концепций. Принятию нового неизбежно сопутствует разрушение некоторых норм, выступающих в качестве хранительниц существующего. Понятие нормы связано с выявлением наличия границ, в которых вещи, явления, природные и общественные системы, виды человеческой деятельности и общения сохраняют свои качества, функции, формы воспроизводства. Нормы, присущие любым сферам материального и духовного производства, являются стандартами, признанными в обществе и разделяющимися большинством, что ведет к их некритическому восприятию и стереотипизации действий, в определенные моменты мешающих продуцированию и распространению нового.

В процессах деятельности с предметами материального мира субъект изменяет вещи, объективные свойства которых определяют выбор его действий, приводящих к желаемым результатам. Деятельность человека направляется и корректируется объективными свойствами самих вещей, что является результатом их более или менее адекватного отражения сознанием. Отражение и творчество рассматривались в советской философии в качестве взаимообусловленных процессов. Было признано, что творчество предполагает отражение, а отражение на высшем уровне всегда является творчеством. В процессе отражения человеку дается не только наличная действительность, но и возможная. В. И. Ленин определил творческий характер отражения, сказав, что познание есть отражение человеком природы, которое не является простым и непосредственным ее копированием, но процессом формирования понятий и законов [2, с. 163–164].

Творческий характер отражения позволяет выбирать направление, альтернативы деятельности, ее цель, давать оценку результатов по нравственным, эстетическим, научным, экологическим и другим важнейшим критериям. Сравнивая поведение животных с деятельностью людей, К. Маркс в «Капитале» выделяет ее иное качество, благодаря развитию сознания. «В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинить свою волю» [4, с. 189]. В сознании формируется идеальный образ предполагаемого продукта деятельности и складывается внутренний план действий, соответствующий ему, человек творит идеальные формы предметов, которых еще не существует и форму деятельности по их реализации. «В составе самой реально-созидательной деятельности идеальное выступает активной формой, организующей, контролирующей, дисциплинирующей и корректирующей саму деятельность, процесс ее реализации, а создаваемый предмет выступает закономерным, необходимым результатом этой деятельности» [8, с. 88].

Это новый, присущий только человеку механизм целеполагания [9]. Идеальная модель будущего результата многовариантна, не детерминируется однозначно ситуацией, поскольку каждый субъект творит ее свободно. Свобода дает человеку преодоление пределов, устанавливаемых природой, расширение и обогащение бытия. В таком качестве свобода выступает как значимое свойство деятельности, которое может проявлять себя в большей или в меньшей степени. В данном случае можно сказать о диалектике необходимости и свободы, составляющей сущность деятельности. С одной стороны, деятельность направляется и корректируется свойствами вещей и процессов объективной реальности, что является результатом их более или менее адекватного отражения сознанием, а с другой, в высших своих проявлениях в форме создания нового, в креативных актах, черпая материал, необходимый для этого из наличного бытия, и будучи зависимым от него, субъект получает в результате новое бытие, измененное и подчиненное его собственной воле. В творчестве внешняя детерминация становится самодетерминацией, поскольку полученные извне импульсы к созиданию преломляются через интеллектуальную и мотивационно-волевую сферы сознания человека, становясь его собственными мотивами, интересами и стремлениями. Творчество является свободной самореализацией сущностных сил, которые по своей сути являются совокупностью мотивов и способов реализации деятельности, социальной по своему происхождению.

В отличие от животного, чьи результаты детерминированы его генетической программой, человек создает то, что определяется его социальным бытием. Своеобразным пусковым механизмом любой деятельности являются потребности. К. Маркс обращался к анализу данного феномена как исходной посылке материальной и духовной деятельности, осуществляющего взаимосвязь процесса производства и потребления. В настоящее время большинство отечественных ученых рассматривают потребности в качестве источника активности человека. По мнению Н. И. Мешкова, потребности человека в отличие от остального животного мира имеют общественно-историче-

ский характер, их удовлетворение осуществляется человеческими способами, которые в свою очередь зависят от развития производства, культуры, общественных отношений [5, с. 88]. По мере их удовлетворения происходит развитие потребностей более высокого уровня. А. Н. Леонтьев высказывал мысль о неисчерпаемости человеческих высших потребностей и, соответственно, о неисчерпаемости деятельности [3].

Развитие потребностей происходит не только на уровне индивида как субъекта деятельности, но и на уровне социального целого. К. Маркс называл всемирную историю историей развития потребностей людей, утверждая, что их содержание и состав меняются от эпохи к эпохе, а из кажущейся случайности потребностей отдельных индивидуумов формируется естественноисторическая закономерность, приводящая к росту возможностей общества в целом. В трактовке Маркса все потребности подчинены действию закона неограниченного роста, возвышения и продуцирования новых потребностей. Креативная деятельность по своему социальному смыслу является одним из действенных элементов в структуре этого закона, являющегося выражением процессов общественных изменений и развития. Творчество как необходимый компонент любого производства служит источником разрешения противоречия, порождаемого парой противоположностей возможность – потребность. Решение данной проблемы осуществляется с опорой на инновационные результаты, продуцируемые субъектами креативной деятельности. Их потребление обеспечивает разрешение противоречия, связанное с процессом удовлетворения потребностей и соответствующим ростом возможностей общества. Этим заканчивается один цикл, начиная следующий, с возросшими характеристиками возможностей и потребностей. Каждая возросшая потребность выражает состояние неудовлетворенности наличными возможностями, стимулируя дальнейшее производство, необходимость его обновления.

Таким образом, на основе сопоставления активности животных с деятельностью человека можно сделать вывод о том, что деятельность человека, благодаря развитию у него сознания как высшей формы отражения в процессе антропосоциогенеза приобретает креативный характер, становясь имманентным признаком его как социального существа. Об этом свидетельствует особый характер целеполагания, основанный на творчестве идеальных результатов, которых еще не существует и форм деятельности по их реализации. Подобный характер деятельности обеспечивает человеку не просто более совершенную адаптацию в окружающем мире, а способность к изменению окружающего пространства, саморазвитию деятельности и преобразованию себя.

Список использованных источников

1. Булычев, И. И. Основы философии, изложенные методом универсального логического алгоритма / И. И. Булычев. – Тамбов : Изд-во Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, 1999. – 289 с.

2. Ленин, В. И. Конспект книги Гегеля «Наука логики» / В. И. Ленин // Философские тетради. – М. : Политиздат, 1965. – С. 77–218.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 352 с.

4. Маркс, К. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. Процесс производства капитала / К. Маркс // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. – М. : Политиздат, 1960. – Т. 23. – 907 с.

5. Мешков, Н. И. Природа мотивации в контексте развития личности / Н. И. Мешков // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 87–90.

6. Погодин, И. А. Творчество как культурный феномен [Электронный ресурс] / И. А. Погодин // Теоретический журнал CREDO NEW. – 2009. – № 1. – URL : http://credonew.ru.

7. Смирнов, П. И. Деятельность как форма человеческой активности, специфика человеческой деятельности [Электронный ресурс] / П. И. Смирнов // Теоретический журнал CREDO NEW. – 2010. – № 3. – URL : http://credonew.ru.

8. Сорокин, А. А. Идеальное, творчество и развитие человека / А. А. Сорокин // Вопросы философии. – 2009. – № 6. – С. 82–91.

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

References

1. Bulychev I.I. Fundamentals of philosophy outlined through universal logic algorithm. Tambov, Publishing House of Tambov State University named after G.R. Derzhavin, 1999, 289 p.

2. Lenin V.I. Summary of Hegel's book "Science of Logic", *Philosophical Notebooks*, Moscow, Politizdat, 1965, pp. 77–218.

3. Leontyev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, PC Academy, 2004, 352 p.

4. Marx K., Engels F. Capital: Critique of Political Economy. T. 1. *The process of production of capital*, Collected Works, Moscow, Politizdat, 1960, Vol. 23, 907 p.

5. Meshkov, N.I. Nature of motivation in the context of personal development, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 87–90.

6. Pogodin I.A. Creative work as a cultural phenomenon, *Theoretical Journal CREDO NEW*, 2009, No. 1 [Electronic resource], URL: http://credonew.ru.

7. Smirnov P.I. Activities as a form of human activity, the specificity of human activity, *Theoretical Journal CREDO NEW*, 2010, No. 3 [Electronic resource], URL: http://credonew.ru.

8. Sorokin A.A. The ideal, creativity and human development, *The Questions of Philosophy*, 2009, No. 6, pp. 82–91.

9. Yashkova A.N. Subjectiveness as a psychological premise for career competence, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 116–119.

Поступила 12.10.2012 г.

УДК 101:316
ББК 87.6

Саяпин Владислав Олегович
кандидат философских наук, доцент
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет
имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия
vlad2015@yandex.ru

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ*

Аннотация: В статье рассматривается процесс виртуализации образования в рамках современного информационного общества. Автор делает вывод, что в образовании укрепляется не только дистантное телекоммуникационное обучение, но и происходит создание виртуального образовательного пространства, обуславливающего взаимодействие субъектов и объектов образовательного процесса. В усилении этого процесса играет большую роль возникшая во второй половине XX в. тенденция, которая была обозначена как глобализация в информационную эпоху.

Ключевые слова: виртуальная реальность, информационное общество, глобализация, виртуализация, виртуальное образование, виртуальный университет, виртуальный студент, виртуальный преподаватель.

Sayapin Vladislav Olegovich
Candidate of Philosophical Sciences, Dotsent
Department of Philosophy
Tambov State University named after G. R. Derzhavin
the city of Tambov, Russia

VIRTUALIZATION OF EDUCATION IN THE ERA OF GLOBALIZATION

Abstract: The article deals with the process of education virtualization in modern information society. The author concludes that in education there is ampliffication of distant telecommunications training and formation of virtual educational environment that stipulates interaction between the subjects and objects of the educational process. A new trend, known as globalization in information era, appeared in the 2d half of the XXth century, plays an important role in augmenting of this process.

Key words: virtual reality, information society, globalization, virtualization, virtual education, virtual university, virtual student, virtual teacher.

Современное общество в настоящее время обретает все в большей степени черты информационного, где неизбежным признаком этого общества выступает искусственная виртуальная реальность. Она начинает рассматриваться как его незаменимый атрибут. Сегодня нормой для человека становится повседневная жизнь в сети Интернет, где окружающий мир для современного человека все больше предстает так, как он представлен в виртуальном пространстве – социокультурном, коммуникативном пространстве сети Интернет.

Появление нового социального пространства стало возможным в результате технологиза-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.B37.21.2119).

ции и глобализации общества. Сегодня понятие виртуального пространства используется для обозначения совокупности всех электронных систем, то есть фактически для обозначения всего глобального информационного пространства. Это пространство оказывается вне пространства одной отдельно взятой страны или региона, это пространство образуется в процессе информационного интерактивного взаимодействия. Виртуальное пространство сети Интернет «выглядит воистину глобальной средой, отмечает Д. Спар, – ее связи незаметно пересекают границы, соединяют граждан и рынки новыми интегрирующими путями и разрушают привычные понятия национальных границ. Продолжая тенденцию, ставшую возможной благодаря телефонам, факсам и спутниковым тарелкам, Интернет обещает предоставлять информацию во все уголки земного шара. Достаточно дешево, без особых технических сложностей Интернет дает возможность получать пользователям любую информацию, которую они могут найти, и связывать ее поставщиков с потенциальными потребителями с такой скоростью и легкостью, которую они не могли раньше предоставить. С течением времени сеть угрожает также уничтожить многие привычные аспекты бизнеса, общества и государства» [5, с. 51]. Однако стержневой характеристикой виртуального пространства является не протяженность, а связанность и содержательная полнота, т. е. наличие всех позиций и точек зрения.

Процессы виртуализации проникают во все области общественной жизни и оказывают сильное влияние на социальную структуру. Виртуальное пространство сети Интернет кардинально изменяет условия для культурного обмена и взаимодействия, образования, бизнеса, межличностного общения и все более успешно стирая пространственные, временные, социальные, языковые и иные барьеры. У пользователей сети Интернет, проводящих значительную часть времени в виртуальном пространстве, возникают новые интересы, мотивы, цели и установки, а также формы социально-коммуникативной активности. Изменения в сфере деятельности, технологии и производства приводят и к серьезным изменениям всей структуры социокультурного пространства современного общества.

Виртуальное пространство социально, так как оно наполнено различной информацией, принадлежащей человеческому бытию (миру). Так, по мнению М. Кастельса, виртуальное – это та часть социального, которая актуализируется в том случае, когда нет ситуации «лицом к лицу» между акторами [4]. Кроме того, ее специфика состоит в том, что все пространство коммуникативных действий и отношений, а также ресурсы, накапливаемые в результате человеческой деятельности, связываются в единую глобальную структуру (сеть). Современные исследователи справедливо говорят о виртуализации общества, и темпы этого процесса нарастают.

Интернет сегодня имеет множество сфер и направлений практического использования, что делает его неотъемлемой частью повседневной жизни значительного числа людей, важным агентом изменения социальных практик. Развитие сети Интернет способствовало появлению новых социальных практик как виртуальных аналогов традиционных социальных практик, которые меняют привычные формы работы, образования, развлечения, общения и организации быта людей. Освоение этих новых практик повышает эффективность деятельности в различных сферах образовательной, производственной и повседневной жизни и создает социальные преимущества для овладевших ими людей [7]. Сегодня, например, наибольшие перспективы на рынке труда имеет молодежь со знанием компьютера и Интернета. Виртуализация общества произвела революцию во всех сферах жизни человека, в том числе и в образовании.

В образовании все сильнее укрепляется дистантный вид обучения, превращаясь в новый социальный институт. Виртуализацию образования отличает информативный характер, что зачастую затрудняет процесс обучения. Для ориентировки в современных потоках электронной информации нужны особые навыки, например, такие как выбор ключевых слов для поиска и отбора информации. Для облегчения самостоятельной работы в современной информационной среде возникают электронные библиотеки, порталы и каталоги как мощный вспомогательный материал для самообразования [3].

Под виртуализацией образования можно понимать не только дистантное телекоммуникационное обучение, но и процесс, и результат взаимодействия субъектов и объектов образования. Виртуализация образования выступает как процесс создания виртуального поля, виртуального образовательного пространства, обуславливающего взаимодействие субъектов взаимодействия, переносчиком которого являются коммуникации разного рода, как электронного, так и устного, печатного. То есть осуществление образовательного процесса является реконструкцией виртуального пространства.

Виртуализация образования на данный момент представляет собой квинтэссенцию классического образования и самообразования, что обуславливается стремительным развитием теле-

коммуникационных систем, мультимедиа, мобильностью сетевого общения и т. п. Создаются современные виртуальные университеты, в которых появляются расширенные возможности для получения высшего образования студентом. У него появляется возможность обучаться сразу в нескольких местах при относительной финансовой свободе в оплате обучения, возрастным цензом. Он имеет интерактивный доступ к цифровым библиотекам, обеспечен мощными поисковыми системами, обучение может происходить в домашней обстановке, или там, где есть доступ в Интернет. Все возможности самообразования в конечном итоге приобретают официальный статус (выдача диплома). Виртуальное образование выступает как образование на расстоянии. Семинары, экзамены и зачеты переводятся в интерактивный сетевой режим, а виртуальный преподаватель выполняет роль модератора обучающих информационных программ. Человеческий фактор в преподавании практически исключается, так как роль преподавателя выполняет компьютерная программа в сетевом on-line режиме или на цифровом носителе.

В связи с распространением глобализационных процессов, виртуализацию образования отличает именно информативный характер, что как правило, затрудняет процесс обучения. «Дело в том, что учащиеся, имея навыки работы с компьютером и представление об информационных технологиях, практически не имеют фундаментальной подготовки в структуре информации, методах ее организации и распространения» [6]. Все содержание Интернета, которое обеспечивается не только огромным количеством разнообразных сайтов, но и сетевым доступом к различным банкам данных, современным информационным технологиям, для обычного пользователя выступает как ресурсы поисковых машин. Вероятно, с помощью совокупности поисковых машин можно найти практически любую информацию, находящуюся в открытом доступе. При этом пользователь должен правильно сформулировать запрос, после чего ему предстоит длительное, часто бессвязное блуждание по найденным ссылкам. Пользователь в этом случае не может сделать никаких выводов о полноте поиска и достоверности результатов.

Трудности доступа к нужной информации проистекают в первую очередь от неудовлетворительных характеристик информации, и только во вторую очередь от слабости средств доступа к ней. Более того, информация поступает из большого количества источников, что заставляет пользователей последовательно переключаться за ней. Электронные документы часто плохо или вообще не структурированы, и очень редко организованы согласно принятой классификации.

Обучающиеся «живут в некоем «поле» знания, созданного новыми средствами коммуникации, которые гораздо насыщеннее и сложнее, чем любое обучение традиционным способом. Для них создаются порталы. В отличие от традиционных сайтов, портал дает надежный доступ к интересующему пользователя содержанию, приложениям и службам, организованным как единое целое.

Создание образовательных порталов является логичным этапом организации виртуального образовательного пространства. Объемы литературы, посвященной опыту построения образовательных порталов, постоянно растут. При этом в мировой практике сосуществуют три типа образовательных порталов. Организационно-ориентирующие порталы, посвященные помощи в выборе очного учебного заведения. Порталы дистанционного образования, предлагающие платную альтернативу очного обучения. Вспомогательные порталы, не отменяющие, а дополняющие имеющиеся базы данных очных учебных заведений. Последний тип порталов опирается на стабильные институты в качестве основы своего развития – федеральные органы управления образованием, научно-методические центры или сообщества преподавателей. Во всех случаях залогом успешного развития портала является стабильность базовых институтов [8].

Образовательные порталы обеспечивают с легкой возможностью поиска и доступа всей необходимой информацией по интересующему предмету. Здесь могут быть выложены учебные программы, глоссарий, статьи, книги, информация о персоналиях, об аналитических и научно-методических центрах. То есть структура порталов направлена на интерактивную информативность.

Другим важным подспорьем в потоке электронной информации служат базы данных и электронные библиотеки, содержание, полнотекстовые версии статей, книг, аннотаций и библиографических данных с возможностью структурированного поиска.

Указанных примеров достаточно, чтобы понять, что хаос информации в сети начинает упорядочиваться по мере потребностей пользователей. В данном случае университеты и другие учебные заведения выступают заказчиком такой упорядоченной информации.

С возникновением приоритетов информативности виртуальное образование может постепенно трансформироваться в самообразование. Реализация мультимедийной образовательной продукции осуществляется не только образовательными учреждениями, следовательно, процесс обучения может осуществляться непосредствен-

но, вне социального института, а один на один «с компьютером». Такое образование очень мобильно. Учащийся может быстрее найти, расположить в удобной форме компьютерного интерфейса и при необходимости быстро размножить учебный материал. Использование гипертекстов позволяет расширить иллюстративный материал, увеличить объем усваиваемой информации. Учебное средство может вступать во взаимодействие с учащимися. Появляется возможность удаленного доступа и удаленной связи с учебными центрами, базами данных, электронными библиотеками и преподавателями.

Наступила эра, когда обучение продолжается в течение всей жизни. Обычный человек и профессионал нуждаются в том, чтобы быстро получать новые знания и навыки в глобальной, основанной на знаниях, экономике, создающей растущую потребность в перманентном обучении. Эта потребность поддерживается технологиями для коллективной работы и соединением с Интернетом. Она усиливается развивающейся возможностью создавать и распространять информацию в цифровом виде, обучать и увеличивать возможности обучения, возможностью коллективной работы в сети, а также возможностью работы в коллективах, разбросанных территориально. Все эти силы, собранные воедино, создают условия для обучения и приобретения навыков в режиме реального времени. Виртуальное обучение стало реальностью в академическом и корпоративном образовании и основным режимом осуществления корпоративного и пожизненного образования в ближайшие годы [2].

Соединение Интернета и нового поколения программного обеспечения сделало возможным создать новую модель обучения в режиме реального времени, которая обеспечивает значительно более высокое качество и гибкость, а также независимость ни от места, ни от времени.

Список использованных источников

1. Багдасарьян, Н. Г. Образование в фокусе глобализационных процессов / Н. Г. Багдасарьян, А. А. Игнатьева // Труды научного семинара «Философия – образование – общество». – М. : НТА АПФН, 2004. – Т. 1. – 3037 с. (Сер. «Профессионал»).

2. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.

3. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.

4. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. ; под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : Изд-во гос. ун-та высш. шк. экономики, 2000. – 607 с.

5. Коняева, С. Н. Реальная виртуальность: границы наблюдателя в информационных пространствах искусственно созданных миров / С. Н. Коняев // Концепция виртуальных миров и научное знание. – СПб. : РХГИ, 2000. – С. 30–55.

6. Опыт организации образовательного пространства / Е. М. Авраамова // Образовательные порталы России. – М. : Технопечать, 2004. – Вып. 1. – 148 с.

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. 18–23.

8. Lefevre, Ph. Les portails d'acces a l'information / Ph. Lefevre // Documentaliste – Sciences de l'information. – 2001. – Vol. 38. – № 3–4.

References

1. Bagdasaryan N.G., Ignatyeva A.A. Education in the focus of globalization processes, *Proceedings of the scientific seminar "Philosophy – education – society"*. Moscow, NTA APFN, 2004, t. 1. 3037 p.

2. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55.

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

4. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture, trans. from English, edited by O.I. Shkaratan. Moscow, Publishing House of the State. University of Higher School of Economics, 2000, 607 p.

5. Konyayeva S.N. Real Virtuality: the boundaries of the observer in the information space of artificial worlds, *The concept of virtual worlds and scientific knowledge*. Saint Petersburg, RCHHA, 2000, pp. 30–55.

6. Avraamova E.M. Experience in organizing educational space, *Educational Portals of Russia*. Moscow, Tekhnopechat, 2004, Issue 1, 148 p.

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

8. Lefevre Ph. Les portails d'acces a l'information, Documentaliste – *Sciences de l'information*, 2001,Vol. 38, No. 3–4.

Поступила 23.11.2012 г.

УДК 101.1:316
ББК 87.6

Табакова Аксана Васильевна
кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедра социально гуманитарных дисциплин
АНО ВПО Центра союза РФ «Российский университет кооперации»,
г. Саранск, Россия
aks.tab@mail.ru

ПАРАДИГМЫ ИННОВАЦИОННОГО СОЗНАНИЯ В АСПЕКТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОЦИУМА*

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования экологического сознания. Оно возникает в тот период, когда отношения общества к природе приводят к нарушению экологического равновесия. Формирование экологического сознания позволяет человеку воздействовать на природу, общественные процессы, на самого себя, регулировать свое поведение, принимать решения и реализовывать их. В свою очередь экологическое сознание характеризуется тремя основными элементами: экологическими знаниями, оценкой экологической ситуации и экологическими поведением.

Ключевые слова: экологическое сознание, общество, природа, экологическое равновесие, экологический кризис, человек.

Tabakova Aksana Vasilyevna
Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer
Department of the Humanities and Social Studies
ANO HPE CU RF “Russian University of Cooperation”,
the city of Saransk, Russia

PARADIGMS OF INNOVATION CONSCIOUSNESS IN THE ASPECT OF ENVIRONMENTAL SAFETY OF SOCIETY

Abstract: The article considers the problem of formation of ecological consciousness. It arises during when the attitude of man to nature leads to disturbance of an environmental balance. Formation of ecological consciousness allows the person to influence nature, public processes, on themselves, to control their behavior, to make decisions and to realize them. In turn, ecological consciousness is characterized by three basic elements: ecological knowledge, assessment of an ecological situation and ecological behavior.

Key words: ecological consciousness, society, nature, ecological balance, ecological crisis, man.

Формирование специфического восприятия мира природы и своеобразного отношения к этому миру способствует с течением времени развитию экологического сознания. В свою очередь сформировавшееся экологическое сознание оказывает существенное влияние как на своеобразие восприятия природных объектов и явлений, так и на специфику отношения к ним.

Проблема формирования экологического сознания особенно остро возникла в XX столетии, когда человечество стало осознавать пагубные последствия своей деятельности, которые привели к экологическому кризису. Проявления этого кризиса мы можем наблюдать в самых различных сферах жизнедеятельности: загрязнение окружающей среды, исчезновение целого ряда животных и растений, нерациональное использование природных ресурсов и т. д. Тогда же и активизировались философские, экологические, психологические и другие исследования, связанные с необходимостью понимания взаимодействия человека с миром природы. Это привело к постановке проблемы формирования экологического сознания [2].

Экологическое сознание есть историческая категория. Оно возникает в тот период, когда отношения общества к природе приводят к нарушению экологического равновесия в природе. Поэтому интенсивность экологического кризиса влияет на экологическое сознание. Экологическое сознание

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.B37.21.2119).

– это не только осознание ограниченности природы, ее мощи и власти человека над ней, но и результат осознания того, что источники энергии и современных условий жизнь человека могут измениться на продолжительное время или исчезнуть навсегда. Экологическое сознание предполагает, что отдельный человек и общественные группы уважают существование потребностей других людей или общественных групп [6].

Человеческое общество неразрывно связано с природой, как своим происхождением, так и существованием. Осознание неразрывности своего единства с природой помогает человеку и обществу понять недопустимость экологического невежества, противопоставления общества природе, принятия решений и поведения людей, игнорирующих их единство со сложной, многокомпонентной, саморазвивающейся, динамичной природной экосистемой [8]. Экологизация знаний, убеждений и навыков в области взаимодействия человека и общества с природой, без сомнения, является важнейшим фактом предотвращения надвигающейся глобальной экологической катастрофы и перехода цивилизации к устойчивому экоразвитию [1, с. 144–145].

Экологическая проблематика стала одним из наиболее популярных направлений разнообразных исследований. Развитие экологической обстановки на планете делает поиски путей преодоления экологического кризиса главной проблемой цивилизации. Под непосредственным воздействием экологических идей в науке появились новые течения – социобиология, экологическая этика, биополитика, экологическая психология, биорегионализм и др., отражающие глубокие изменения в сознании современного человека в сфере мировоззрения, идеологии, научной методологи.

Основу целенаправленных культурных трансформаций может составить формирование соответствующего сознания. Сознание включает в себя и знание законов окружающего мира, и осознание своего места в системе общественных отношений, и способность управлять своими эмоциями, владеть собой. Сознание позволяет человеку воздействовать на природу, общественные процессы, на самого себя, регулировать свое поведение, принимать решения и реализовывать их [7, с. 58]. Любая человеческая деятельность осуществляется сознательно исходя из определенных убеждений, знаний и опыта. Сознание складывается из совокупности разнообразных знаний о мире, человеке, обществе, о способах удовлетворения социальных и индивидуальных потребностей, о других природных и социальных явлениях. Понятие «экологическое сознание» – относительно новое в системе философских и общесоциологических категорий. Источником экологического сознания служат реально-практическое общественно-экологическое отношение людей к природе и отношения между людьми по поводу природы.

Экологическое сознание есть отражение взаимодействия природных и общественных закономерностей, всего процесса обмена веществ между человеком и природой на основе определенного способа производства. Оно представляет собой разновидность духовных явлений общества, изменяется и развивается на основе динамичности своего генетического источника и относительной активности, творческой природы самого человека, его сознания.

Из знаний в убеждения переходят те элементы, которые затрагивают интересы человека. Они приобретают существенную эмоциональную окраску, превращаются в убеждения, реализуемые на практике. В процессе общественной жизни, труда, производства и познания человек изменяет природную среду и тем самым преобразует свою собственную природу. Все эти действия связаны с системой общественно-экологических отношений и функционированием экологического сознания.

Экологизация индивидуального сознания подразумевает изменения в мышлении, потребностях, поведении отдельного человека, экологизацию общественных потребностей, общественного поведения, его форм и уровней. Индивидуальное и общественное экологическое сознание соотносятся как частное и целое в отражении экологических отношений людей. Индивидуальное экосознание содержит в себе особенности восприятия каждым человеком процессов и явлений окружающей среды, отношение общества к ней, а также выражает своеобразие экологического видения каждого человека через призму его личностных возможностей.

Важнейшие элементы экологического сознания:

1. Осознание ограниченности природы, интегральной частью которой является человек.

2. Осознание необходимости отказа от доминирования человека над природой и необходимости установления динамического равновесия между естественными системами и человеческой системой.

3. Осознание экологического кризиса как общественного кризиса.

4. Осознание глобального характера экологического кризиса.

5. Осознание необходимости решения экологического кризиса.

6. Осознание необходимости разработки глобальной стратегии развития как предпосылки существования жизнь.

7. Осознание существования социальных сил, их способности к общению и способности предусмотрения динамического развития общества.

Экологическое сознание содержит в себе ряд параметров:

– теоретический (научное мышление);

– стоимостной (цели);

– социальный (идеи нового содружества);

– исторический (возможности);

– политический (если действуют социальные силы);

– субъективный (предположения, уверенность и желания).

Экологическое сознание содержит представления об экологической ситуации, ее ценностное определение и действия, которые следует начать с целью достижения необходимого экологического состояния. Соответственно экологическое сознание в содержательном смысле характеризуют три основных элемента: экологические знания, оценка экологической ситуации и экологическое поведение.

Экологические знания представляют собой основной элемент экологического сознания. Они содержат в себе как непременное условие осознания ограниченности природы (то есть ее ресурсов) и потребность установления динамического равновесия между естественными системами и общественными, теми, которые создают люди. В экологические знания входят также понимания причин экологического кризиса и его глобального характера и потребность глобальной стратегии общественного развития как предпосылки сохранения жизнь. В принципе это осознание сущности отношений в системе «общество – человек – техника – естественная среда». Элементом экологического сознания являются и знания о конкретных формах нарушения экологического равновесия, которые разрешают не только осмысливать экологические проблемы в глобальном плане, но и их решение в каждом конкретном случае.

Оценка экологической ситуации является вторым основным элементом экологического сознания. Она определяется системой ценностей общества или общественных групп, в которой развивается экологическое сознание и проявляется отношение общества или общественных групп к окружающей среде. А это означает, что существуют различные мысли по экологическим вопросам в каждом конкретном обществе. Экологическое сознание не является однородным, поскольку связано с общественными группами и их системой ценностей. В обществе действуют разные ценностные системы, которые функционируют параллельно друг с другом и которые зависят от доминирующих ценностей в обществе, вокруг которых оборачиваются ценности «низшего ранга». Именно эти доминирующие ценности значительно влияют на экологическое сознание. В этом содержании экологическое сознание является «срезом» ценностей некоторых социальных групп, классов, культуры и т. п., которые влияют на «качество экологического сознания». Хотя экологическое сознание представляет собой такой «срез», при оценке экологической ситуации необходимо выходить из того, что общественный прогресс должен основываться на научных знаниях, которые не противоречат законам природы.

Экологическое поведение является третьим важным элементом экологического сознания. Экологическое поведение определяется не только экологическими знаниями и системой ценностей. Оно определяется и другими факторами, например, особенностями личности, потребностями человека и возможностями их удовлетворения. Поэтому можно сказать, что желательное экологическое поведение наступает как результат влияния объективных и субъективных факторов. Однако для желательного экологического поведения необходимо развивать у людей чувства уверенности в своих силах и оптимизм. Необходимо иметь в виду, что экологически желательное поведение отдельных людей и общества решает экологические проблемы [4].

Экологическое сознание формируется на основе экологической культуры. Формирование сознания идет непрерывно: в результате воспитания и образования, многообразных коммуникативных процессов. Определяющую функцию выполняет образовательная деятельность, методично формирующая индивидуальное и общественное сознание [3, с. 37–38].

Для каждого конкретного исторического времени, периода, эпохи присуща своя экологическая парадигма. «Экологическая парадигма» представляет собой понятие, выражающее относительно устойчивую систему взглядов, норм, принципов, установок и ценностных ориентаций, являющихся определяющими для данного времени в отношениях системы «Природа – Общество».

В своей эволюции экологическая парадигма претерпевает изменения, двигаясь в основном от антропоцентризма к современному экоцентризму.

Во всякой парадигме есть центральное звено или ядро, вокруг которого концентрируется знание. Антропоцентризм ставит человека в исключительную позицию по отношению к природной среде. Все совершается во имя человека. Человек является вершиной развития природы. Обобщая, можно сказать, что антропоцентрическая экологическая парадигма характеризуется следующим:

• отчужденим человека от природы (при его приоритетности);

• природа становится объектом человеческой деятельности;

• деятельность подчинена прагматическим целям и мотивам по отношению к природе; природа является объектом манипуляции человеческой деятельности;

• в системе «Природа – Общество» отсутствует нравственное начало.

70-е гг. XX в. принято считать началом функционирования новой экологической парадигмы – энвайронментальной, или экоцентрической.

Новая экологическая парадигма характеризуется следующим:

• гармоническим развитием человека и природы;

• паритетной аксиологизацией человека и природы в их взаимоотношениях, утратой иерархичности картины мира;

• рациональностью в решении проблем удовлетворения человеческих потребностей, учетом природных возможностей;

• системой взаимоотношений человека и природы, которые регулируются экологическим императивом;

• взаимовыгодным единством, коэволюцией в развитии природы и человека;

• глобальной системой природоохранительных действий и технологий [5].

Список использованных источников

1. Бахарев, В. В. Экологическая культура как фактор устойчивого развития социума / В. В. Бахарев. – Ульяновск : УлГУ, 1999. – 447 с.

2. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.

3. Мамедов, Н. М. Основание и предпосылки реализации концепции устойчивого развития / Н. М. Мамедов // Социально-экологическая культура как основа экологической безопасности регионов : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 13–14 окт. 2005 г. : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. д-ра социол. наук, проф. Л. Я. Дятченко, д-ра социол. наук, проф. В. В. Бахарева. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2005. – С. 25–40.

4. Определение экологического сознания, его признаки и свойства, формы проявления [Электронный ресурс] // URL : http://psyhological.ucoz.ua/publ/39-1-0-41/.

5. Рубанова, Е. В. Экологическая парадигма / Е. В. Рубанова // Известия ТПУ 2007 №2 URL [Электронный ресурс] // URL : http://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-paradigma.

6. Рябова, Е. В. Роль запретов (табу) в экологическом воспитании / Е. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 45–47.

7. Савкин, Н. С. Человек и общество: проблемы теории воспроизводства / Н. С. Савкин. – Саранск, 1991. – 72 с.

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

References

1. Bakharev V.V. Ecological culture as a factor of sustainable development of society. Ulyanovsk, Ulyanovsk State University, 1999, 447 p.

2. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55.

3. Mamedov N.M. Fundamentals and premises for the realization of the concept of sustainable development, *Social and environmental culture as the basis of regional ecological safety: Materials of Russin scientific-practical conference, 13–14 October. 2005: 2 Parts, Part 1*, edited by Doctor of Sociological Sciences L.Ya. Dyatchenko, Doctor of Sociological Sciences V.V. Bakharev. Belgorod, Belgorod State University Publishing House, 2005, pp. 25–40.

4. The definition of environmental consciousness, its characteristics, features, and forms [Electronic resource], URL: http://psyhological.ucoz.ua/publ/39-1-0-41/.

5. Rubanova E. V. Environmental Paradigm, *News TPU 2007 No. 2* [Electronic resource], URL: http://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-paradigma.

6. Ryabova E.V. The role of prohibitions (taboo) in environmental education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 45–47.

7. Savkin N.S. Man and Society: issues on reproduction theory. Saransk, 1991, 72 p.

8. Yakunchev M.A., Gorshenina S.N. Ethnoecological tradition in educational culture of the people, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 25–29.

Поступила 02.11.2012 г.

УДК 101.1:316
ББК 87.6

Чекушкина Елена Николаевна
кандидат философских наук, доцент
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
elenachekushkina@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ПОЗНАНИЯ МОРАЛИ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ*

Аннотация: В статье проанализирована средневековая идеологическая парадигма, включающая в себя такие идеи, как благо, «единство человека с сверхприродным, трансцендентным (богом)» и «спасение».

Ключевые слова: благо, бог, вера, мораль, нравственность, познание, разум, этика.

Chekushkina Elena Nikolayevna
Candidate of Philosophical Sciences, Dotsent
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

SPECIFIC KNOWLEDGE OF MORALITY IN THE MIDDLE AGES

Abstract: The article analyzes medieval ideological paradigm which includes such ideas as good, “the unity of man with the supernatural, transcendent (God)”, and “salvation”.

Key words: good, God, faith, moral, morality, knowledge, intelligence, ethics.

Возникновение и распространение христианства пришлось на период глубокого кризиса античной цивилизации упадка ее основных ценностей. О. Г. Дробницкий пишет: «Мораль в своем идеологическом осмыслении выступала как принцип божественного авторитета, как система заповедей, личных поведений, идущих от господа. Нравственная деятельность человека рисовалась в виде служения богу, и соответственно моральное воззрение на мир, назначение человека и общества не отделялось от религиозного миросозерцания» [3, с. 36].

В духовно-нравственной традиции Запада устойчиво возникают две исключающие друг друга доминанты общественных ценностей: христианская мораль (I–IV вв.) и мораль феодальная (V–IX вв.), что привело к несовпадению реальной жестокости и христианских идей.

Христианская интерпретация морали восходит к древней ближневосточной мудрости, которая наиболее ярко и рельефно проявляется в библейском наследии. Христианская мораль и христианские религиозно-этические концепции восходят к Библии. Свидетельство тому работы А. Я. Гуревича, О. Г. Дробницкого и т. д. С библейским мировосприятием связана нравственная культура средневековой Европы.

Для эпохи средневековья характерна неотчленность собственно морального сознания от других форм общественного сознания и нравственности как специфического способа регуляции от иных нормативов (религиозных, обычно-традиционных). Важнейшие нравственные проблемы приобретают теологическую, религиозно-философскую форму <…>, моральные проблемы оказываются вполне подчиненными вопросам религиозно-теологическим [3, с. 36–37].

Средневековая этика представляет собой сложный комплекс разнообразных версий моральной философии. Моделирующим текстом всех теоретических и практических дисциплин нравственной философии Средневековья было Слово Божье, Священное Писание [10, с. 53], содержащее разновидности нормативной информации [5, с. 456].

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.B37.21.2119).

Доминирующим осмыслением мира и типом философствования был теоцентризм, источником всего сущего выступает бог.

Проблема Бога и человека стала центральной в средневековой философии. Философия стала рационализацией священного писания. Человек – раб божий, ему свойственны определенная свобода и ответственность за свои поступки. В условиях господства религии философия подпадает под жесткий контроль церкви. В решении проблемы познаваемости мира теология вырабатывала заключения о божественном откровении. Утверждалось, что Бог дал возможность человеку познавать природу силой данного ему разума, но сущность Бога человек познать не может. В Бога можно только верить, а веру дает человеку бог. Вера – знание интуитивное, исходящее от сердца, а не от разума, это высшая форма знания. Бог дает знать людям о себе, своем существовании через божественное откровение.

Учение о божественном откровении – это мистическое учение о том, что человек может общаться с высшим духом лично через интуицию, озарение, веру. Святое Писание дано Богом человеку как божественное откровение. Преступление против Бога, природы – грех. Грех осознается как неправильный выбор. Христианские идеи спасения и греха заняли ведущее место среди греческих моральных представлений.

В Средние века именно философия и теология были интеллектуальными видами деятельности, претендовавшими на истинное постижение. Религиозная философия утверждает, что разум может познать мир лишь до определенных пределов, за этими пределами разум бессилен (в гносеологии – агностицизм).

Исследователь Средневековья А. Я. Гуревич отмечает: «С переходом от язычества к христианству структура пространства средневекового человека претерпевает коренную трансформацию <…> Все отношения строятся по вертикали, все существа располагаются на разных уровнях совершенства в зависимости от близости к божеству» [1, с. 82]. Занятые пропагандой и защитой христианских догматов, отцы церкви косвенно стояли на позициях гармонии знаний (в первую очередь – христианских религиозных верований) и разума.

Итак, в раннем средневековье (до XII в.) этика не была самостоятельной сферой знания. Все этические проблемы решались внутри христианской теологии и философии. Теолого-философские проблемы были одновременно и этическими. «Во-первых, проблема соотношения бытия и блага; во-вторых, взаимосвязи провидения и благодати со свободой человеческой воли. Неизменным вниманием пользовались также учения о добродетелях и пороках. Христианское наследие позволило средневековой этике стать «философией совести» <…> Благодаря этой способности человек осознает определенное действие как грех: чувствует свою вину и мучается от его совершения» [9, с. 90–91].

Одним из самых интересных философов и теологов Средневековья, на много столетий предопределивших направление решения моральных проблем, был Августин Блаженный (354–430 гг.). Он задается вопросом о том, как можно сомневаться в достоверности знаний, которые, по Августину, дает нам разум, исходящий от чувственных данных, и ведет нас к знанию божественных причин. Бог является предметом и причиной познания. Он помогает находить людям правду – причину блага. Всякое благо совершается от Бога, без него ничего нельзя ни творить, ни познать. Он источник познания – предмет теории познания – единственное благо – предмет этики.

Относительно оценки добра и зла мыслитель исходил из того, что зло является продуктом свободного творчества. Бог сотворил природу доброй, но отравила ее злая воля. Зло появляется там, где ничто не совершается хорошо, зло – это отвращение от высших целей, это либо гордыня, либо вожделенность. Августин не отрицает присутствия зла в мире, но понимает его негативно, как отсутствие добра. Зло, согласно Августину, происходит от человека и имеет земной характер, добро от Бога. Человек отвечает за зло, но не за добро.

Таким образом, взгляды Августина сконцентрировались на Боге как едином, совершенном, абсолютном бытии. Бог есть бесконечность, а мир – как продукт сверхъестественной силы и творение милости. Воле он приписывал первенство над разумом. Зло есть грех, оно появляется по причине лишения блага, то есть бытия. Философско-этическая система ценностей Августина была основана на доверии к силам воли, веры, любви и милости, но не к силам разума.

А. А. Гуссейнов, Г. Иррлитц отмечают, что опыт средневековой этики и творчество Августина убеждают нас в том, что этика бессильна и в том случае, когда мораль вообще отрывается от человека и интерпретируется как совокупность объективных, установленных богом заповедей [2, с. 237].

Одним из наиболее выдающихся представителей зрелой схоластики был монах доминиканского ордена Фома Аквинский (1225/26–1274 гг.). Как и у Августина, у Фомы высшее начало есть бытие. Под ним Фома понимает христианского Бога, сотворившего мир, как об этом повествуется в Ветхом Завете. Различая бытие и сущность, Фома

подчеркивает их общий корень. Сущности, или субстанции, согласно Фоме, обладают самостоятельным бытием. По мнению В. В. Зеньковского, «Фома Аквинат установил то «равновесие» между верой и разумом, которого требовала и ждала его эпоха, – он просто уступил знанию (философии) всю территорию того, что может быть познаваемо «естественным разумом… возвышая откровение над «естественным разумом», Аквинат в то же время рассекает единую целостность познавательного процесса» [4, с. 12–14].

Фома Аквинский рассматривает разум как высшую среди человеческих способностей. Воля же представляет собой способность различать добро и зло. Он видит в ней практический разум, направленный на действие, а не на познание, руководящий нашими поступками, нашим жизненным поведением, а не теоретической установкой и созерцанием. Мыслитель говорит об *appetitus rationalis* (о «разумном стремлении»), а также отмечает различие между разумом, который отвечает за действия и поступки, и разум, который связан только со знаниями. Мыслитель полагал, что воля извне ориентирована разумом, внешним двигателем, гарантирующим ее свободу. Таким разумом является Бог.

В своих этических воззрениях Фома Аквинский опирался на принцип свободы воли человека, на учение о сущем как благе, о Боге как абсолютном благе и о зле как лишенности блага. Зло представляет собой менее совершенное благо, оно допускается Богом для того, чтобы во Вселенной реализовывались все ступени совершенства.

Мораль является системой движения к Богу. Способностями человека становятся связанные между собой воля и разум. Разумность воли в целеустремленности ее к высшей цели, т. е. к Богу. Основным в этическом учении Фомы является утверждение первенства разума над волей. «Этика, почерпнутая из разума, должна дополняться этикой Священного писания, то есть этикой веры; принципы религиозной этики, согласно Фоме, не противоречат разуму, но могут оказаться сверхразумными, не доступными для понимания» [6, с. 63].

В этике Фома Аквинский является интеллектуалистом. Разум человека, конечно, ограничен; ему недоступен ряд истин божественного разума, являющихся предметом веры. Душевные способности, в частности страсти, присоединяются к добродетельным поступкам через подчинение разуму. Человеческий разум не может гарантировать добродетель, так как он по природе своей ограничен: он не может в полной мере охватить божественный разум и стать гарантией действительно свободного и ориентированного на добро поведения [2, с. 257–258].

Фома выделял следующие добродетели: умственные, нравственные и богословские. Умственные подразделяются на интеллектуально-умозрительные и практические. Нравственные добродетели – добродетели души, качества характера. Они отличаются от умственных добродетелей, но не могут существовать без ума и благоразумия. Богословскими добродетелями являются вера, надежда, любовь, они являются наивысшими. Самая совершенная – любовь [7]. Добродетели человека – это все способности души: разум, воля, желание.

Именно Фома Аквинский систематизировал этику в соответствии с запросами зрелой феодальной эпохи, придавал ей нормативный вид. Мораль и религия образуют различные сферы; человеческие добродетели не гарантируют подлинного блаженства, а без божественной благодати не может состояться добродетельная жизнь. Можно подчинить мораль религии, создав «религиозную мораль», как это сделал Августин. Но соединить мораль и религию, увидев в одном органическое продолжение другого, невозможно. В этом заключается один из важнейших, имеющих историческое значение уроков этики Фомы Аквинского [2, с. 260].

В морали и религии: отправная точка сознания – отдельная личность и ее взаимоотношения с общим (обществом, Миром или Богом); особое место принадлежит вере в торжество добра, справедливости; 3) существенную роль играет эмоционально-чувственная сфера [7].

Аквинский считал, что сущность познания заключается в том, что познающий становится познаваемым. Рациональное познание всегда является общим, единичные вещи не могут быть его объектом. Процесс познания у мыслителя подчинен открытию в вещах конечной, божественной причины.

Итак, в центре внимания всего средневековья находится нравственно-этическая проблематика. В силу социально-исторических обстоятельств она не получает иного разрешения, кроме религиозного. Этический аспект средневековой духовности более фундаментален, чем религиозный. Вся средневековая духовность держится на обостренном моральном сознании. В познании сверхчувственного (бога) преобладает вера, а в умопостигаемом мире, философских рассуждений главенствует разум. Центральной проблемой, из которой возникали все остальные вопросы средневековой этики, была проблема «бог и человек». Мыслители Средневековья утверждают естественное стремление человека к добру и отвращение зла. Этика учит человека, предопределенного к спасению, сотрудничеству с божественной благодатью.

Человек, постоянно нуждается в божественном руководстве, он не может игнорировать его [8]. В эпоху средневековья господствующая идеологическая парадигма включала в себя такие идеи, как благо, единство человека с богом и «спасение». Средневековая этика являлась интеллектуальным обоснованием христианской нравственной позиции. Духовная жизнь данного периода характеризуется господством христианской религии, оказавшей существенное воздействие на этику.

Список использованных источников

1. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1984. – 350 с.
2. Гусейнов, А. А. Краткая история этики / А. А. Гусейнов, Г. Иррлитц. – М. : Мысль, 1987. – 589 с.
3. Дробницкий, О. Г. Понятие морали / О. Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1974. – 382 с.
4. Зеньковский, В. В. Основы христианской философии / В. В. Зеньковский. – М. : Канон +, 1997. – 560 с.
5. История этических учений : учебник / под ред. А. А. Гусейнова. – М. : Гардарики, 2003. – 911 с.
6. Майоров, Г. Г. Этика в средние века / Г. Г. Майоров. – М. : Знание, 1986. – 64 с.
7. Серикова, Л. А. Организация духовно-нравственного воспитания школьников в поликультурном образовательном пространстве региона / Л. А. Серикова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 50–52.
8. Серикова, Л. А. Формирование духовно-нравственных и нравственно-волевых качеств школьников в условиях современной системы образования / Л. А. Серикова, Д. Г. Нижегородов // Симбирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 101–112.
9. Скрипник, А. П. Этика : учебник / А. П. Скрипник. – М. : Проект, 2004. – 352 с.
10. Сорокина, А. Г. Формирование духовно-нравственной сферы личности школьника в условиях взаимодействия общеобразовательной и воскресной школ / А. Г. Сорокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 52–54.

References

1. Gurevich A.Ya. Categories of the medieval culture. Moscow, Art, 1984, 350 p.
2. Guseynov A.A., Irrlitts G. Short History of Ethics. Moscow, Thought, 1987, 589 p.
3. Drobnitskiy O.G. The concept of morality. Moscow, Science, 1974, 382 p.
4. Zenkovskiy V.V. Fundamentals of Christian philosophy. Moscow, Kanon +, 1997, 560 p.
5. The history of ethical studies, edited by A.A. Guseynov. Moscow, Gardariki, 2003, 911 p.
6. Mayorov G.G. Ethics in the Middle Ages. Moscow, Knowledge, 1986, 64 p.
7. Serikova L.A. Organization of spiritual and moral education of school children in a multicultural educational environment of the region, *The Humanities and Education*, No. 4 (8), pp. 50–52.
8. Serikova L.A., Nizhegorodov D. G. Formation of spiritual-moral and moral-volitional qualities of the students inmodern educational system, *Simbirsk Pedagogical Jounal*, 2011, No. 8, pp. 101–112.
9. Skripnik A.P. Ethics. M., Project, 2004, 352 p.
10. Sorokina A. G. Formation of spiritual and moral sphere of the student individuality in conditions of interaction between a secondary and Sunday school, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 52–54.

Поступила 21.11.2012 г.

УДК 378:101.1:316(045)
ББК 74.58

Эмих Наталья Александровна
кандидат философских наук
кафедра философии, теории и истории культуры
ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»,
г. Чита, Россия
natali_emikh@mail.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: Статья посвящена проблеме преодоления трудностей реализации принципов Болонского процесса в российских вузах и их интеграции в общеевропейское образовательное пространство. Болонские реформы рассматриваются автором в качестве новой философии высшего российского образования, воплощения новых смыслов, целей, принципов и методов современной образовательной системы.

Ключевые слова: высшее российское образование, интеграция, Болонский процесс, мировое образовательное пространство.

Emikh Natalya Aleksandrovna
Candidate of Philosophical Sciences
Department of Philosophy, Theory and History of Culture
Transbaikal State University
the city of Chita, Russia

THE PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION IN THE BOLOGNA PROCESS CONTEXT

Abstract: The article deals with the problem of overcoming the obstacles occurring in realization of the principles of the Bologna Process in Russian institutions of higher education and in their integration into the all-European educational space. The Bologna reforms are considered by the author as new philosophy of Russian higher education, the embodiment of new meanings, the purposes, principles and methods of modern educational system.
Key words: Russian higher education, integration, the Bologna Process, world educational space.

Высшее образование играет важную роль в создании социального единства, сокращении неравенства и подъеме уровня навыков, умения и компетенций в обществе. Сегодня образовательная политика должна быть нацелена на всемерное развитие потенциала людей, их индивидуальности, вклада в функционирование жизнеспособного и демократического общества, основанного на знаниях [1, с. 19; 2, с. 35–41; 3, с. 14–16; 14, с. 18–23; 19, с. 13–18].

Ко всему прочему образование готовит молодых людей к тому, чтобы они стали ответственными гражданами, активно участвовали в политической жизни и были способны реализовать свои способности [17, с. 420].

В последние десятилетия отечественное образование находится в состоянии перманентного реформирования, содержание и результаты которого в нашем обществе оцениваются неоднозначно. С одной стороны, трансформации в системе управления, организации и структуре образования России рассматриваются как процесс модернизации отечественного образования, с другой стороны, как изменения, не согласующиеся с условиями их реализации [15].

В сентябре 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу, подписав в Берлине Болонскую Декларацию, главная роль которой заключается в том, чтобы служить долговременной программой структурных изменений в системе современного образования. Одна из основных целей Декларации – мобильность студентов и преподавателей, ведущая к транснациональному обучению [15]. Участие России в международных интеграционных процессах вызывает немалое количество споров. Есть явные сторонники, отстаивающие идею объективной необходимости вхождения российской системы образования в единое образовательное пространство. Есть и категорично настроенные критики, рассматривающие включенность в Болонский процесс как геополитическую недальновидность, как внедрение чуждых для российской культуры и ментальности системы ценностей, традиций, считающие, что это повлечет за собой превращение России в интеллектуальный придаток высокоразвитых стран [16, с. 3].

Становится очевидным, что участие в Болонском процессе имеет как преимущества, так и определенные издержки. Однако выявляя и то и другое, необходимо прежде всего нейтрализовать издержки с тем, чтобы потом в полной мере воспользоваться преимуществами. Главной задачей становится обеспечение условий, необходимых для успешного интегрирования целей и принципов Болонского процесса в основные направления работы вузов, определяя тем самым вектор их дальнейшего развития, а Болонским приоритетом создавать благоприятный режим дальнейшего совершенствования [12, с. 13].

Болонский процесс носит открытый демократический характер, обнаруживая точки сближения высшего образования главным образом в странах ЕЭС и Евросоюза [4]. Первоочередной целью Болонского процесса является формирование общеевропейской системы высшего образования, названной Зоной европейского высшего образования, базирующейся на общности фундаментальных принципов функционирования. Присоединившись к Болонскому процессу, современное российское высшее образование расширяет свои пространственные границы и приобретает новые качества [15].

Глава Департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки РФ И. М. Реморенко говорит о том, что в настоящее время подготовлена Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг., которая позволит «подтянуть» до уровня Болонского процесса основную массу российских вузов [10]. Сейчас все принципы Болонского процесса в достаточной мере реализованы лишь в нескольких федеральных университетах в отдельных федеральных округах, примерно в двух десятках национальных исследовательских университетов, которые выдают европейские приложения к своим дипломам. Споры вокруг преимуществ и недостатков Болонского процесса не ставят под вопрос главное – в условиях глобализации необходимость поиска общих подходов в области образования становится все более очевидной [6, с. 15–16].

Поэтому сегодня участие России в Болонском процессе нуждается в фундаментальном и теоретическом обосновании, которое должно опираться скорее на глубинные образовательные традиции и механизмы, нежели на стремление приспособиться к реалиям сегодняшнего дня, а значит, современную тенденцию к максимальной интеграции в мировое образовательное пространство необходимо анализировать глубоко и внимательно.

Академик В. В. Садовничий отметил, что «противников интеграции системы образования России в международное образовательное пространство нет, но есть разница в подходах к ее осуществлению. Это процесс двусторонний. Мы можем не менее настойчиво предлагать партнерам брать на вооружение наш опыт, при этом защищать интересы системы образования России» [11, с. 192–193]. Ученый В. Г. Кремень утверждает, что «педагогическая и философская общественность все больше занимается поиском нового содержания педагогической деятельности, которая базируется на современных основах. Это явление присуще большинству мирового образовательного пространства, но оно только формируется» [8]. Представляется очевидным, что понятие единого образовательного пространства может оказаться весьма продуктивным в философско-педагогическом исследовании современных тенденций интернационализации образования.

Надо сказать, что поле значимости образовательного пространства весьма многообразно. Образовательное пространство включает в себя образовательные среды, образовательные процессы, образовательные институты [13, с. 177–178]. Оно подразумевает взаимодействие объектов и субъектов образования, во взаимодействии с которыми происходит образование и развитие личности, путем присвоения (обретения) индивидом в процессе этого взаимодействия личностных смыслов [5, с. 50–51]. Потому образовательное пространство является подмножеством пространства культуры и социального пространства.

Европейское образовательное пространство – результат хорошо продуманной интеграционной политики европейских стран, который имеет не только коммерческие цели и повышение авторитета системы образования, но и внешнюю политику, направленную исключительно в интересах Европы. В этом плане верно решение российских вузов, которые настойчиво защищают отечественную систему образования от полной европеизации [1, с. 15–16].

Стремление сохранить национальные, культурные и общенациональные традиции в области высшего образования в условиях его диверсификации, несомненно, обладает интегративными свойствами. А наличие многочисленных образовательных программ и образовательных учреждений разных типов, создаваемых и используемых в культурно-корпоративных интересах, приводит в ряде случаев к ослаблению отечественной образовательной системы, к сокращению, а иногда – и к потере ее образовательного пространства [6, с. 15].

Говоря о значимости России в современном образовательном пространстве, важно заметить, что она может стать своеобразным «посредником» в области образования, выстраивая адаптивные механизмы между различными странами и континентами. Российские ученые Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков констатируют, что «Россия – страна евразийская по своему географическому положению, но по многим культурным признакам и самоидентификации большинства граждан – европейская» [9, с. 69]. Вместе с тем многие аспекты российской культуры – и в первую очередь отношения между гражданами и государством – далеко не европейские. Некоторые западные партнеры не считают Россию подлинно европейской страной. Необходимо добиваться, чтобы Болонский процесс привел не только к унификации образовательных систем и сделал возможным беспрепятственный обмен специалистами, но и положительно повлиял на представления о России в соседних странах [9, с. 69].

Анализируя вышеизложенный материал, можно прийти к выводу, что проблемы будущего образования в России должны решаться на основе наследия и традиций национальной культуры, российского менталитета и усвоения лучших мировых достижений в сфере образования. России необходимо сохранять и развивать свои самобытные национальные качества и традиции, свое целостное и глубинное видение системы образо-

вания, а это является несомненным достижением мирового масштаба [9, с. 70]. В новом десятилетии Россия должна более эффективно использовать Болонский процесс и его механизмы, в первую очередь для решения национальных задач модернизации образования, а также многоуровневой интернационализации системы высшего образования и позиционирования российских программ на региональном и международном рынках образовательных услуг. Для этого необходимо учесть и преодолеть сохраняющиеся трудности реализации принципов Болонского процесса в российских вузах и в их интеграции в общеевропейское образовательное пространство. Преодолеть трудности и повысить эффективность участия российских вузов в формировании общеевропейского пространства высшего образования возможно при более качественном и системном управлении процессами внедрения принципов и инструментов Болонского процесса [7, с. 132–133].

В заключение отметим, что Болонские реформы – это новая философия высшего образования, воплощение новых смыслов, целей, принципов и методов современной образовательной системы. Надо сказать, реформирование отечественного образования будет более безопасным, если пойдет по пути неразрывной связи объективного анализа Болонского процесса с субъективным социальным опытом России в образовательной сфере.

Список использованных источников

1. Алтынбасов, Б. О. Европейское образовательное пространство и национальные образовательные законодательства стран СНГ / Б. О. Алтынбасов // Интеграционное право: опыт Европы для постсоветского пространства : материалы междунар. науч.-практ. конф., 23 дек. 2011 г. – М. : РосНОУ, 2011. – С. 14–21.

2. Варданян, Ю. В. Инновационная деятельность научно-образовательного комплекса: истоки, опыт и перспективы развития / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 35–41.

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

4. Горюнова, Л. В. Мобильность специалиста в контексте глобализации / Л. В. Горюнова // Естествознание и гуманизм : сб. науч. работ. – Томск : Томский гос. ун-т, 2006. – Т. 3. – № 2.

5. Гура, В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред : монография / В. В. Гура. – Ростов н/Д : ЮФУ, 2007. – 320 с.

6. Зипунникова, Н. Н. Роль образования и науки в формировании европейско-азиатского пространства (историко-юридические аспекты) / Н. Н. Зипунникова // Евразийский юридический журнал. – 2010. – № 7 (26). – С. 15–20.

7. Интернационализация высшего образования (тенденции, стратегии, сценарии будущего) : монография / М. Л. Арганович [и др.] ; Национальный фонд подготовки кадров. – М. : Логос, 2010. – 280 с.

8. Кремень, В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-е вид. – Київ : Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.

9. Наливайко, Н. В. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) : монография / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков. – Новосибирск : СО РАН, 2010. – 298 с.

10. Реморенко, И. М. Россия в полной мере перейдет на трехступенчатую систему высшего образования в 2011 г. [Электронный ресурс] / И. М. Реморенко ; Министерство образования и науки РФ. Итар-Тасс. – URL : http://mon.gov.ru/obr/sait/isp/ (дата обращения: 15.03.10).

11. Садовничий, В. В. Высшая школа России: традиции и современность / В. В. Садовничий // Безопасность Евразии. – 2003. – № 2. – С. 190–199.

12. Сенашенко, В. С. О реализации основных образовательных программ в условиях многоуровневой структуры высшего образования / В. С. Сенашенко // Вузы России и Болонский процесс : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию УГТУ-УПИ. Екатеринбург, 18–19 окт. 2005 г. – Екатеринбург : УМЦ УПИ, 2005. – 203 с.

13. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования : сб. тр. – М. : Инноватор-Bennett College, 1997. – Вып. 7. – С. 177–185.

14. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 18–23.

15. Трайнев, В. А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В. А. Трайнев, С. С. Мкртчян, А. Я. Савельев. – М. : Дашков и К, 2010. – 390 с.

16. Тюрина, Ю. А. Трансформация образования советской и постсоветской России: сравнительный анализ : автореф. дис. … д-ра социол. наук / Ю. А. Тюрина – СПб., 2010. – 47 с.

17. Фомина, М. Н. Инновационные процессы в высшем образовании как фактор становления гражданского общества / М. Н. Фомина // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. 12. – № 2. – С. 420–423.

18. Чистохвалов, В. Н. Россия в европейском пространстве высшего образования: проблемы и перспективы / В. Н. Чистохвалов // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 16–22.

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

References

1. Altynbasov B.O. European educational space and national educational legislations of CIS countries, *Integration right: experience of Europe for the post-soviet space*: materials of scien.-pract. conf. Moscow, 23 Dec. 2011. Moscow, RosNOU, 2011, pp. 14–21.

2. Vardanyan Yu.V. Innovative activity of a scientific and educational complex: sources, experience and development prospects, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 35–41.

3. Vinokurova N.V. On opportunities of innovative development of pedagogical institutions of higher education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 14–16.

4. Goryunova L. V. Mobility of the specialist in the context of globalization, *Natural sciences and humanity*: coll. of scien. works. Tomsk, Tomsk State University, 2006, t. 3, No. 2.

5. Gura V.V. Theoretical bases of a pedagogical design of person-oriented electronic educational resources and environments: monography. Rostov-on-Don: YuFU, 2007, 320 p.

6. Zipunnikova N.N. The role of science and education in formation of Europe-Asia space (history-legal aspects), *Eurasian Legal Journal*, 2010, No. 7(26), pp. 15–20.

7. Internationalization of higher education (trends, strategies, future scenarios): monography, M.L. Arganovich [etc.], National fund of personnel training. Moscow, Logos, 2010, 280 p.

8. Kremen, V.G. Philosophy of a anthropocentrism in educational space. 2-nd edition. Kiev, 'Knowledge' of Ukraine, 2011, 520 p.

9. Nalivayko N.V., Panarin V.I., Parshikov V.I. Global and regional tendencies of development of Russian education (social and philosophical analysis): monography. Novosibirsk: SO RAN, 2010, 298 p.

10. Remorenko I.M. Russia will fully pass to the three-stage system of higher education in 2011, Ministry of Education and Science of the Russian Federation. ITAR-TASS [Electronic resource], URL: http://mon.gov.ru/obr/sait/isp/ (date of treatment: 15.03.10).

11. Sadovnichiy V.V. Higher School of Russia: traditions and the present, *Safety of Eurasia*, 2003, No. 2, pp. 190–199.

12. Senashenko V.S. On realization of the main educational programs in the conditions of multilevel structure of higher education, *Higher education institutions of Russia and the Bologna Process*: coll. Of materials of scien.-pract. conf., devoted to 85 years of UGTU-UPI. Yekaterinburg, 18–19 Oct. 2005. Yekaterinburg, UMTs UPI, 2005, 203 p.

13. Slobodchikov V.I. Educational environment: realization of the purposes of education in the space of culture, *New values of education*: coll. of works. Moscow, Innovator Bennett College, 1997, Vol. 7, pp. 177–185.

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

15. Traynev V.A., Mkrtchyan S.S., Savelyev A.Ya. The improvement of the quality of higher education and the Bologna Process. Generalization of Russian and foreign practice. Moscow: Dashkov and K, 2010, 390 p.

16. Tyurina Yu.A. Transformation of education of the Soviet and Post-Soviet Russia: comparative analysis: thesis of Doctor of Sociological Sciences. Saint Petersburg, 2010, 47 p.

17. Fomina M.N. Innovative processes in higher education as a factor of formation of civil society, *Person. Culture. Society*, 2010, T. 12, No. 2, pp. 420–423.

18. Chistokhvalov V.N. Russia in the European space of higher education: problems and prospects, *Pedagogical education and science*, 2011, No. 8, pp. 16–22.

19. Shukshina T.I., Zamkin P.V. The development of scientific and research activity in a pedagogical institution of higher, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18.

Поступила 10.12.2011 г.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 81.42
ББК 81.1

Адамчук Татьяна Валерьевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tadamchuk@mail.ru

ЭМОТИВНАЯ ТЕМАТИЗАЦИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА*

Аннотация: В статье рассматриваются основные способы тематизации эмоции в художественном тексте посредством эмотивной лексики, эмоциональных конструкций и невербальных средств, которые позволяют увеличить воздействующую функцию текста.

Ключевые слова: художественный текст, тематизация, эмотивная лексика, эмоциональные конструкции, экспрессивный синтаксис, плотность эмотивности текста.

Adamchuk Tatyana Valeryevna
Candidate of Philological Sciences, Dotsent
English Language Department,
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

EMOTIVE THEMATIZATION OF THE ENGLISH LITERARY TEXT

Abstract: The main ways of emotive thematization of the English literary text by means of emotive vocabulary, emotional constructions and nonverbal means that increase the emotive density and the impact of the literary text are analyzed in the article.

Key words: literary text, thematization, emotive vocabulary, emotional constructions, expressive syntax, density of emotiveness of the text.

Интенсивно развивающаяся психолингвистика текста выдвигает необходимость изучения всестороннего обозначения эмоций в тексте, на уровне комплексной тематизации (обозначения, презентации) феномена посредством лингвистических и паралингвистических средств.

Человек способен испытывать более пятисот различных эмоций, которые, с одной стороны, являются частью объективной действительности (отражаются объектами реальной картины мира), а с другой – принимают непосредственное участие в формировании *языковой* картины мира. При этом человек / персонаж выступает носителем эмоций – активным отражающим субъектом, язык же становится средством отражения его внутреннего мира.

Для лингвистического (психолингвистического) исследования основой анализа является *высказывание* как минимальный текст, коммуникативная единица. Если предложение – это номинация и предикация, высказывание – тематизация и стилизация, в нашем случае, – *эмотивная*.

Максимально сущность эмотивной тематизации раскрывается в художественном тексте, который по экспрессии, обилию эмотивных средств и реализации функции воздействия на адресата сравним лишь с текстом публицистическим. Для текстового пространства характерно наличие сложного синтаксического целого, представляющего собой, по определению Л. П. Водясовой, тесное семантико-синтаксическое и модальное единство [3, с. 76]. В эмотивном тексте такое сложное синтаксическое целое представлено на уровне *узуально-эмоциональных конструкций*, позволяющих увеличивать эмотивный потенциал текстовой ин-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств мероприятия 2. «Модернизация научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности (содержание и организация)» Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России».

формации, наряду с *эмоциональной лексикой* различной классовой принадлежности и *невербальными средствами* тематизации (мимика, жесты и т. п.).

В английском языке имеются определенные клишированные эмотивные структуры, тяготеющие к эмотивным микротекстам типа: How + adj. (nice, nasty)! How can (could) + you (he, she)! What the N (hell, deuce, devil)! You are a N (liar, swine, dog)! It's + adj. (marvelous)! Oh, that N (boy, girl)! What a N (pity, nuisance, shame)! Such a + adj. (poor / dear / young / little + N (thing) и т. п. Подобного рода структуры в художественном тексте выступают не только текстовыми сигналами эмотивности, но и *текстовыми экспликаторами*, наравне с эмоциональным согласованием, эмоциональной рамкой высказывания, лексическим описанием эмоциональных кинем и просодем, словинтенсификаторов [5, с. 52].

При анализе эмотивных текстов замечено, что определенные эмоции тяготеют к определенным коммуникативным типам высказывания. Так, эмоции удивления, возмущения и радости чаще выражаются в восклицательных и вопросительно-восклицательных предложениях, грусть и печаль – в повествовательных. Безусловно, в этом усматриваются определенные психолингвистические закономерности обозначенных эмоций. Именно кодированностью языковых средств выражения эмоций объясняется тот факт, что с помощью определенных языковых моделей и клише коммуниканты сигнализируют о тех или иных эмоциях. Примерами эмотивных клише, используемых в качестве эмотивных сигналов, могут выступать фразы типа: Oh, my dear; I'm awfully sorry; Ah, poor darling; I'm simply dying to see you, etc. Художественные тексты, как правило, изобилуют подобного рода эмотивными вариациями: The letter was from Helen and it started: "*Carrie, darling*", not because Helen had any particular affection for her, but because it was her way thus to address every one she knew [6, p. 94].

Очевидно, для коммуникантов эмотивные клише, содержащие обращения, по содержанию фактически не являются экспрессивными. Однако по форме как сигналы определенной эмотивной интенции отправителя, призванные вызвать определенный настрой у получателя информации, они, безусловно, экспрессивны.

Накладывая отпечаток на содержательный аспект высказывания, эмоции способны разрушать синтаксическую структуру последнего, и тогда высказывание начинает новую жизнь с точки зрения *экспрессивного синтаксиса*, к которому относится и так называемый *ломаный синтаксис*. Разумеется, *ломаным* синтаксис является лишь с точки зрения структурной грамматики, поскольку для стилистики или коммуникативной грамматики это норма: "*Safe*! *To talk about our health*! About our insides! Perhaps, about our outsides! *How could you be so silly, Rachel*?" [6, p. 115]

Читатель приведенного выше текста «слышит» высказывание-возмущение героини, которое максимально эмотивно, благодаря наличию клишированной эмотивной структуры *How could you* …, элементов параллельной конструкции … *about our health*! *About our insides*! *Perhaps, about our outside*. Экспрессия возрастает и благодаря маркировке высказываний вопросительным и восклицательным знаками, наличию эмотивной лексемы *silly* и интенсификатора *so*. Говоря языком эмотологов, приведенный текст характеризуется *высокой плотностью эмотивов* – одним из параметров эмотивного текста.

В художественном тексте эмоции выступают как самостоятельно, так и комплексно, вызывая (порождая) одна другую. Такое порождение привлекает внимание исследователей (Е. В. Тронева), определяющих данный процесс как закономерность в континууме выражения эмоций. Чаще наблюдается их конвергенция, и чем эмоций больше, тем плотнее эмотивность текста [4, с. 88]. Например:

1. "*What*! *That impostor*! *That humbug*! *That ignoramus*!" [6, p. 45];

2. "*Beast*! *Pig*! *Devil*!" – *screamed* Mrs. Denver [6, p. 61].

Компонент эмотивной семантики текста, как правило, притягивает, а не отталкивает элементы, усиливающие его содержание, что, скорее всего, говорит о некоторой семантической недостаточности эмотива для адекватного выражения конкретной эмоции в данный момент: Suddenly she wanted to cry. She down on the bed and sob endlessly. He hadn't changed and she had been a *fool, a stupid, conceited, silly fool*, thinking he loved her [6, p. 71]. В приведенном отрывке имеется возможность проследить передвижения героини (she *down on the bed* and *sob* endlessly), раскрывающие ее волнение, обиду (suddenly she *wanted to cry*), переживание. Экспрессию ситуации усиливают и наречия *suddenly*, *endlessly*. Благодаря наполнению текста лексемами подобного рода возрастает фактор художественности произведения: пытаясь отказаться от заданности, писатель обращается к внутреннему миру героя, высвечивая истинно человеческое в человеке [1, с. 79].

Заметим, что неэмотивы могут вообще отсутствовать в тексте. Так, структура, типа You + adj. + N + you и лексемы, ее наполняющие, являются, безусловно, языковыми эмотивами, за исключением, разве что, местоимения you, которое, впрочем, в контексте также является отчасти эмотивом, благодаря своей позиции и функции в обозначенной

структуре, контекстуальном пространстве. Иными словами, «слово реализует себя в речевых контекстах» [2, с. 61].

Другим спецификатором эмотивного текста является его *эмотивно-просодическое оформление*. Роль просодии в контекстной семантизации слов вообще велика, а эмотивов тем более. Эмотивы обязательно маркированы просодией: паузами, понижением или повышением тона, т. е. увеличением эмоционального фона коммуникации. В письменном тексте просодическое оформление достаточно специфично, поскольку роль интонации здесь скорее семантическая, и «звучание» текста имеет вербально-описательный характер:

1. Mr. Denver *said clearly*: “Coward!” *in a tone that made the word the foulest* and the most venomous of epithets [7, p. 58];

2. “You stupid fool”. His tone *was so contemptuous* that she flushed with anger [6, p. 153].

Героиня романа С. Кинга (2) прореагировала на оскорбление своего друга, вспыхнув от гнева (*flushed with anger*). Реакция девушки была не столько на семантику эмоционально-оценочной лексики (*stupid, fool*) и эмотивной структуры (you + N), сколько на интонацию презрения, с которой молодой человек произнес свои слова: *His tone was so contemptuous*. Описание реакции обиды и раздражения персонажа (*flushed with anger*) представлено на невербальном уровне, но вербализованном в тексте, и носит описательный характер, выступая составляющей эмотивной тематизации письменного художественного текста. Благодаря описательным эмотивным фразам (*in a tone that made the word the foulest, to sob hysterically*) читатель имеет уникальную возможность «услышать» реплики персонажей и наиболее ярко представить ситуацию.

Сравнивая приведенные выше примеры, можно говорить о степени интенсивности, т. е. *плотности* эмотивности текста как одном из параметров последнего. Наиболее высокую степень эмоциональной напряженности художественной ситуации отражает, безусловно, так называемый, *гиперэмотивный текст*, содержащий максимально высокий эмотивно-прагматический заряд.

Составляющие эмотивной тематизации художественного текста достаточно разнообразны и открыты для исследований, поскольку художественный текст – это кладезь средств эмоционализации как на вербальном, так и невербальном уровнях.

Список использованных источников

1. Бирюкова, О. И. Художественное осмысление действительности в контексте духовно-нравственных исканий личности в мордовской повести начала XX века / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 75–79.

2. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

3. Водясова, Л. П. Лингвистические сигналы начала и конца сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 76–79.

4. Тронева, Е. В. Эмоции человека / Е. В. Тронева. – 3-е изд. – М. : Высш. шк., 2004. – 267 с.

5. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – 2-е изд. – М. : ЛКИ, 2008. – 208 с.

6. King S. Carrie / S. King. – New York : Penguin Books Ltd, 2007. – 334 p.

7. King S. Rage / S. King. – New York : Doubleday & Co, Ink. 2005. – 182 p.

References

1. Birukova O.I. Art Comprehension of the reality in the context of spiritual-moral searches of the person in the Mordvinian Story at the beginning of the XXth Century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 75–79.

2. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the concepts of ‘life’ and ‘death’ in the Mordvinian, Russian and English languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64.

3. Vodyasova L.P. Linguistic signals of the beginning and the end of the complex syntactic whole in the modern Erzya language, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 76–79.

4. Troneva E.V. Human Emotions. Moscow, High School, 2004, 267 p.

5. Shakhovskiy V.I. Categorization of emotions in the lexical-semantic system of the language. Moscow, LKI, 2008, 208 p.

6. King S. Carrie. New York, Penguin Books Ltd, 2007, 334 p.

7. King S. Rage. New York, Doubleday & Co, Ink., 2005, 182 p.

Поступила 30.01.2013 г.

УДК 81’42
ББК 81.1

Беляцкая Анастасия Александровна
кандидат культурологии, доцент
кафедра иностранных языков для гуманитарных специальностей
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»,
г. Саранск, Россия
sajenina@list.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ТЕКСТА: АЛГОРИТМ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТОВОГО КОНЦЕПТА

Аннотация: Впервые в лингвокультурологии ставится задача определения уровня развития текстовой лингвокультуры через форму и семантику представленного в тексте культурного знания, т. е. через анализ текстового концепта. Автор предпринимает попытку структурировать процедуру лингвокультурологического анализа текста с целью выявления его культурной значимости. Предлагаются авторские определения опорных понятий лингвокультурологии текста.

Ключевые слова: алгоритм лингвокультурологического анализа текста, семантическая репрезентация культурного знания, текстовая концептуализация.

Belyatskaya Anastasiya Aleksandrovna
Candidate of Culture Science, Dotsent
Department of Foreign Languages for Humanities
Mordovian State University named after N. P. Ogarev
the city of Saransk, Russia

CULTURAL VALUE OF THE TEXT: LINGUOCULTURAL TEXT ANALYSIS PROCEDURE

Abstract: The author sets out the problem of defining the level of the text linguoculture development. The level of the text linguoculture development is determined through semantic representation of cultural knowledge in the text concepts. The author attempts to structuralize the procedure of linguocultural text analysis which is aimed at revealing the cultural value of the text. Several author’s definitions of the key text linguoculturology objects are proposed.

Key words: linguocultural text analysis procedure, semantic representation of cultural knowledge, text conceptualization.

Современная гуманитаристика находится в поиске новой исследовательской парадигмы, которая могла бы удовлетворить все растущие потребности изучения текста. В нынешнюю эпоху текста, когда создаются переходные формы текста, новые текстовые жанры, размываются границы определения «текст», отвлекается внимание от собственно «культурного объема» и познавательной ценности того или иного текстового произведения. Поэтому сегодня необходимо вновь определить критерии значимости текста в культуре. Наибольшие исследовательские перспективы для изучения культурного потенциала текста имеются у лингвокультурологии.

Текст как форма культурного знания является сложным лингвокультурологическим объектом, в котором первостепенную исследовательскую важность обретают *концептуальные структуры*, через которые передается весь накопленный опыт человечества. В данной статье предлагается один из возможных алгоритмов лингвокультурологического анализа текста, который нацелен на выявление культурной значимости текста и содержащихся в его концептуальной структуре знаний.

Лингвокультурологический анализ текста – комплексная аналитическая процедура, выявляющая диалектическую взаимообусловленность языка и культуры в тексте, определяющая форму культурного знания на основании изучения ценностно-смысловых и абстрактно-метафорических признаков текста.

Лингвокультурологический анализ текста проводится с использованием инструментария филологического анализа (и в особенности его композиционно-смысловых аспектов) для выявления культурологической значимости текста и его лингвокультурологического потенциала. Значимость текста в культуре определяется соотнесением его ценностно-смыслового компонента с системой общечеловеческих ценностей.

Лингвокультурный потенциал текста – это свойство текста к аксиологическому развитию, которое устанавливается наличием в тексте положительного изменения ценностных компонентов значений отдельных языковых единиц, составляющих ценностно-смысловое содержание ключевых концептов той или иной лингвокультуры.

Концепт является основной единицей лингвокультурологического анализа. Являясь лингвоментальным образованием, концепт связывает различные понятия и представления о мире в единое полотно текста. Именно поэтому концепт является ключевым механизмом репрезентации определенного культурного знания в тексте. Благодаря своим познавательным способностям концепт не только образует собственно «факт культуры» (Ю. С. Степанов) [8], но также и «запускает» механизм культуры (Л. А. Поелуева) [7] через сюжет как один из вариантов ассоциативного развертывания смысла. «Выражение концепта – это вся совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание» [4. с. 110]. Анализ концептуального пространства текста позволяет сделать вывод о формах культурного знания, создаваемых в процессе текстопостроения.

Если концепт может связывать представление о мире лишь несколькими отдельными нитями, сплетающими периферийный фрагмент картины мира, то достижение некоторых узловых, универсальных знаний создает целостный образ мира и превращает концепт в метафору. Такое «чудесное превращение» концепта в метафору происходит в момент качественного преобразования исходного концентрата знаний о мире в стройную универсальную систему знаний, применимую в бесконечном множестве культурно-исторических контекстов. Наиболее яркими примерами текстов с метафорической концептуальной системой является «Гамлет» Уильяма Шекспира, «Воля к власти» Фридриха Ницше, «Роза мира» Даниила Андреева.

Метафора является наиболее емкой и точной формой представления культурного знания в тексте, обеспечивающей тексту, выстроенному на метафоре, множественность прочтений и интерпретаций. Через метафору в тексте актуализируются его основные культурные функции: коммуникативная (передача культурного знания от поколения к поколению), интегративная (формирование универсального знания, связного представления о мире и его системном единстве). Метафора представляет ценностно-культурное ядро текстовой лингвокультуры и вершину познавательных возможностей концепта. Так, по мнению Э. Мак Кормака, метафора «призвана создавать некий новый смысл, т. е. обладать суггестивностью» [5, с. 359].

Ценностное значение концепта выводится из анализа всех текстовых ситуаций, в которых ему присваивается определенное контекстуальное значение. **Контекст** актуализирует функциональное значение концепта и свои деструктивные и конструктивные возможности.

В каждой текстовой ситуации содержится знание (информация) о созидательном, продуктивном признаке того или иного предмета или явления. В результате лингвокультурологического анализа текста на концептном уровне возможно выявить **три типа ценностных значений ядерных концептов:**

– продуктивные (конструктивные),
– непродуктивные (нейтральные),
– разрушительные (деструктивные).

Текстовая концептуализация – формирование определенного типа ценностных значений в тексте, через который передается культурное знание и определяются его познавательные возможности. От того, каким способом концептуализируется текст, каким образом текстовые концепты складываются в единую систему взглядов, «своего рода коллективную философию» (Ю. Д. Апресян), зависит и целостность представления о мире всех носителей языка [1, с. 350].

Процедура определения способа концептуализации лингвокультуры в тексте:

1. Определение *ядерного и периферийного концептов* текста.

2. Анализ *ценностного значения* ядерного концепта текста. «… в художественном тексте концептуальное значение выступает в качестве основы, которая потенциально содержит варианты ассоциативного развертывания смысла» [3, с. 33].

3. Выявление *референций* (ассоциативных связей) с высшими ценностями – красотой, любовью, добром – в концептуальном пространстве текста.

4. Анализ *абстрактных значений* концептуального пространства текста. Опираясь на постулат современной когнитивной лингвистики об онтогенезе концепта от образного, чувственного к более абстрактному, мы считаем абстрактные значения текстового концепта вершиной концептуальных возможностей текста. Максимальный

уровень абстракции достигается в метафоре [2; 6]. Метафора соединяет разные объекты действительности через нахождение их общих признаков, и потому является универсальным и точным познавательным механизмом. Описание значений лексем, репрезентирующих тот или иной концепт, необходимо проводить с целью выявления их абстрактных, обобщающих признаков, формирующих единую картину мира.

5. Выведение *интегративного потенциала текста. Интегральность* концепта выводится через анализ пространственно-временного масштаба произведения и выявление признаков выхода за пределы конкретно-пространственной и конкретно-временной ситуации. Если таких признаков не выявлено, а текстовые ситуации привязаны к конкретным территориям без обобщения и референций к другим временам и народам, то можно заключить, что текстовый концепт *узколокален*. Пространственно-темпоральный анализ текста должен завершиться лингвокультурологическим выводом о выполнении ключевой культурной функции письменной речи – *преодолении ограниченности пространства и времени*. «Письменность, – пишет известный исследователь текста В. В. Ученова, – сумела преодолеть главную ограниченность устной речи – ее текучесть, неустойчивость – во имя победы над временем и пространством» [9, с. 11]

6. Анализ *сюжетной линии* как способа репрезентации концепта. Выявление конкретизации абстрактных значений концепта в текстовых ситуациях. Необходимо определить, происходит ли восхождение от абстрактных значений к конкретным в контексте. Культурное знание передается в тексте через преломление *высших абстрактных познавательных категорий* (истина, целостное мировоззрение, гуманизм, общее дело) в конкретных текстовых ситуациях.

7. Установление *формы культурного знания* (примитивная (простое знание), развивающаяся (сложное структурное знание), развитая (сложное категориальное знание)). Для ранних этапов цивилизационного развития вербальных текстов характерна *стихийность, спонтанность* речевого творчества, отсутствие *строгой целенаправленности* [9]. Подсознательное, импульсивное формирование целевых ориентиров в текстопостроении указывает на несовершенность речевого сознания автора, на примитивность формы культурного знания, содержащегося в тексте. И напротив, *организованность, упорядоченность, целенаправленность* текстопостроения свидетельствует о развитой форме передачи культурного знания в тексте.

8. На основании установленной формы культурного знания определение *познавательного потенциала текстовой лингвокультуры* (высокий, средний, низкий).

9. Выявление *текстовой стратегии межкультурного взаимодействия* (по типу ценностных значений ядерного концепта выделяется продуктивная или непродуктивная текстовая стратегия межкультурного взаимодействия).

10. Установление *способа концептуализации лингвокультуры в тексте* (на основании первых девяти пунктов анализа):

– антропоцентристский, чувственный (непродуктивный), названный В. И. Карасиком «наивно-языковым» способом концептуализации [4, с. 109–110];

– антропокосмистский, абстрактный, идеальный (продуктивный) способ концептуализации.

11. Помещение текста на определенном *уровне культурного развития* (низкий, средний, высокий).

В заключение хотелось бы обозначить некоторые перспективы лингвокультурологического изучения текстовой концептуализации. Во-первых, смещение акцента современных лингвистических исследований с собственно механики концептуализации (сосредоточенной на способах языковой репрезентации концепта) на лингвокультурологическое осмысление текстовой концептуализации представляется не только весьма продуктивным переходом, но и необходимым для современного лингвиста, вынужденного работать с беспрецедентным количеством текстов. Критерий культурной значимости и уровня лингвокультурного развития, выдвигаемый в предложенном нами алгоритме текстового исследования, поможет осуществить качественный отбор социально значимых текстов.

Список использованных источников

1. Апресян, Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки русской культуры, 1995. – 766 с.

2. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

3. Воробьев, А. Е. Метафора как емкая форма художественного текста / А. Е. Воробьев // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2011. – № 3. – С. 30–34.

4. Карасик, В. И. Языковый круг: личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – 2-е изд – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.

5. Кормак, Э. Мак. Когнитивная теория метафоры / Э. Мак. Кормак // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 358–386.

6. Митина, С. И. Стилистические приемы в языке политической культуры (на материале англоязычных публичных выступлений лидеров Великобритании и США) / С. И. Митина, А. Е. Фалилеев // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 61–64.

7. Поелуева, Л. А. Художественный текст и СМИ: моделирующие возможности литературы в пространстве культуры / Л. А. Поелуева // Прагматика текста и текстовых единиц : монография / О. А. Бирюкова (отв. ред.) ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 243–255.

8. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь концептов русской культуры / Ю. С. Степанов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 824 с.

9. Ученова, В. В. Полифония текстов в культуре / В. В. Ученова, С. А. Шомова. – М. : Омега ; Л, ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2003. – 392 с.

References

1. Apresyan Yu.D. Text integral description and systemic lexicography, *Languages of the Russian Culture*. Moscow, 1995, 766 p.

2. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the concepts of ‘life’ and ‘death’ in the Mordovian, Russian and English languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64.

3. Vorobyov A.E. Metaphor as a capacious form of literary text. *The Messenger of Moscow State Regional University. Linguistics*, 2011, No. 3, pp. 30–34.

4. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Moscow, 2004. 390 p.

5. Mac Cormac, E.A Cognitive Theory of Metaphor, *Theory of Metaphor*. Moscow, 1990, pp. 358–386.

6. Mitina S.I., Falileev A.E. Stylistic devices in the language of political culture (on the example of English and American politicians’ public speeches), *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 100–104.

7. Poelueva L.A. Literary text and the media: modeling capacity of literature in culture. *The pragmatics of the text and textual units*. Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, 2011, pp. 243–255.

8. Stepanov Yu.S. Constants: The Thesaurus of Russian Culture. Moscow, 2004, 824 p.

9. Uchenova V.V. Polyphony of the texts in culture. Moscow, 2003, 392 p.

Поступила 18.10.2012 г.

УДК 821.161.1-144
ББК 83.2

Гудкова Светлана Петровна
доктор филологических наук, профессор
кафедра русской и зарубежной литературы
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
sveta_gud@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ (НА ПРИМЕРЕ БАЛЛАДНОГО ЦИКЛА М. СТЕПАНОВОЙ «ПЕСНИ СЕВЕРНЫХ ЮЖАН»)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности жанровых трансформаций, наблюдаемые в современной отечественной поэзии. На примере анализа поэтического цикла М. Степановой «Песни северных южан» (1999) демонстрируется гибкость и неоднородность жанра баллады, выявляются основные средства и приемы создания современного балладного сюжета, намечаются дальнейшие перспективы развития жанра.

Ключевые слова: жанровые трансформации, «новый эпос», баллада, литературная игра, поэтический диалог с классическим наследием.

Gudkova Svetlana Petrovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Russian and Foreign Literature
Mordovian State University named after N. P. Ogarev
the city of Saransk, Russia

THE FEATURES OF GENRE TRANSFORMATIONS IN CONTEMPORARY POETRY (ON AN EXAMPLE OF THE BALLAD CYCLE “PESNI SEVERNYKH YUZHAN” BY M. STEPANOVA

Abstract: The article discusses the features of genre transformations, which are observed in modern Russian poetry. The flexibility and heterogeneity of the ballad genre are demonstrated on an example of analysis of the poetic cycle by M. Stepanova "Pesni severnykh yuzhan" ("Songs of northern southerners") (1999). Besides, the main means and writing techniques of a modern ballad plot are detected, further perspectives of the genre evolution are planned.

Key words: genre transformations, new 'epic literature', ballad, literary game, poetic dialogue with the classical heritage.

В последние десятилетия в отечественной науке о литературе наиболее актуальными остаются вопросы, связанные с жанровым синтезом, обновлением жанрового канона. Очевидные изменения в жанровой системе ярко демонстрирует современная поэзия. Под воздействием новаторских поисков в поэзии рубежа XX–XXI веков происходят изменения в характере поэтического мышления, проявляются тенденции к трансформации традиционной системы жанров. Наиболее наглядно данный процесс демонстрирует жанр баллады. Особое внимание он привлекает прежде всего как «гибридный» (Д. Магомедова) лиро-эпический жанр, в котором сочетаются лирическое, эпическое и драматическое начала. Очевидная закономерная эволюция, произошедшая с балладой (возникновение в народной среде, расцвет в эпоху романтизма, демократизация в массовой культуре), делает ее весьма популярным жанром и сегодня. Ее специфическая природа (генетическая связь с фольклорными жанрами, историческими песнями, народными преданиями) дает возможность по-новому взглянуть на современную действительность.

В отличие от строгой сонетной формы, баллада является более «свободным» жанром. Исследователи отмечают, что в балладе «допускается различный объем текста, позволительны разные виды рифмовки, но при этом необходимы повторы фраз, созвучия, мелодичность, что указывает на генетическое родство баллады с плясовой песнью. Песенность – главное отличительное свойство всех разновидностей балладного жанра» [4]. Отсюда и частая замена термина «баллада» «песней» (вспомним, например, названия произведений А. С. Пушкина: «Песнь о вещем Олеге», «Песни западных славян», «Черная шаль. Молдавская песня» и др.)

Анализ поэзии рубежа XX–XXI веков показывает, что сегодня интерес к жанру баллады не ослабевает. К ней активно обращаются как поэты «традиционной» парадигмы: Е. Рейн («Баллада ночного звонка»), С. Кекова («Баллада об уходящем времени»), Д. Быков («Баллады») и др., так и «авангардной»: Т. Кибиров («Баллада о деве Белого плеса», «Баллада о солнечном ливне», «Баллада об Андрюше Петрове»), Ф. Сваровский («Все хотят стать роботами»), А. Ровинский («Собирательные образы»), М. Степанова («Песни северных южан) и др. При этом заметим, что в творчестве поэтов «традиционной» парадигмы часто не выдерживаются знаковые приметы жанра: событийность, динамичность сюжета, контаминация «чудесного», «ужасного» и «обычного» и др. Отсылка к балладному стиху в большинстве случаев происходит лишь на уровне заглавия и лирического осмысления незначительного таинственного события, тогда как у поэтов-авангардистов игра с мистическими сюжетами, образом нарратора, проницаемость миров становятся главными отличительными признаками поэтики жанра. Значимая роль в создании основного художественного образа здесь принадлежит комическому в его иронической ипостаси. Ирония, литературная игра становятся ведущими смыслообразующими принципами мозаичного текста современной баллады.

Одним из самых ярких экспериментаторов с балладной формой в современной поэзии можно назвать М. Степанову. Современники причисляют ее поэзию к «новому эпосу» (Ф. Сваровский) [См. об этом: 2]. Ее поэтический цикл «Песни северных южан» (1999) демонстрирует пример трансформации «жанра баллады – романтической, мистической, блатной» [3, с. 248]. Основоположниками «нового эпоса» в современной поэзии являются Ф. Сваровский и А. Ровинский. Уже в их творчестве наблюдается своеобразная реинкарнация балладного жанра: привнесение в балладный стих нарочито фантастических и мистических сюжетов, смещение миров реального и потустороннего, изображение в качестве действующих лиц героев необычных [См. об этом: 5].

Ориентация на готическую поэтику, сочетание «чудесного» и «ужасного», особая роль нарратора позволили исследователям говорить как о близости стиля «нового эпоса» к жанру романтической баллады, так и о проявлении в современном балладном стихе новых черт, значительно трансформирующих жанровый канон. И. Кукулин отмечает: «Мы можем говорить о балладности как о черте поэтики, которая, однако, не приводит к буквальному возрождению жанра: в некоторых отношениях стихотворения Сваровского похожи на романтические баллады, но отличий здесь не

меньше, чем сходств, и точки разрыва с традицией романтической баллады свидетельствуют как раз о том, что Сваровский – поэт очень современный, далеко от этой традиции ушедший» [2, с. 236].

Экспериментальный характер, игра с классическим наследием, значимая роль комического характеризуют и балладный цикл М. Степановой. «Песни северных южан» – это пример сознательного обновления балладного жанра. Многое в понимании основной художественной идеи цикла дает заголовочный комплекс – очевидная отсылка к пушкинскому циклу «Песни западных славян» (1835). Аллюзия на игровой характер пушкинского текста настраивает читателя не столько на поэтический диалог с классиком, сколько демонстрирует новые возможности современного стиха, ориентирующегося на постмодернистскую литературную игру, что также подтверждается каламбурным названием цикла. Подобно тому, как А. С. Пушкин, идущий вслед за П. Мериме, мистифицировал читателей, делал свою реакцию на нее одним из событий своего цикла, так и М. Степанова выбирает стратегию автора-мистификатора.

Анализируя классический текст, Э. Свеницкая совершенно справедливо отмечает, что, «пародируя романтическое отношение к фольклору, П. Мериме проясняет барочные корни романтизма. В пушкинском произведении происходит диалог барокко, романтизма и фольклора, соединение их в некий экзистенциальный комплекс, проясняется их глубинная общность. «Песни западных славян» – ирония над романтической иронией, познание ее пределов и поиск твердой основы, с помощью которой можно было бы в запредельной ситуации и в нестабильном мире жить достойно и умереть достойно» [6, с. 319].

Очевидная аллюзия на классический текст помогает современному автору в иронично-пародийном ключе передать общую историко-культурную атмосферу советской эпохи. Балладный сюжет строится на переплетении фольклорных жанров (анекдота, жестокого романса, страшилок), а также популярных сюжетов и мотивов советских фильмов с привнесением в них атрибутики современных триллеров.

Каждая из баллад М. Степановой воссоздает мир безысходности отдельного человека, ненормальность его жизни в абсурдной действительности. Тесный, узкий совковый быт не дает внутренней свободы человеку. Мечты о счастье и свободе растворяются во снах, бреду, детских воспоминаниях, да и само понятие «счастье» деформируется в надломленном сознании героев. Каждая часть цикла показывает невозможность обретения семейного счастья или счастья от взаимопонимания. Автор пародирует советское идеологическое представление о семье как о «ячейке общества». Архитектоника цикла также отсылает к шуточной народной мудрости о том, что «муж и жена – одна сатана» (баллада, открывающая цикл, имеет название «Муж», а финальная – «Жена»). Автор мистифицирует отношение между супругами, акцентируя внимание на их извечном противоборстве и вместе с тем притяжении.

Так, например, баллада «Муж» – это пародийно-ироническое переосмысление анекдотического сюжета о неожиданном возвращении из командировки мужа к неверной жене. Вместо традиционного финала, где муж всегда предстает в комедийном свете, М. Степанова реализует его мечту о кровавой мести: «<…> И он его нашел, фруктовый нож / Старинный, при узоре, красота, / А эти так и спали без одеж, / Выпячивая нежные места, / У ней и так особенная стать, / Душемутительная, как романс... / И тут он начал этот кисеанс / Как яблоко на ломтики кромсать» [7, с. 12].

Однако столь реалистическая картина возмездия оказывается лишь плодом воображения героя. Ощущение стертости границ реальности / нереальности в происходящих событиях сквозной нитью проходит через все тексты цикла («Невеста», «Летчик», «Беглец», «Собака», «Жена»). Герои баллад отмечены изначальной инаковостью, подчеркнутой непохожестью на остальных. Невеста, героиня одноименной баллады М. Степановой, уже с самого детства отличалась от своих сверстниц: «Не ходила она на бульвар. / И с подругами не наблюдалась. / Юной живности маленький дар, / Эта белость, и милость, и алость, / С ног валил ее, точно удар. / А воды – беспримерно боялась [7, с. 14].

Изначально подчеркнутая боязнь водной стихии приводит к балладному любовному сюжету (история о девушке – избраннице водяного). Но развязка баллады разрушает жанровый архетип. История влюбленных подсмотрена соседкой по коммунальной квартире, которая, заботясь о нравственном климате дома, доносит на незадачливую невесту. Дальнейшая судьба невесты покрыта тайной, которая не дает покоя бдительной соседке. Сам финал произведения амбивалентен: одновременно направлен на утверждение и разрушение жанрового канона: «По ступеням невеста спустилась / И жених на ступени взбежал / И ее как букет удержал / И машина его покатилась, / Закатилась и не возвратилась. / И поникши, как сохлая ветка, / И белее, чем смертный глазет, / Говоря непрослышно и редко, / До могилы читала соседка / Сообщенья центральных газет» [7, с. 18].

Данный финал не что иное, как ироническое обыгрывание традиционного завершения лирических баллад о застывших на века героях, свое-

го рода пародирование романтического штампа. Однако несмотря на двойную перспективу жанра, М. Степанова сохраняет одну из главных особенностей баллады: сверхъестественное и необычное выступает вполне заурядно, на уровне обыденного сознания, неожиданно сталкивающего с какой-либо загадкой бытия.

Особую значимость комическое приобретает в балладе «Летчик», иронически обыгрывающей проблему семейной неверности. В основе ее сюжета лежит «мистико-криминальная драма». Повествование ведется от лица обманутой жены, муж которой живет мечтой о встрече с Вечной Женственностью. Виртуальная встреча Летчика и Прекрасной Дамы, которая, по его утверждению, спасла ему жизнь, перевернула покой семейной жизни героев. М. Степанова нейтрализует возвышенный пафос поэтики символизма, привносит в нее элементы поэтической игры с образами и символами: «Неделю он пил, как слезу, со слезой. / Кому-то грозил, кому-то «Слезай!» / Держася хрипел за живот. / Потом же притих и тихо сказал, / Что там, наверху, – не глядя в глаза, – / Небесная Дочка живет. / И дочка, и бабка она, и жена, / И как под одеждой она сложена, / И я бы простила вранье, / Но очень уж тщательно он описал / Ее равнодушные, как небеса, / Бесцветные очи ее» [7, с. 20–21].

Блоковская Прекрасная Дама постепенно трансформируется в сознании героя в образ советской школьницы – своеобразный женский идеал эпохи (пионерка / комсомолка). Он же в свою очередь низвергается оскорбленной женой в образ падшей женщины. В данном случае М. Степанова реконструирует мужское и женское сознание: способность мужчин превозносить женский идеал, который далек от образа жен, и умение последних «сбросить с пьедестала» это «божество», растоптать или убить в ревностном порыве: «А я, у меня ничего своего, / Но эта астральная сучка его, / Воздушный его комиссар, / Ответит, ответит за каждый вираж / И вспомнит погибший его экипаж / И что там еще предписал!» [7, с. 21–22].

В иронично-пародийном ключе проблема отношения полов представлена и в балладе «Беглец», где сквозь контаминацию песенного сюжета о несостоявшейся любви клена к березе, жестокого романса, блатных, дворовых песен, мотивов есенинской любовной лирики представляется суть страстной мужской натуры, не знающей границ в достижении своей главной цели – завоевании женщины. За ироничным планом насыщенного событиями сюжета (обретение героем счастья любви его потеря, месть за свою первую любовь, как следствие – лишение свободы, побег, выяснение отношений с братом) проступает мятущаяся одинокая личность, пытающая осмыслить прошлое, настоящее и будущее: «И лежу, мертвея день ко дню, / В золотом кустарнике багряном, / Наблюдая мысленные ню, / Черепом светлея безымянным, / Проницая взглядом расстоя, / Сообщая химию полянам. / Вижу все, что не увидел я: / Брата на припеке за беседкой / И тебя, хорошая моя [7, с. 26].

В своих балладах М. Степанова иронически переосмысливает судьбу «маленького» советского человека, задавленного ужасом бытия. За таинственными образами: призрака, что «гукает во тьме набежалой», водяного, кровавого мстителя, «Небесной Дочки», «живущей во грехе» и других метафизических существ скрываются страхи русского человека, его беспомощность и незащищенность перед лицом абсурдной действительности. Эти страхи символизируют и ограниченность кругозора простого человека из народа, что подчеркивается и особым поэтическим языком. Абсурдность мира и поведения в нем человека передается через разного рода грамматические нарушения, алогизмы, использование архаической и просторечной лексики («под свежим лаком ногти у ноги», «и бил в нее рукой», «любовники давали храпака», «с заоблачных небесей», «и бил он меня по мордам», «где гоняли дурного кина» и др.). Погружение в «языковое инобытие» также выступает одним из средств создания комического образа.

Итак, используя приемы травестии, пародирования, М. Степанова иронически переосмысливает советское клишированное представление о нерушимости семейного счастья, отсюда сквозной темой цикла становится тема предательства. Поэт нарочито гиперболизирует эту проблему, порой доводит до крайнего ее разрешения – убийство на почве ревности («Муж», «Летчик»), неожиданное исчезновение («Невеста», «Собака») или ожидание одинокой смерти («Беглец», «Жена»). Эти истории, наполненные тайной и драматизмом, переданные непосредственными очевидцами или самими участниками событий, создают иллюзию полного авторского отстранения. Рассказчик каждый раз как будто приоткрывает тайную завесу жизни простого советского человека, подглядывает за его мыслями, поступками и мечтаниями.

М. Степанова, отталкиваясь от пушкинского текста, создает игровое поэтическое пространство, в котором преобладают динамизм событий, сверхъестественные силы, рок и судьба, перед которыми не властен человек. Как и пушкинские герои свободной воли, герои баллад современного поэта действуют в мире «тотальной несвободы, полной предопределенности» [7, с. 322]. Обновленный балладный стих М. Степановой, подобно фольклорному жанру, несет представление о «русском духе».

Современный автор, безусловно, реинкарнирует балладный жанр. Обновление жанрового канона происходит в первую очередь за счет активного использования комических приемов создания художественного образа. Поэтические эксперименты с содержательными и формальными аспектами жанра, аллюзивность, интертекстуальность, пародийность, снижение поэтического стиля – все это не только отличает современную балладу, но и демонстрирует гибкость и неоднородность жанровой системы рубежа XX–XXI веков.

Список использованных источников

1. Винницкий, И. «Особенная стать»: баллады Марии Степановой / И. Винницкий // Новое лит. обозрение. – 2003. – № 62. – С. 165–167.

2. Кукулин, И. От Сваровского к Жуковскому и обратно. О том, как метод исследования конструирует литературный канон / И. Кукулин // Новое лит. обозрение. – 2008. – № 89. – С. 228–240.

3. Липовецкий, М. Н. Родина-жуть. О «Прозе Ивана Сидорова» Марии Степановой / М. Н. Липовецкий // Новое лит. обозрение. – 2008. – № 89. – С. 248–256.

4. Пронин, В. А. Теория литературных жанров [Электронный ресурс] / В. А. Пронин. – URL : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks (дата обращения 10.10.12).

5. Сваровский, Ф. Все хотят быть роботами [Электронный ресурс] / Ф. Сваровский. – М. : АРГО-РИСК, 2007. – 80 с. – URL : http://www.vavilon.ru/texts/svarovsky1.html (дата обращения 08.10.12).

6. Свеницкая, Э. «Песни западных славян» А. С. Пушкина как художественное единство / Э. Свеницкая // Вопросы литературы. – 2001. – № 1. – С. 319–329.

7. Степанова, М. Песни северных южан / М. Степанова // Степанова М. Стихи и проза в одном томе. – М. : НЛО, 2010. – С. 11–34.

References

1. Vinnitskiy I. “Particular trait”: ballads by Maria Stepanova, *New literary review*, 2003, No. 62, pp. 165–167.

2. Kukulin I. From Svarovskiy to Zhukovskiy and back. How a research method constructs a literary canon, *New literary review*, 2008, No. 89, pp. 228–240.

3. Lipovetskiy M.N. Motherland-horror. On “The prose of Ivan Sidorov” by Maria Stepanova, *New literary review*, 2008, No. 89, pp. 248–256.

4. Pronin V.A. The theory of literary genres [Electronic resource]. URL : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks.

5. Svarovskiy, F. Everybody wants to be a robot [Electronic resource]. http://www.vavilon.ru/texts/svarovsky1.html.

6. Svenitskaya E. “The songs of the Western Slavs” by A. S. Pushkin as an artistic unity, *The Questions of Literature*, 2001, No. 1, pp. 319–329.

7. Stepanova M. The songs of northern southerners, *The poetry and the prose in one volume*, 2010, pp. 11–34.

Поступила 12.11.2012 г..

УДК 811.511.1
ББК 81.661.2

Пашкова Татьяна Владимировна
кандидат филологических наук
кафедра карельского и вепсского языков
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, Россия
tvp-1979@mail.ru

КОМПОНЕНТ KOIRU ‘СОБАКА’ В КАРЕЛЬСКИХ НАРОДНЫХ НАЗВАНИЯХ БОЛЕЗНЕЙ

Аннотация: В статье представлены народные названия болезней в карельском языке, первым компонентом которых являются лексемы *koira* ‘собака’, *koiran* ‘собачий’. Затронуты также верования карелов и русских, связанные с домашним животным – собакой.

Ключевые слова: карельский язык, верования карелов, номинация, этнолингвистика, народная медицина, карельские народные названия болезней.

Pashkova Tatyana Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences
Department of the Karelian and Veps Languages
Petrozavodsk State University
the city of Petrozavodsk, Russia

THE COMPONENT KOIRU 'DOG' IN KARELIAN FOLK NAMES OF DISEASES

Abstract: TThis article presents folk names of diseases in the Karelian language, the first component of which is a lexeme koira 'dog', koiran 'dog's'. It also considers the beliefs of the Karelians and Russians associated with a dog.

Key words: Karelian language, beliefs of Karelians, nomination, ethnolinguistics, folk medicine, Karelian folk names of diseases.

По многим причинам собаку считают самым древним домашним животным, и само происхождение лексемы *koira* 'собака' указывает на это: (*фин*.) koira, (*ск*.) koira, (*ливв*.) koiru, (*люд*.) koir, (*вепс*.) koir, (*эст*.) koer, (*вод*.) koira, (*ижор*.) koira. Наименование *koira* является исконно прибалтийско-финским и восходит к древнему уральскому периоду [14, с. 385]. Вначале собака была необходима человеку на охоте (как известно, охота – один из самых древних промыслов человека), позднее – во время пастьбы скота и как "сторож" хозяйства, а затем уже она стала служить и для безопасности самого человека, став его незаменимым спутником и другом [20, с. 195].

У многих народов существуют мифы, былички, верования и обряды, которые свидетельствуют о тесной связи собаки и человека. Так, например, по мнению карелов, собаку ни в коем случае нельзя было оставить без вечерней еды, это считалось грехом ("Hos nenämustasen kokoni palani pitäy antoa. Jos et antat siitä reähkä tulou: koira itköy ta ikävöipi" 'Хоть черненький кусочек краюшечки надо дать. Если не дашь, грех будет: собака заплачет и заскучает') [18, с. 441]. Среди вепсов существовало поверье, что беременной женщине нельзя пинать собаку, иначе к ребенку рахит пристанет [2, с. 335]. У русских Водлозерья для остановки послеродового кровотечения осуществляли магический ритуал с привязыванием собаки к забору, сопровождая его словами: "Иде(т) старуха стара, веде(т) на шелковом поводке собаку. Старуха встала, собака встала – кровь идти у рабы Божьей (имярек) перестала" [4, с. 280].

В народных представлениях собака – животное, которое наделяется двойственной символикой и различными демоническими функциями [6, с. 440]. Некоторые известные поверья подтверждают такую локализацию: в образе собаки является домовой, колдун превращается в собаку во время колдовских действий и может превратить в собаку неугодного ему человека, у детей бывает болезнь – испуг, и самый страшный испуг – от собаки. Во всех этих случаях собака олицетворяет либо существо иного мира (леший, домовой, бес), либо человека, когда он перемещается в иной мир (колдун, проклятый человек). Иными словами, этот образ маркирует некую ячейку картины мира, которая располагается за гранью освоенного домашнего пространства. Однако есть сведения, которые противоречат такой роли образа собаки в картине мира. Охотники, рыбаки и просто те, кто отправляется в путь, примечают, что если собаку встретишь – хорошо, а если кошку – плохо. В этом случае собака как раз отождествляется со "своим", воспринимаясь как хороший знак [10, с. 72].

Необходимо отметить, что собака никогда не пребывает на своем месте: она курсирует между иным миром и нашим и переносит информацию отсюда в иной мир. Так, например, у разных народов существует поверье, что собака уносит в иной мир болезни, потому что именно там настоящее место разным недугам и нарушениям. Но также люди верили, что собака является и источником заболеваний, что выявляется из ряда названий болезней. Рассмотрим эти наименования в карельском языке: **koiranvanhus** 'рахит, болезненная худощавость' (букв. собачья старость, старость собаки): *ск*. koiranvanhus // *ливв*. koiranvanhus [12, с. 279], koiranvahnus [7, с. 149]. В данном случае можно отметить наличие метафорического переноса симптомов заболевания на наименование. Во время этого заболевания ребенок очень сильно худел, а во всех его членах появлялась мелкая дрожь. Симптомы рахита напоминали больную собаку в старости, и именно поэтому карелы стали использовать в отношении детской болезни лексему *koiranvanhus*.

В русских говорах, бытующих на территории Новгородской области, наименование 'собачья старость' используется также для обозначения рахита у детей (напр.: *Сол*. Собачья старость страшна болезнь: желтый ребенок, голова больша, пятки вывернуты) [9, с. 318]. М. Забылин указывает на то, что у русских названием "собачья старость" или "собачья немочь" обозначали не рахит, как у карел и вепсов, а сильное изнурение у детей, при котором лицо принимало старческий вид [3, с. 397] (напр.: *Кириш*. Боль така е у ребеночка, собачья старость, у ребенка кожа отстает) [9, с. 318].

koirantaudi 'рахит, болезненная худощавость' (букв. собачья болезнь): *ливв*. koirantaudi on lapsez, aivin on jallad ristaz, ei kävele hätken [12, с. 279] 'рахит у ребенка, постоянно ноги крестиком, не ходит долго'. Основой номинации данной лексемы, скорее всего, являются верования карелов в то, что собака является источником данного заболевания. Этот факт подтверждают и способы лечения рахита у карелов. Лечили это заболевание

с помощью взрослой собаки или щенка с целью передать им обратно их болезнь. Знахарка вместе с ребенком брала в баню щенка и парила их поочередно. Мать младенца в это время бегала вокруг бани девять раз и каждый раз спрашивала: “Mitäš kylvetät?” (‘Что паришь?’), а знахарка ей отвечала: “Koiraa ja koiran taut’ii!” (‘Собаку и ее болезнь!’) [16, с. 126]. В Южной Карелии во время мытья ребенка в бане бросали щенка в трубу и при этом говорили: “Kunne kudžu, sinne koiran vahnus!” (‘Куда щенок, туда и собачья старость!’) [11, с. 3].

У других прибалтийско-финских народов были такие же представления об “источнике” вышеупомянутого заболевания и способах его лечения. Так, например, северные вепсы для лечения рахита больного ребенка обливали простоквашей, которую слизывала собака. Другим способом избавления от этой болезни было выпекание из пресного теста большой ватрушки с дыркой, через которую протаскивали больного ребенка. Затем ватрушку бросали собаке. В лечебных заговорах от собачьей старости собаке приказывают, чтобы она забрала “свою” болезнь обратно: “Ota itšeiž vaivhuz tagaze!” (‘Возьми свою слабость обратно!’) [2, с. 334–335].

koirann’än’n’i ‘ячмень (гнойное воспаление сальных желез века)’ (букв. собачий сосок): *ск*. koirann’än’n’i // *ливв*. koirua ei pie haukkujez riäzittiä, sid koiru andau koiran’n’än’n’in silmäh [12, с. 278] ‘нельзя передразнивать собаку, когда она лает, иначе собака даст ячмень тебе на глаз’. Данное название является так же метафорическим переносом: ячмень на глазу по внешнему виду напоминал собачий сосок.

koirannäppy ‘ячмень (гнойное воспаление сальных желез века)’ (букв. собачий прыщ): ск. koirannäppy, koirannoappu [12, с. 278]. Относительно данной лексемы можно предположить, что северные карелы (в ливвиковском наречии нам не встретилось данное наименование) заимствовали второй компонент *näppy* ‘прыщ’ из финского названия данного заболевания: ср. (*фин*) naarannäppy, nääränäppy ‘ячмень’ (букв. кошачий прыщ). Какой именно прыщ имелся в виду – сложно сказать. Поэтому можно предположить, что именно вера карелов в то, что собака может “наслать” человеку на глаз ячмень (прыщ) легла в основу номинации данной лексемы. Например, северные карелы считали, что ячмень вскакивал, если человек заманивал собаку в дом через окошко [18, с. 141] или если человек ел хлеб, а собаке, которая в это время находилась возле него, не дал ни кусочка [17, с. 204].

В говорах русского языка опорными элементами “собачьего” лексического поля болезни ‘ячмень’ является слово *пес* (напр.: *Тихв*. песий сосок на глазу-то у девки) [8, с. 483]; *Тихв*. песий сосок – это песьяк-то; *Шексн*. ой, и глазу больно, экий песьяк; *Кирил*. песяки-то надо зачертить [8, с. 489]). По мнению Е. Л. Березович, в сознании носителей языка такие наименования являются мотивационно “живыми”: логика этимологической магии указывает на собаку (пса) как на причину заболевания и, соответственно, способ лечения (глазной ячмень “отдается” собаке) [1, с. 505].

Основным способом лечения ячменя, как у северных карел, так и у южных, являлось то, что надо было испечь блин (или хлеб), прижать его к больному глазу, а потом скормить собаке [7, с. 149]. У северных карел в этом способе лечения есть такая оговорка: хлеб надо отдавать только суке, кобелю нельзя, у южных карел – можно отдать любой собаке [19, с. 205]. Тверские карелы, прежде чем проводить хлебом по ячменю, давали его облизать собаке, потом проводили им по больному глазу и скармливали хлеб той же собаке [17, с. 205]. Держанские карелы тоже избавлялись от ячменя с помощью хлеба. Когда готовый хлеб доставали из печи, отламывали от него кусочек, давили на ячмень и бросали собаке, при этом говоря: “Ot omaš n’än’ järel’l’äh!” (‘Возьми свой сосок обратно!’) или “Äl’ istuč miul, a istuč koeral!” (‘Не сиди на мне, а сиди на собаке!’) [13, с. 228–229]. Таким же способом лечили ячмень тихвинские карелы [5, с. 247] и вепсы [2, с. 334]. Сходство способов лечения у карел и вепсов, вероятно, связано с тем, что эти группы народов долгое время контактировали, проживая на одной территории.

koiranviha ‘воспалившаяся рана после укуса собаки’ (букв. зло собаки): *ск*. koiranviha // *ливв*. koiranviha [12, с. 279]. В этом наименовании выявляется взгляд народа на собаку, как на нечистое, поганое животное: после ее укуса рана воспаляется. Лексема **viha** бытует во всех трех наречиях карельского языка в следующих значениях: (ск., люд.) ‘злоба, ненависть, вражда, зло’; (ливв.) ‘зло, ненависть, вражда; раздражение, воспаление, заражение’. При лечении этого воспаления карелы использовали собачий зуб: заворачивали его в тряпку и привязывали на рану [19, с. 99].

В заключение хотелось бы отметить, что “собачья модель” широко представлена не только в карельских народных названиях болезней, но и в других прибалтийско-финских языках, например: (*вепс*.) koirankuzi ‘нарыв (обычно на пятке или подошве ноги)’ (букв. собачья моча), koiranlap ‘лишай’ (букв. собачья лапа) [2, с. 336]; (*вод*.) koirãnärä, (*фин*.) koirannänni / koirannännä, (*ижор*.) koirannänni ‘ячмень’ (букв. собачий сосок) [15, с. 257]. В основе номинации большинства из них лежат верования народов в собаку как источник этих заболеваний, на что указывает и первый компонент всех вышеуказанных лексем (koira ‘собака’, koiran ‘собачий’).

Список использованных источников

1. Березович, Е. Л. Язык и традиционная культура: этнолингвистические исследования / Е. Л. Березович. – М. : Индрик, 2007. – 600 с.

2. Винокурова, И. Ю. Животные в традиционном мировоззрении вепсов (опыт реконструкции) / И. Ю. Винокурова. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2006. – 448 с.

3. Забылин, М. Русский народ: его обычаи, предания, обряды / М. Забылин. – М. : Эксмо, 2003. – 608 с.

4. Логинов, К. К. Традиционный жизненный цикл русских Водлозерья: обряды, обычаи и конфликты / К. К. Логинов. – М. : Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2010. – 424 с.

5. Образцы карельской речи / сост. В. Д. Рягоев. – Л. : Наука, 1980. – 382 с.

6. Славянская мифология : энциклопедический словарь. – Изд. 2-е. – М. : Международные отношения, 2002. – 512 с.

7. Словарь карельского языка (ливвиковский диалект) / сост. Г. Н. Макаров. – Петрозаводск : Карелия, 1990. – 495 с.

8. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей : в 5 вып. Вып. 4 / гл. ред. А. С. Герд. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – 688 с.

9. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей : в 6 вып. Вып. 6 / гл. ред. А. С. Герд. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 992 с.

10. Щепанская, Т. Б. Собака – проводник на грани миров / Т. Б. Щепанская // Этнографическое обозрение. – 1993. – № 1. – С. 71–79.

11. Gorškova E. Karjalazien perindöt da tavat / E. Gorškova // Oma mua, 2000. – № 38 (962). – S. 3.

12. Karjalan kielen sanakirja. Helsinki: Lexica Societatis Fenno-Ugricae XVI, II – 1974. – 591 s.

13. Norvik, P. Djoržan karjalaisten kansanlääkinnästä / P. Norvik // Kansa parantaa / Toim. Laaksonen P., Piela U. – Helsinki : SKS, 1983. – Ss. 225–230.

14. Suomen sanojen alkuperä. – Helsinki : SKS, I – 1992. – 486 s.

15. Suomen sanojen alkuperä. – Helsinki : SKS, II – 1995. – 470 s.

16. Virtaranta P. Katri Peräläinen, inkeriläinen kielenoppaani / P. Virtaranta // Kertojat ja kuulijat / Toim. Laaksonen P. – Helsinki : ISSN, 1980. – Ss. 117–136.

17. Virtaranta P. Tverin karjalaisten entistä elämää / P. Virtaranta. – Porvoo-Helsinki : WSOY, 1961. – 271 s.

18. Virtaranta P. Vienan kansa muistelee / P. Virtaranta. – Porvoo-Helsinki: WSOY, 1958. – 804 s.

19. Virtaranta, P. Vienankyliä kiertämässä / P. Virtaranta. – Helsinki : Kirjayhtymä, 1978. – 700 s.

20. Vuorela T. Suomalainen kansankulttuuri / T. Vuorela. – Porvoo-Helsinki : WSOY, 1975. – 776 s.

References

1. Berezovich E.L. Language and traditional culture: Ethnolinguistic studies. Moscow, Indrik, 2007, 600 p.

2. Vinokurova I.Yu. Animals in the traditional outlook of the Veps (experience of reconstruction). Petrozavodsk, Publishing House of Petrozavodsk State University, 2006, 448 p.

3. Zabylin M. Russian people: their traditions, legends, ceremonies. Moscow, Eksmo, 2003, 608 p.

4. Loginov K.K. Traditional life cycle of the Russians of Vodlozeryo: rites, customs and conflicts. Moscow, Russian Foundation for Education and Science, 2010, 424 p.

5. The samples of the Karelian language, by V.D. Ryagoyev. Leningrad, Science, 1980, 382 p.

6. Slavic mythology. Encyclopedic dictionary. Moscow, International relations, 2002, 512 p.

7. The dictionary of the Karelian language (Livvik dialect), by G.N. Makarov. Petrozavodsk, Karelia, 1990, 495 p.

8. The dictionary of Russian dialects in Karelia and adjacent areas: comp. in 5 volumes. Saint Petersburg, Publishing House of Saint Petersburg University, 1999, Vol. 4, 688 p.

9. The dictionary of Russian dialects in Karelia and adjacent areas: comp. in 6 volumes. Saint Petersburg, Publishing House of Saint Petersburg University, 2005, Vol. 6, 992 p.

10. Shepanskaya T.B. Dog is the guide on the edge of the worlds, *Etnografic reviews*, 1993, No. 1, pp. 71–79.

11. Gorškova E. Karjalazien perindöt da tavat. Oma mua, 31.08.2000, p. 3.

12. Karjalan kielen sanakirja. Helsinki, Lexica Societatis Fenno-Ugricae XVI, II – 1974, 591 s.

13. Norvik P. Djoržan karjalaisten kansanlääkinnästä // Kansa parantaa / Toim. Laaksonen P., Piela U. Helsinki, SKS, 1983, s. 225–230

14. Suomen sanojen alkuperä. Helsinki, SKS, I – 1992, 486 s.

15. Suomen sanojen alkuperä. Helsinki, SKS, II – 1995, 470 s.

16. Virtaranta P. Katri Peräläinen, inkeriläinen kielenoppaani, *Kertojat ja kuulijat Toim. Laaksonen P*. Helsinki, ISSN, 1980, ss. 117–136

17. Virtaranta P. Tverin karjalaisten entistä elämää. Porvoo-Helsinki, WSOY, 1961, 271 s.

18. Virtaranta P. Vienan kansa muistelee. Porvoo-Helsinki, WSOY, 1958, 804 s.

19. Virtaranta P. Vienankyliä kiertämässä. Helsinki, Kirjayhtymä, 1978, 700 s.

20. Vuorela T. Suomalainen kansankulttuuri. Porvoo-Helsinki, WSOY, 1975, 776 s.

Сокращения

вепс. – вепсский язык; вод. – водский язык; ижор. – ижорский язык; Кирил. – Кирилловский район Вологодской области; Кириш. – Киришский район Ленинградской области; ливв. – ливвиковское наречие карельского языка; люд. – людиковское наречие карельского языка; ск. – собственно-карельское наречие карельского языка; Сол. – Солецкий район Новгородской области; Тихв. – Тихвинский район Ленинградской области; фин. – финский язык; Шексн. – Шекснинский район Вологодской области; эст. – эстонский язык.

Поступила 15.02.2013 г.

УДК 811.112.22
ББК 81.43.24

Радин Алексей Михайлович
кандидат филологических наук, доцент
кафедра немецкого языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
radin74@mail.ru

КОРПУС ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ ДРЕВНЕВЕРХНЕНЕМЕЦКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПАМЯТНИКА «МУСПИЛЛИ»

Аннотация: В статье выявляется оценочная лексика, функционирующая в литературном памятнике древневерхненемецкого языка «Муспилли», рассматриваются культурно-исторические основы тогдашнего общества, повлиявшие на ее выбор.

Ключевые слова: оценочная лексика, «Муспилли», древневерхненемецкий язык.

Radin Alexey Mikhaylovich
Candidate of Philological Sciences, Dotsent
German Language Department
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

THE EVALUATIVE VOCABULARY OF THE OLD HIGH GERMAN LITERARY MONUMENT “MUSPILLI”

Abstract: In the article, the evaluative vocabulary of the Old High German literary monument “Muspilli” is identified. Cultural and historical bases of society of the time which influenced the choice of this lexis are considered.

Key words: evaluative vocabulary, “Muspilli”, Old High German language.

Оценочная лексика определенного времени напрямую зависит от политических или религиозных основ общества. При смене политического строя или с введением новой религиозной доктрины, наряду с характерными для данного языка, появляются новые слова-оценки, подвергается трансформации контекстуальная оценка [2; 3; 4; 6; 8].

В этой статье будет выявлен и проанализирован корпус оценочной лексики древневерхненемецкого литературного памятника «Муспилли», который относится к произведениям клерикального характера.

Как отмечает Н. С. Чемоданов, «Муспилли» – это «поэма о страшном суде, написанная (предположительно около 830 г.) аллитерационным стихом на баварском диалекте. Название было дано первым издателем Шмеллером (1832 г.) и взято из текста поэмы …» [10, с. 17].

Вообще само название поэмы представляет интерес при рассмотрении его в аксиологическом аспекте. Безусловно, что слово *muspilli* имеет отрицательную оценку. Многие исследователи, рассматривая его этимологию, указывают на то, что это слово можно перевести как мировой пожар или гибель мира от огня. Слово *muspilli* непосредственно связано с германской мифологией.

Согласно древнегерманской мифологии, наиболее полно отраженной в «Старшей Эдде», вселенная представляет собой гигантский ясень Иггдрасиль. Это дерево прорастает сквозь 9 миров. Местом проживания верховных богов асов является мир под названием Асгард. Этот мир находится на вершине дерева. Немного ниже – царство эльфов Лайтальфхейм или Альфхейм, место, где можно найти некое просветление, о чем говорит само название (Licht – современный немецкий, light – английский). Следом за Лайтальфхеймом расположен Ванахейм, мир ванов, богов, управляющих природными силами.

В середине дерева Иггдрасиль – Мидгард. Это, по представлениям древних германцев, и есть реальный мир, в котором находится человек от своего рождения и до смерти. Следом, ниже срединного яруса ветвей ясеня, располагается мир великанов – Йотунхейм. Далее следует Нифель-

хейм – призрачный мир сумрака, туманов и льда. В средневерхненемецком литературном памятнике «Песнь о Нибелунгах» владельцев волшебных сокровищ называют людьми сумрака.

Свартальфхейм – царство гномов, темных эльфов. И наконец ниже всех миров находится Хель, мрачная обитель мертвых. Именно здесь оказывался человек после смерти, если конечно не погибал в бою с мечом в руках. В этой достаточно сложной системе устройства Вселенной царство огня Муспельхейм занимает место рядом с Лайтальфхеймом. Конец света, по верованиям древних германцев, произойдет посредством многочисленных событий, и одним из важнейших будет то, что огненный великан Сурт, охраняющий вход в Муспельхейм, выжжет землю [9].

Тесная связь клерикального текста с германской мифологией понятна. Практически во всех научных трудах, в которых упоминается этот литературный памятник, абсолютно верно указываются на общие черты со «Старшей Эддой». Вероятно, что слово *muspilli* ассоциировалось в 9 веке с концом света потому, что силы Муспельхейма погубят именно Мидгард, мир людей, и посредством этого оценочного слова христианская трактовка апокалипсиса будет более понятна германским неофитам.

В качестве материала исследования был использован текст произведения «Муспилли», опубликованный в хрестоматии И. В. Богуславской [1]. С. В. Постникова отмечает, что «успешность общественно-трудовой деятельности человека зависит от достоверности и глубины знаний об окружающем нас мире, а это неотделимо от выделения признаков объектов и их фиксаций посредством языка. Огромную роль при этом играет понятие качества» [5, с. 3]. М. С. Ретунская считает, что «прилагательные являются наиболее многочисленной группой лексики, обладающей общей способностью выражения качества» [6, с. 191]. Например 10-я строка произведения: … *in fuir enti in finistri: daz ist rehto* ***virinlih*** *ding* [1, с. 18]. В данном случае это прилагательное является оценкой в любом контексте. Автор указывает на возможные ужасы загробной жизни грешников. Такие слова в лингвистике принято называть собственно-оценочными, можно также использовать термин внеконтекстуально-оценочные.

По мнению М. С. Ретунской, «оценочное начало по своей природе свойственно качественным прилагательным. Думается, что уже в самом акте выделения определенного признака из суммы признаков, составляющих данный предмет, заложено субъективное, индивидуальное начало. При выражении свойств предмета прилагательные способны отображать качество не только объективно присущее, но и приписываемое данному предмету» [7, с. 191].

Однако в исследуемом произведении оценочные прилагательные встречаются не особенно часто и являются в основном собственно-оценочными. Так, в 24-й строке используется прилагательное «грешный», выражающее отрицательную оценку и характеризующее нарушителей христианской морали: … *sorgen drato, der sih* ***suntigen*** *uueiz* [1, с. 18].

Далее речь идет о незавидной участи тех, кто более не может рассчитывать на помощь Бога. Данную ситуацию автор называет «страшным делом»: … *prinnan in pehhe: daz ist rehto* ***paluuic*** *dink* [1, с. 18].

Практически все исследователи подразделяют оценку на положительную, отрицательную и нейтральную. В 60-х годах в современной лингвистике появилась так называемая «гипотеза Поллианны». Она была выдвинута Дж. Буше и Ч. Осгудом [11]. В своей гипотезе они отстаивают точку зрения, которая опирается на то, что в современных европейских языках наблюдается тенденция более частого употребления слов с положительной оценкой. Авторы данной гипотезы мотивируют это тем, что слова с положительной оценкой легче запоминаются и имеют более низкий порог узнаваемости. Полианна – литературный персонаж, который в любой, даже самой негативной ситуации, находил что-то позитивное.

Но выводы психолингвистов 20 века основываются на изучении современных европейских языков и вероятно не могут использоваться по отношению к древневерхненемецкому периоду.

При описании Страшного суда, при этом обращаясь к древнегерманским представлениям о мире и конце света, отрицательная оценка должна использоваться значительно чаще. В 57-й строке появляется слово, которое и стало названием поэмы и безусловно имеет отрицательную оценку: *…dar ni mac denne mak andremo helfan vora demo* ***muspille*** [1, с. 20].

Влияние германской мифологии прослеживается также при употреблении оценочных синонимов:

…daz sculi der ***antichristo*** *mit Eliase pagan.*

der ***uuarch*** *ist kiuuafanit, denne uuirdit untar in uuic arhapan* [1, с. 18].

В первой строке данного примера автор употребляет слово «антихрист», относящееся к клерикальной лексике и обладающее отрицательной оценкой, а в следующей называет это действующее лицо поэмы uuarch. Это слово германского происхождения, которое в древневерхненемецком имеет значение «враг, убийца». Интересно, что в древнесеверногерманских языках «vargr» перево-

дится как волк. В древнегерманской мифологии в день Рагнарека (конца света) огромный волк Фенрир играет одну из ключевых ролей. Создается впечатление, что автор напоминает читателям (в большинстве случаев конечно слушателям), используя контекстуальный синоним, кто такой «антихрист».

Слова с положительной оценкой употребляются крайне редко: ... ***guotero*** *gomono: gart ist so mihhil*... [1, с. 22]. Речь идет о благочестивых людях, стоящих рядом с ангелами.

Анализируя корпус оценочной лексики древневерхненемецкого литературного памятника «Муспилли», можно отметить, что в основном используются слова с отрицательной оценкой, что продиктовано содержанием произведения. Автор часто тем или иным образом обращается к германской мифологии, что очевидно помогает неофитам лучше понять все детали мировой катастрофы в христианской интерпретации.

Список использованных источников

1. Богуславская, И. В. История немецкого языка : хрестоматия / И. В. Богуславская. – СПб. : Каро, 2006. – 320 с.

2. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

3. Водясова, Л. П. Лингвистические сигналы начала и конца сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 76–79.

4. Жукова, Т. А. Формирование социокультурных качеств личности в системе социокультурного образования / Т. А. Жукова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 32–34.

5. Постникова, С. В. Прилагательные как семантико-функциональная категория: (на материале немецкого и русского языков) / С. В. Постникова. – Нижний Новгород : ННГУ, 1991. – 78 с.

6. Пустовойт, Ю. В. Рефлексия проблемы страха в гуманитаристике / Ю. В. Пустовойт // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 38–41.

7. Ретунская, М. С. Английская аксиологическая лексика / М. С. Ретунская. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 1996. – 272 с.

8. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.

9. Старшая Эдда : эпос / пер. с древнеисл. А. Корсуна. – СПб. : Азбука-классика, 2005. – 464 с.

10. Чемоданов, Н. С. Хрестоматия по истории немецкого языка / Н. С. Чемоданов. – М. : Высш. шк., 1978. – 288 с.

11. Boucher, D. J. The Pollyana Hypothesis / D. J. Boucher, Ch. Osgood // Journal of Verbal and Learning Behaviour. – Vol. 8. – 1969. – № 1. – P. 53–71.

References

1. Boguslavskaya I.V. The history of the German language. Saint Petersburg, Karo, 2006, 320 p.

2. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the concepts ‘life’ and ‘death’ in the Mordvinian, Russian and English Languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64.

3. Vodyasova L.P. Linguistic signals of the beginning and the end of the complex syntactic whole in the modern Erzya language, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 76–79.

4. Zhukova T.A. The formation of sociocultural qualities of the person in the system of sociocultural education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 32–34.

5. Postnikova S.V. Adjectivs as a semantic and functional category (on the material of the Russian and German languages). Nizhny Novgorod, NNSU, 1991, 78 p.

6. Pustovoyt Yu.V. Reflexion of the fear problem in the Humanities, *The Humanities and Education,* 2011, No. 3 (7), pp. 38–41.

7. Retunskaya M.S. English axiological vocabulary. Nizhny Novgorod, NNSU Press, 1996, 272 p.

8. Rodina E. N. Axiological status of creativity in innovative society, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 42–44.

9. The Elder Edda. Saint Petersburg, Azbuka-classika, 2005, 464 p.

10. Chemodanov N.S. The book of the history of the German language. Moscow, Vysshaya Shkola, 1978, 288 p.

11. Boucher D.J., Osgood Ch. The Pollyana Hypothesis, *Journal of Verbal and Learning Behaviour*, 1969, No. 1, pp. 53–71.

Поступила 02.04.2012 г.

ИСТОРИЯ

УДК 39(470.345)(045)
ББК 63.5(2р–6 Мо)

Мирошкин Владимир Вячеславович
кандидат исторических наук, доцент
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
miroshkinv@yandex.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА*

Аннотация: Статья посвящена анализу процессов трансформации традиционных ценностей у мордвы в условиях модернизации общества в начале XX в. Акцент сделан на исследовании роли традиционных социальных институтов как средств ретрансляции духовных ценностей, а также происходящих с ними под воздействием модернизационных процессов изменений. Особое внимание уделено изучению изменения традиционных ценностей в молодежной среде.

Ключевые слова: традиция, традиционные ценности, мордва, трансформация, модернизация, крестьянская община, молодежь, этнокультура.

Miroshkin Vladimir Vyacheslavovich
Candidate of Historical Sciences, Dotsent
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

TRADITIONAL VALUES IN THE CONDITIONS OF THE SOCIETY MODERNIZATION

Abstract: The article is devoted to the analysis of the processes of transformation of the Mordva traditional values in the conditions of the society modernization at the beginning of XX century. It focuses on the research of the role of traditional social institutes as means of transmission of spiritual values and changes occurring under the influence of modernization processes. A particular attention is paid to the research of traditional values changes in the youth environment.

Key words: tradition, traditional values, the Mordva, modification, modernization, peasant commune, youth, ethnic culture.

Модернизация общественных отношений неминуемо приводит к переоценке ценностей, вызывает трансформацию традиционных социальных институтов. Проанализируем этот процесс в мордовской крестьянской среде в русле модернизационных процессов в российском обществе начала XX в.

Мордовский этнос был традиционно силен своими общинными устоями, пропитан духом коллективизма. Исследователи не раз отмечали главенство в будничной жизни мордовского села общинных порядков [5]. В рамках института общины происходило решение всех хозяйственно-экономических, административных вопросов, регулирование морально-этических норм [6; 7; 9]. «Мир», являясь хранителем этнокультуры, осуществлял аккумулирование и воспроизводство народных традиций. У мордвы он выступал традиционным институтом социализации личности. Здесь выработался крестьянский «нравственный кодекс», базирующийся на разумном балансе коллективного и индивидуального начала; на основе сложившихся эталонов этических норм формировались взгляды на окружающий мир и ценностные ориентации подрастающих поколений, закладывались их нравственные устои. Каждого общинника с детства учили почитать родителей, слушаться старших, растить детей, уважать память предков, помогать соседям, усердно трудиться и т. п. В повседневном быту «мир» вел борьбу с мотовством, праздностью, воровством, ленью, нерадивым отношением к труду.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.B37.21.2119).

Семья по отношению к общине выступала в роли низшей хозяйственной единицы, чье благосостояние было гарантией мирской жизнестойкости и благополучия. Именно в тесном взаимодействии с семьей сельское общество реализовывало организацию стереотипов группового опыта, осуществляло межпоколенную передачу этнической специфики и этнических традиций. Регулирование семейной жизни осуществлялось при помощи механизмов прямого и опосредованного контроля. Первый выполнялся либо самой общиной, либо ее порученцами – выборными лицами, соседями, родственниками. Действие второго проявлялось в выработанных институтом общины обычаях и традициях, закрепляющих сложившийся комплекс морально-этических норм и воздействующих на сознание и поступки людей.

Традиционной ценностью в мордовской общинной среде были дети, в которых мордва видела верный залог спокойной и обеспеченной старости их родителей, гарантию будущего благосостояния семьи, а следовательно, процветания самого общества. Поэтому взаимоотношения родителей и детей являлись предметом постоянной заботы со стороны «мира», а многодетность придавала в глазах односельчан дополнительный авторитет [8, с. 74]. Под контролем общины дети с малых лет приучались к сельским работам. Уже с 7–8 лет они выполняли некоторые нехитрые трудовые операции, а в 12 лет мальчики считались уже вполне взрослыми работоспособными людьми. Трудовое воспитание, формировавшее у молодых людей такие качества, как трудолюбие, бережливость, уважение к чужому труду, к чужой собственности и т. п. служило краеугольным камнем народной педагогики. Здесь важное значение имела традиция крестьянской взаимопомощи – мокш. *лездома*, эрз. *лездама*, построенная на центральном общинном правиле добрососедства. Наблюдая за взрослыми, а зачастую и включаясь в процесс коллективного труда, молодежь не только вырабатывала, перенимала и закрепляла производственные приемы и навыки, но также усваивала правила и нормы мирского общежития, заслуживала определенную репутацию. Общественное мнение на помочах выделяло мастеров своего дела, указывая на них молодым в качестве образцов для подражания, осуждало и высмеивало неловкость, лень: мокш. *Тевонь кельги улят – шнама валнят кулят, эрз. Тевень вечки ки ули, се паро (почетонь) валткак мари* «Работать любишь – всегда в почете будешь»; мокш. *Кие ламо сокась, сянь борозданза сяда видет (мазыхть)* «У хорошего пахаря борозды прямые (красивые)»; мокш. *Кодама сафтомась, стама тиемась*, эрз. *Кодат преветь, истят теветь* «Какое умение, такое творение»; мокш. *Кальдяв мастерсь цебярь инструмент аф кирди* «Плохой мастер хороший инструмент не держит», *Тевда сон илядсь аф сяс, мес пилац ношка, а сяс, мес пилать азороц ношка-Тимошка* «Он плохо пилит не потому, что пила тупа, а потому, что хозяин – Тимошка-тупица» и т. п. [10, с. 55–57, 62, 65]. С развитием капиталистических отношений, активизированных Столыпинской аграрной реформой, обычай *лездома* все более приобретал социальную направленность, но у мордвы это было менее выражено, чем у соседей.

Неписанные правила мирского общежития гласили: дети должны беспрекословно исполнять родительскую волю. Родительское слово в традиционной культуре мордвы окружалось ореолом святости и по своей силе превосходило все писаные законы. Конечно, выросший сын мог отделиться от родителей и вести собственное хозяйство, но и в этом случае отец не утрачивал над ним власти. Более того, в глазах односельчан он нес перед престарелыми родителями нравственные обязательства по их содержанию: мокш. *Тядянь-алянь андомась – сире шумонь пандомась* «Родителя кормить – старый долг платить» [10, с. 42].

Ключевое место в ретрансляции этнокультуры в молодежной среде этнопедагогика мордвы отводила формированию у ребенка образа Родины. Для юного члена крестьянского сообщества Родина начиналась с семьи и отчего дома, охватывала село, край, народ. Любовь к ним выражалась в знании и уважении этнокультуры, что способствовало сохранению этнической памяти, ощущению духовного родства, исторической связи и преемственности поколений. Традиции и обычаи передавались и осваивались в ходе совместного досуга, праздников, коллективных молений (мокш. *озксх*, эрз. *озкс*) по случаю предотвращения стихийных бедствий (засухи, падения скота и т. д.), начала или завершения земледельческих работ и т. п. Подобные формы корпоративного времяпровождения способствовали этнической интеграции членов общины, осуществляли функции социального контроля и социальной памяти, корректировали сознание и направляли проявление эмоций, чувств и настроений в определенное русло. Так, во время коллективных молений «все обиды забывались, и ощущалось всеобщее единство», «охватывало чувство радости и веселья от торжественности происходящего вокруг» [11].

Центральную роль в сохранении общинного порядка как средства ретрансляции духовных ценностей играло общественное мнение – велень мяль. В мордовской деревне оно было важнейшим регулятором поведения, оказывавшим постоянное непосредственное воздействие на формирование и сохранение традиционных воззрений и соблюдение традиционных норм.

Столыпинская аграрная реформа, Первая мировая война, революционные выступления первого десятилетия XX в., способствуя распространению

девиантных образцов поведения, стали испытанием для традиционного уклада жизни и традиционных ценностей. С одной стороны, в обществе усиливаются процессы разложения патриархальных семей, демократизации сельского схода, имущественной дифференциации и т. п., с другой стороны, общинный архетип сталкивается с феноменом городской культуры, которая все больше начинает проникать в мордовскую деревню в результате отходничества и службы в армии. Как часть городской субкультуры в мордовское село проникает хулиганство. Так, по свидетельству сельского священника Е. Куликова именно крестьяне, утратившие связь с обществом, либо постоянно живущие в «приходе», но успевшие заразиться «свободами»: «… волчатники-пропойцы, разнорабочие, мастеровые-плотники, швецы, сапожники, возвращающиеся со стороны, … приходящие на побывку или в запас солдаты …» являлись главными разрушителями народного благочестия [4, с. 297]. Оторванные на время от родного села, от общинного контроля за соблюдением традиционных правил, они впитывали чуждые общинному архетипу образы жизни. Вернувшись в деревню, крестьяне нередко ретранслировали городской стиль поведения: игнорировали прежние нормы, выступали в роли «заводил» в деле насаждения городских «новшеств» и т. п. Сознание вернувшихся крестьян, обогащенных иным социальным опытом, объективно вступало в противоречие с патриархальной традицией, а ее нарушение квалифицировалось в том числе и как хулиганство. Например, в мордовском селе Старое Шайгово отставной солдат Просвирнин отказался от долга у мельника, выбросил и отодрал у него все доски от забора. Он же организовал и возглавил хулиганскую шайку, один из членов которой – Милованкин-младший – вывез в поле и покушался изнасиловать дочь крестьянина Шишканова. Несмотря на арест и надзор полиции, он вместе с односельчанами Просвирниным и Туиным приходил ко двору Шишканова, всячески оскорблял и срамил его дочь и его самого в «непристойных выражениях». Старо-Шайговский староста Овтин докладывал земскому начальнику: «…Просвирнин, Милованкин, Туин являются … главными хулиганами, причем руководит всеми совершаемыми ими безобразиями Просвирнин... Почти каждый вечер, собрав толпу крестьянских парней, иногда человек до 300, они останавливаются под окнами Шишканова и поют сложенную ими пахабную песню» [1, с. 17–18 об.]. Подобное поведение создавало непосредственную угрозу нравственному благополучию сельского общества, лишая «отдельного человека защиты перед лицом пороков, порожденных «чужой» крестьянскому естеству городской культурой» [12, с. 73]. В хулиганских проявлениях были замечены также представители других этносов, населяющих мордовский край, например, русские и татары [1, с. 68; 2, с. 91].

В качестве цели хулиганства в молодежной среде исследователи называют «самоутверждение, которое включало в себя отвержение традиционной власти деревенских старейшин и общины, а также дворян и чиновников» [3, с. 244]. Оно базировалось на непризнании права частной собственности на землю, отсутствии уважения к установленным властям, враждебности к дворянству, чиновникам и другим чужакам и имело глубокие корни, отвечая представлениям крестьянства о мерах возмездия, о каре за несправедливость бытия. Объектами социальной агрессии чаще всего становились частновладельческие гумна с хлебом, кормами, сено на лугах. Обоснованность наказания, выражавшегося в традиционных формах обыденного протеста, с позиций обычного права сомнению не подвергалась.

В ходе Столыпинской аграрной реформы феномен хулиганства у мордвы приобретает все более выраженную социальную направленность. Общество, оберегавшее традиционный уклад жизни, старалось игнорировать желание выделенцев получить общественную землю в личную собственность. В этом усматривалось нарушение заветов предков, поэтому решение выделиться вело к третированию односельчанами.

Анализ архивного материала показал, что месть общинников нарушителям традиционных правил и норм также носила «хулиганский» характер: битье стекол, поломка изгороди, потрава посевов. Особенно активно подобные действия практиковались во время Столыпинской реформы в отношении хуторян и отрубников. Так, крестьяне села Новые Верхиссы, выделившие в 1911 г. свои земли на отрубные участки, постоянно жаловались на то, что «оставшиеся в общине их односельцы, всячески притесняют их, портят посевы и огороды, уничтожают деревья и нередко бьют окна …», а «сельская администрация, состоящая из общинников, всячески потворствует этим притеснениям и не принимает никаких мер воздействия» [1, с. 123]. Практическая безнаказанность со стороны общины была характерна и для старошайговских хулиганов, хотя «слава» о них выходила за пределы их родного села. Это наводит на мысль о наличии непростых отношений между пострадавшими и «миром». Здесь факты хулиганства, молчаливо санкционируемого сельским обществом, свидетельствуют скорее не об ослаблении общинного контроля над нравственной жизнью мордовской молодежи, а о прочности общинных устоев, доминировании коллективного сознания над ценностями индивидуализма.

Хулиганские поступки совершали все слои деревни, но особой активностью отличались парни из бедных и средних семей. С такими нарушителями правопорядка сельская община боролась при

помощи комплекса различных мер. Так, сельские старики использовали моральные способы воздействия, увещевания; общество могло поручить родителям вразумить ослушника, его могли подвергнуть публичному наказанию, «отлучить» от участия в общинных празднествах и т. п. Основным инструментом противодействия хулиганству служил институт общественного мнения (велень мяль): мнение семьи, родственников, ближайших соседей, селения в целом и комплекса близлежащих селений выстраивали многоуровневую систему репутации – индивидуальная, семейная, родовая, общинная. Она формировалась постепенно, передавалась из поколения в поколение, но имела достаточно гибкий характер, адекватно реагируя на малейшие изменения поведения общинников.

В целом модернизационные процессы начала XX века, хотя и привели к появлению в мордовской деревне хулиганства как формы противостояния патриархальной и модернистской традиции, как отражения конфликта «отцов» и «детей», не привели к коренным изменениям в системе национальных духовных ценностных ориентаций и слому традиционного уклада жизни. Это во многом объяснялось стабильностью мордовской общинной организации, обеспечиваемой ее структурными особенностями (многодворность, моноэтнический характер и т. п.), наличием внутри нее семейно-родственных связей, различных традиционных форм общения и контактов, авторитетом общественного мнения (*велень мяль*) и совета стариков (*велень атят*), которые выступали мощным идеологическим и консолидирующим фактором. Не последнюю роль играла сама специфика отходничества: у мордвы оно носило преимущественно аграрный характер. Поэтому процессы модернизации начала XX века не смогли значительно поколебать ориентаций мордвы на традиционный уклад жизни, являвшегося препятствием для распространения немотивированного хулиганства в мордовской крестьянской среде и гарантом воспроизводства духовных ценностей этноса.

Список использованных источников

1. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). – Ф. 5 (Канцелярия Пензенского губернатора). – Оп. 1. – Д. 7935.

2. ГАПО. – Ф. 5 (Канцелярия Пензенского губернатора). – Оп. 1. – Д. 7979.

3. Зырянов, П. Н. Крестьянская община европейской России. 1907–1914 / П. Н. Зырянов. – М. : Наука, 1992. – 256 с.

4. Куликов, Е. Записки сельского священника // Пензенские епархиальные ведомости / Е. Куликов. – 1913. – № 9. – С. 297.

5. Майнов, В. Очерк юридического быта мордвы / В. Майнов. – СПб, 1885. – 267 с.

6. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–93.

7. Мирошкин, В. В. К вопросу об отношении мордовского общинного крестьянства к политике просвещения 1920-х годов / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 85–88.

8. Мирошкин, В. В. Общинные традиции нравственного воспитания молодежи в полиэтничном регионе / В. В. Мирошкин // Российский научный журнал. – 2011. – № 6. – С. 73–78.

9. Мирошкин, В. В. Структура мордовской крестьянской общины в начале XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 105–109.

10. Мордовские поговорки, пословицы и присловицы (МППП) / под ред. К. Т. Самородова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 280 с.

11. Полевые материалы автора. Кочкуровский район (с. Качелай, Кочкурово, Новые Турдаки, Сабаево), 2005 г.; Ковылкинский район (с. Барки, Волгапино, Мордовское Коломасово, Парапино, Рыбкино, Старое Дракино), 2006 г.

12. Сухова, О. А. «Общинная революция» в России: социальная психология и поведение крестьянства в первые десятилетия XX в. (по материалам Среднего Поволжья) / О. А. Сухова. – Пенза : ПГПУ, 2007. – 374 с.

References

1. State Archive of the Penza Region (SAPR). F.5 (Penza governor's Office). Op. 1. D. 7935.

2. SAPR. F.5 (Penza governor's Office). Op. 1. D. 7979.

3. Zyryanov P.N. Peasant commune of European Russia. 1907–1914. Moscow, Science, 1992, 256 p.

4. Kulikov E. Memoirs of a village priest, *Penza diocesan statements*, 1913, No. 9, pp. 297.

5. Main B. Outline of the Mordva legal life. Saint Petersburg, 1885, 267 p.

6. Miroshkin V.V. The Mordva life orthodoxy as a part of their ethnic identity in the first third of the XXth century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 90–93.

7. Miroshkin V.V. Towards the question of the relation of the Mordva commune peasants to a policy of enlightenment of 1920s, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 85–88.

8. Miroshkin V.V. Community traditions of moral education of young people in a multiethnic region, *Russian Scientific Journal*, 2011, No. 6, pp. 73–78.

9. Miroshkin V.V. The structure of the Mordva peasant commune at the beginning of the XXth century, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3, pp. 105–109.

10. Mordovian sayings and proverbs (MSS), edited by K. T. Samorodov. Saransk, Mordovian Publishing House, 1986, 280 p.

11. Field materials. Kochkurovsky district (Kachelay, Kochkurovo, Novye Turdaki, Sabaevo), 2005; Kovylkinsky district (Barki, Volgapino, Mordovskoye Kolomasovo, Parapino, Rybkino, Staroye Drakino), 2006.

12. Sukhova O. A. 'The community revolution' in Russia: social psychology and behavior of the peasantry in the first decades of the XXth century. (based on the materials of the Middle Volga Region). Penza, PSPI, 2007, 374 p.

Поступила 26.11.2012 г.

УДК 94(47+57) “19”30/40
ББК 63.3(2)

Шарин Максим Сергеевич
ассистент
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sharin1986@yandex.ru

ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕПРЕССИИ В СССР В 30–40-е ГОДЫ XX ВЕКА ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА. ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА*

Аннотация: В статье представлена попытка анализа отношения современного российского общества к проблеме политических репрессий 30-х – начала 40-х годов XX века в Советском Союзе. Объектом исследования выступает российский социум, предметом – его отношение, оценка и трактовка определенных исторических событий и личностей, а также их взаимосвязь с настоящим временем.

Ключевые слова: политические репрессии, Сталин, социологический опрос, СССР, общественное мнение, государство, преследование.

Sharin Maksim Sergeevich
Assistant
Department of Russian History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

POLITICAL REPRESSION IN THE SOVIET UNION IN THE 30S–40S OF THE XXTH CENTURY THROUGH THE EYES OF CONTEMPORARY RUSSIAN SOCIETY SURVEY EXPERIENCE

Abstract: This article is an attempt to analyze the relation of the modern Russian society to the problem of political repression of the 30s – early 40s of the XXth century in the Soviet Union. The object of the research is the Russian society, the subject is its attitude, evaluation, and interpretation of certain historical events and personalities as well as their connection with the present.

Key words: political repression, Stalin, survey, the USSR, public opinion, state, prosecution.

Конец 30-х годов прошлого XX века был для нашего государства непростым и во многом переломным моментом времени. Прошла коллективизация, за ней страна осуществила титанический труд индустриализации, выйдя на первые места в мире по промышленному и экономическому росту.

Однако особенности политической культуры, сложившейся после Октябрьской революции, и особенно в период внутрипартийной борьбы конца 20-х – начала 30-х годов, а также внешнеполитическая ситуация породили ряд негативных тенденций, вылившихся в конце концов в процесс так называемых политических репрессий [2]. Несмотря на то, что для причин данных событий у серьезных исследователей до сих пор нет единого удовлетворительного объяснения, суть явления проста – советское государство, до того момента неукоснительно декларировавшее принцип классовой борьбы и принцип диктатуры пролетариата, насильственно изымало из общества вредные, по его мнению, элементы [11]. Повторяемся, каковы были действительные причины для подобных мер, которые можно трактовать и как часть социальной политики, степень ответственности тех или иных государственных деятелей, количество пострадавших – еще предстоит установить.

Стоит отметить, что оценка и трактовка событий того времени вызывают неоднозначную реакцию не только со стороны большей части населе-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.B37.21.2119).

ния, но и научных кругов, и порождают во многом конъюнктурные и спекулятивные споры. Актуальность исследуемого вопроса несомненна, так как выбранная проблематика теснейшим образом связана с одним из самых противоречивых исторических периодов отечественной истории, к тому же не столь отдаленного от сегодняшнего дня. В данном случае нам интересна не официальная историографическая позиция, а частное мнение современного российского общества, его настроение.

В основу данной работы, призванной выяснить отношение современного российского общества к событиям конца 30-х – начала 40-х годов в СССР, получивших в современной историографии трактовку «политических репрессий», положен анализ социологических опросов, проведенных Фондом Общественного мнения (далее – ФОМ) [9] в 2001 году, и, соответственно, Аналитическим центром Юрия Левады (далее – «Левада-центр») [6] в 2007, 2009 и 2011 годах. Актуальное состояние массового сознания характеризуется отношением граждан не только к современным политическим и общественным событиям, явлениям и персонам, но и к некоторому набору исторических реалий, параллели которых возможны и в настоящее время. В свете последних внутриполитических событий – преследования участников протестных акций, лидеров оппозиции, ужесточение законодательства – все это можно считать началом политических репрессий, по мнению самого же общества [8].

В 2001 году 75 % опрошенных респондентов по версии ФОМ были согласны с точкой зрения о том, что репрессии в Советском Союзе имели место быть, и лишь 8 % отвергают данный факт. Оправдывали данную политику 15 % опрошенных, 61 % высказывался за любую невозможность оправдания репрессивных мер. 37 % респондентов в городе Москве (и, соответственно, 36 % по остальной Российской Федерации) связывали данные события с «арестами и преследованиями», и всего лишь 2 % и 3 % соответственно – с «террором и произволом». Показательно, что 35 % респондентов по Российской Федерации затруднялись ответить, с чем же у них ассоциируется понятие массовых политических репрессий. Наиболее пострадавшими группами населения, по мнению 25 % респондентов, являлись «народ, простые люди, рабочие и крестьяне». 20 % назвали главным пострадавшим от репрессий социальной слой «интеллигентных, образованных людей». 4 % опрошенных высказались, что подобные действия (репрессии, террор и т. д.) были оправданы «обстановкой в государстве», а подавляющее большинство – 93 %, не смогли дать ответ на поставленный вопрос [9].

Данный опрос проводился среди населения в 100 населенных пунктах 44 областей, краев и республик России, всего 1500 респондентов. Дополнительный опрос населения Москвы – 600 респондентов [5]. Его данные позволяют нам сделать вполне определенные выводы: в начале XXI века российское общество имело весьма смутное и поверхностное представление о событиях советской истории конца 30-х – начала 40-х годов, связанных с так называемыми политическими репрессиями. Большинство признавало, что подобные события имели место, и большинство же респондентов подобную политику государства по отношению к своим гражданам не оправдывало ни при каких условиях. В массовом сознании большинства респондентов репрессии в Советском Союзе ассоциировались с весьма неопределенными понятиями «арест и преследования», и уж совсем незначительный процент считал, что репрессии связаны с «террором и произволом». Так же был высок процент тех, кто не мог связать процесс репрессий ни с одной ассоциацией.

В качестве пострадавших от репрессивных действий почти половина опрошенных выдвинула «народ, простых людей, рабочих и крестьян», а также «интеллигентных, образованных людей». И, наконец, абсолютное большинство респондентов не смогли ответить, чем же были оправданы подобные действия.

Представляется интересным сравнить данные начала века с опросом, проведенным одиннадцать лет спустя. В 2012 году, по данным «Левада-центра», о репрессиях в общих чертах знают 47 % респондентов, и практически не владеют информацией о событиях того периода всего лишь 12 %. Политические репрессии 30-х – начала 40-х годов считают «политическим преступлением» 67 % опрошенных. Любопытно, что доля людей с подобным мнением медленно, но неуклонно снижается – в 2007 так считали 72 % респондентов, а в 2009 – 70 % [4]. Главными пострадавшими от репрессивной политики государства были названы «все без разбора, по произволу власти или по доносу завистников» – так считают 45 % опрошенных. Существенно изменилось и мнение, исходя из каких побуждений действовали организаторы и исполнители репрессивных действий: 47 % посчитали, что «из страха самим попасть под репрессии». Затруднились ответить всего 15 % опрошенных. 64 % респондентов считают, что сейчас нет «никакого смысла» искать виновных. Тем не менее считают, что «нужно активно обсуждать то, что случилось в те годы, не забывать свою историю», 49 % участвовавших в опросе. На определенные размышления наводит мнение почти 21 % респондентов о том, что в будущем подобные действия могут повториться [6].

Опрос был проведен 10–13 августа 2012 года по репрезентативной всероссийской выборке городского и сельского населения среди 1601 че-

ловека в возрасте 18 лет и старше в 130 населенных пунктах 45 регионов страны. По сравнению с данными начала века многое в массовом сознании россиян изменилось. Большинство граждан Российской Федерации по-прежнему не оправдывают репрессии, почти половина опрошенных назвала в числе главных жертв террора все население СССР, «без разбора». В отличие от прошлого, уже 47 % респондентов считают, что главной движущей силой репрессией был страх, как руководителей, так и исполнителей. Однако большинство тоже считает, что в настоящей момент нет никакой необходимости искать виновных в событиях тех лет. Почти половина опрошенных думает, тем не менее, что забывать о тех событиях нельзя.

Существует, однако, мнение, что подобные опросы в какой-то степени, особенно проводимые «Левада-Центром», заранее политически ангажированы. Например, по поводу опроса 2009 года о роли личности Сталина и его ответственности за негативные стороны общественно-политической жизни тех лет, Сергей Черняховский пишет: «Опрос интересен прежде всего тем, что заданные в его рамках вопросы ранее не задавались. Во-вторых – предельной жесткостью некоторых формулировок. В-третьих, тем, как подчас более или менее пристрастные социологи выходят за свои рамки и комбинацией общего вопроса и вариантов предложенных ответов формируют некоторое смещение эффекта в нужную согласно их убеждениям сторону» [8].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ажиотаж вокруг политических репрессий 30-х – начала 40-х годов в современном российском обществе прогнозируемо спадает, хотя новейшие события внутриполитической жизни (многочисленные акции протеста в Москве и борьба с различными видами оппозиции) не дают сойти ему на нет. Большая часть общества репрессии той эпохи не одобряет, но и не поддерживает идеи о поиске виновных в наши дни, считая те события достоянием уже собственно истории [3]. Показательно мнение о причинах репрессий – если в начале XXI века абсолютное большинство затруднялось назвать причины, то опрос начала второго десятилетия века показал, что почти половина респондентов считает, что движущей силой репрессий был страх как рядовых исполнителей, так и высшего руководства страны.

Свое отношение к проблеме выразил и бывший президент РФ Дмитрий Медведев: «Я убежден, что никакое развитие страны, никакие ее успехи, амбиции не могут достигаться ценой человеческого горя и потерь. Ничто не может ставиться выше ценности человеческой жизни. И репрессиям нет оправдания. Чрезвычайно важно, чтобы молодые люди … были способны эмоционально сопереживать одной из величайших трагедий в истории России, миллионам людей, погибшим в результате террора и ложных обвинений во время чисток 30-х годов» [1]. Мнение В. Путина по данному вопросу во многом сходно: «Репрессии имели место быть. Это факт. От них пострадали миллионы наших сограждан. И такой способ правления государством, достижения результата, неприемлем. Это невозможно …. Безусловно, в этот период мы столкнулись не просто с культом личности, а с массовыми преступлениями против собственного народа. Это тоже факт. И об этом мы не должны забывать» [7]. Позиция В. Путина более сдержанна, чем мнение Д. Медведева, и в целом совпадает с уже представленными нами данными. Представляется закономерным, что массовое сознание и стереотипы во многом зависят и от официальной позиции руководства страны, озвученной в средствах массовой информации, к которой в силу тех либо иных причин прислушивается социум. Однако представленная к анализу свободная выборка несомненно позволяет проиллюстрировать отношение современного российского общества к весьма противоречивым и довольно неудобным до сих пор событиям отечественной истории, а так провести параллели к событиям нынешней российской внутриполитической реальности.

Список использованных источников

1. Медведев, Д. Нельзя оправдывать тех, кто уничтожал свой народ [Электронный ресурс] / Д. Медведев // РосБизнесКонсалтинг – Новости, акции, курсы валют, погода, доллар, евро. 2009. 30 октября // URL : http://top.rbc.ru/society/30/10/2009/341699.shtml (дата обращения: 19.11.2012).

2. Мирошкин, В. В. К вопросу об отношении мордовского общинного крестьянства к политике просвещения 1920-х годов / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 85–88.

3. Мирошкин, В. В. Общинные традиции нравственного воспитания молодежи в полиэтничном регионе / В. В. Мирошкин // Российский научный журнал. – 2011. – № 6. – С. 73–78.

4. Мирошкин, В. В. Структура мордовской крестьянской общины в начале XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 105–109.

5. Надькин, Т. Д. Формы участия населения в охране общественного порядка в 1921–1928 гг. / Т. Д. Надькин, Т. П. Шишулина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 97–100.

6. О сталинских репрессиях [Электронный ресурс] // Левада-центр. Аналитический центр Юрия Левады. 2012. 28 августа. – URL : http://www.levada.ru/28-08-2012/o-stalinskikh-repressiyakh (дата обращения: 19.11.2012).

7. Путин, В. Нельзя забывать о сталинских репрессиях [Электронный ресурс] / В. Путин // Yoki.ru – развлекательный портал. 2009. 3 декабря. – URL : http://www.

yoki.ru/news/social/politics/03-12-2009/80998-0 (дата обращения: 19.11.2012).

8. Репрессии актуальны [Электронный ресурс] // Левада-центр. Аналитический центр Юрия Левады. 2012. 28 августа. – URL : http://www.levada.ru/28-08-2012/repressii-aktualny (дата обращения: 19.11.2012).

9. Репрессии населения. Опрос [Электронный ресурс] // База данных ФОМ – Фонда Общественного мнения. 2001. 22 ноября // URL : http://bd.fom.ru/report/cat/pow_law/dd014429 (дата обращения: 19.11.2012).

10. Черняховский, С. Сталинское большинство России и формирующая социология Левада-центра. Нужные вопросы. Нужные ответы [Электронный ресурс] / С. Черняховский // АПН – Агентство политических новостей. 2009. 9 сентября. – URL : http://www.apn.ru/publications/article21927.htm (дата обращения: 19.11.2012).

11. Шишулина, Т. П. Структура и основные функции органов внутренних дел Мордовии в предвоенное десятилетие / Т. П. Шишулина, С. В. Ивенин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 111–117.

References

1. Medvedev D. You cannot justify those who destroyed his nation, RBC – *News, stocks, currency exchange rates, weather, dollar, euro. 2009. October 30* [Electronic resource], URL: http://top.rbc.ru/society/30/10/2009/341699.shtml (date accessed: 19/11/2012).

2. Miroshkin V.V. Towards the question of relation of the Mordva commune peasantry to a policy of enlightenment of the 1920s, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 85–88.

3. Miroshkin V.V. Community traditions of moral education of young people in a multiethnic region, *Russian Scientific Journal*, 2011, No. 6, pp. 73–78.

4. Miroshkin V.V. The structure of the Mordva peasant commune at the beginning of the XXth century, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3, pp. 105–109.

5. Nadkin T.D., Shishulina T.P. Формы участия населения в охране общественного порядка в 1921–1928 гг. Forms of public participation in the protection of public order in 1921–1928, *The Humanities and Education*, 2010, No. 4, pp. 97–100.

6. On Stalin repressions, Levada Center. Yury Levada analytical center. 2012. August 28 [Electronic resource], URL : http://www.levada.ru/28-08-2012/o-stalinskikh-repressiyakh (date of treatment: 11/19/2012).

7. Putin V. We mustn't forget about Stalin repressions, *Yoki.ru – entertainment portal. 2009. December 3* [Electronic resource], URL: http://www.yoki.ru/news/social/politics/03-12-2009/80998-0 (date of treatment: 19/11/2012).

8. Repression News, *Levada Center. Yury Levada analytical center. 2012. August 28* http://www.levada.ru/28-08-2012/repressii-aktualny [Electronic resource], URL (date of treatment: 19/11/2012).

9. The repression of the population. Survey // POF database – the Public Opinion Foundation. 2001. November 22 [Electronic resource], URL: http://bd.fom.ru/report/cat/pow_law/dd014429 (date of treatment: 11/19/2012).

10. Chernyakhovsky S. Stalin's Russia and formative sociology of Levada Center. Important questions. Important answers, *APN – Political News Agency. 2009. September 9* [Electronic resource], URL: http://www.apn.ru/publications/article21927.htm (date of treatment: 19/11/2012).

11. Shishulina T.P., Ivenin S.V. The structure and basic functions of the internal affairs authorities of Mordovia in the prewar decade, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 111–117.

Поступила 24.11.2012 г.

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

УДК 342.2
ББК 67.400.5

Мачинский Валерий Михайлович
кандидат юридических наук, заслуженный юрист Российской Федерации,
прокурор Республики Мордовия,
государственный советник юстиции 2 класса
г. Саранск, Россия

Мачинский Алексей Валерьевич
кандидат юридических наук, специалист по учебно-методической работе
Ростовского филиала Российской таможенной академии
г. Ростов, Россия

ФЕДЕРАЛИЗМ В РОССИИ – СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ

Аннотация: Данная статья посвящена важнейшей теоретической и практической проблеме современного этапа развития Российского государства – федерализму. От его успешного развития зависят результаты глубоких преобразований, идущих уже около двух десятилетий в политической, экономической, социальной, духовной сферах, исторически сложившееся государственное единство нашей Родины и судьба многонационального народа Российской Федерации.

Ключевые слова: федерализм, конституция РФ, Российская Федерация, законодательные (представительные) органы государственной власти субъектов РФ, исполнительные органы государственной власти субъектов РФ.

Machinskiy Valeriy Mikhaylovich
Candidate of Laws, Honoured Lawyer of the Russian Federation,
Prosecutor of the Republic of Mordovia,
Class II State Advisor of Justice the city of Saransk, Russia

Machinskiy Alexey Valeryevich
Candidate of Laws, education and methodology specialist
of the Rostov branch of the Russian Customs Academy
the city of Rostov, Russia

THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF FEDERALISM IN RUSSIA

Abstract: This article deals with federalism as one of the most important theoretical and practical problems of the present stage of development of Russia. The results of deep transformations which have already been in process for about two decades in political, economic, social, and spiritual spheres, historically developed state unity of our homeland and destiny of multinational Russia depend on the successful development of federalism.

Keywords: federalism, constitution of the Russian Federation, Russian Federation, legislative (representative) public authorities of territorial subjects of the Russian Federation, executive bodies of the government of territorial subjects of the Russian Federation.

Российский федерализм обретает свое современное содержание в новых экономических и политических условиях. Конституция России рассматривает федерализм как основу государственного устройства страны, поэтому любые реформы должны базироваться на принципах, определенных ею: государственная целостность; единство системы государственной власти; разграничение предметов ведения и полномочий между органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти субъектов Российской Федерации; равноправие и самоопределение народов в Российской Федерации; равенство субъектов Российской Федерации между собой и во взаимоотношениях с органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Для того чтобы лучше понять идеи и механизмы построения федерализма и осознать важность развития федеративных отношений для такой страны, как Россия, необходимо четко установить понятие федерализма, его сущность и принципы.

Федерализм можно определить как формирование единого союзного государства, состоящего из членов (субъектов), которые обладают равным правовым статусом, ограниченным суверенитетом и компетенцией и которые на основе сотрудничества, компромиссов и договоров решают вопросы по основным сферам жизнедеятельности единого государства, наделяя при этом центральное правительство исключительной компетенцией по решению общих вопросов.

Таким образом, федерализм можно рассматривать как:

– форму государственности, т. е. формирование единого государства из членов, которые обладают ограниченным суверенитетом и компетенцией;

– форму территориальной организации государства, имеющего сложный, союзный характер, в состав которого входят субъекты (члены) государства, обладающие одинаковым правовым статусом;

– форму политико-правовой организации государства, т. е. конституционно-правовое соотношение суверенитета федерации и суверенности субъектов федерации и правовое регулирование взаимоотношений между ними по основным сферам жизнедеятельности единого государства;

– форму внутригосударственных отношений, основанных на сотрудничестве, компромиссе и договоре.

Сохраняя традиционное обозначение взаимоотношений между различными правительственными уровнями, федерализм все более расширяет свои границы, определяя систему, сочетающую «самоуправление и долевое правление через конституционное соучастие во власти на основе децентрализации». Развиваясь и совершенствуясь, современный федерализм становится своеобразным гарантом всеобъемлющего процесса, определяемого как «институциализация свободы» [16].

Федерализм является наиболее приемлемой формой государственности для России, так как его роль – заглушать конфликты центра и мест, устанавливать их взаимодействие, обеспечить наиболее целесообразные в данных условиях методы управления.

Федеративная система имеет гораздо больше возможностей для разрешения противоречий правовым путем, поэтапно, методом компромиссных соглашений. Множество автономных элементов подобной системы стремится к упорядочиванию своих взаимоотношений, не обращаясь для этого к какой-либо внешней власти. Федеральная система становится, таким образом, самоорганизующейся (самоуправляющейся) [11].

Смысл федерализма состоит в том, что он дает гражданам реальную возможность управлять своими делами, объединяться с другими людьми, разделять прерогативы законодательной, исполнительной и судебной властей и т. д. Федерализм можно рассматривать как систему правления, в рамках которой предприняты усилия для реализации способности самого народа «править» в собственном смысле этого слова, а не считать, что правит только «правительство».

Учитывая позитивный опыт западных стран, федеративное устройство государства пытались использовать многие страны мира. Однако историческая практика показала, что процесс построения федерализма не во всех странах приводил к желаемым результатам. Для того чтобы развитие федеративных отношений в государстве было успешным, необходимо соблюдение основных принципов и идей федерализма, действительное желание всех граждан и субъектов федерации разделять власть и решать вопросы управления сообща и развитие культуры и традиций федеративного общества на всех уровнях государственной структуры.

В настоящей статье мы кратко представим историю развития федеративных отношений в Российской Федерации, отметим трудности, возникающие в процессе развития, рассмотрим проблемы реализации основных принципов федерализма и попытаемся предложить некоторые идеи возможных решений этих проблем.

Федерализм в России был провозглашен Конституцией 1918 г., принятой 10 июля 1918 года на V Всероссийским съездом Советов. Формально федерация в России была провозглашена несколько ранее – в январе 1918 г. в «Декларации прав трудящегося и эксплуатируемого народа». Однако этот документ закрепил лишь идею, принципы федерализма, наметил план создания федерации. Кроме того, в это время еще не было ни одного субъекта будущей федерации, они начали образовываться на территории России только весной 1918 г. [5]

Россия до 1918 г. представляла собой унитарное государство, поэтому те или иные его части не могли образовать каких-либо объединений. В то же время известной автономией обладали Финляндия, Польша, Украина и др. Названные территории имели собственную систему органов власти, осуществлявших в пределах, определенных монархом и под контролем его должностных лиц, правовое регулирование и осуществление административных функций. Их особый автономный статус подтверждается и наличием отдельных юридических актов, распространявших свое действие только на эти территории (например, Конституционная Хартия 1815 г. – для Польши, Мартовские статьи 1654 г. для Украины). В Финляндии, кроме того, в 1863 г. финский язык был объявлен официальным языком, что отличало данную часть империи от других [7]. Таким

образом, хотя юридически территория Российской Империи была единой, с точки зрения национального состава населения, Россия фактически была сложносоставным, дофедеративным государством. Именно национальный вопрос стал решающим при определении формы будущей федерации.

Еще до российских революций 1917 г. (Февральской и Октябрьской) высказывались различные мнения и выдвигались многочисленные планы будущего государственного устройства России, в том числе федеративного и квазифедеративного. Например, в программе партии конституционных демократов в 1905 г. предлагалось создание двухпалатного парламента, одна из которых состояла бы из представителей органов местного самоуправления, т. е. по существу предлагался принцип бикамерального парламентского представительства, свойственный федеративным государствам. В тот же период Радикальная партия предлагала создание Соединенных Штатов России – федерации в чистом виде [7]. Большевики во главе с Лениным сначала отвергали идею федеративной России. И только после начала фактического распада государства на отдельные части в результате Октябрьской революции план федеративного устройства был принят скорее как средство против развала государства, средство объединения разрозненных территорий [6].

Конституция России 1937 г. в качестве субъектов федерации признавала автономные республики и автономные области. По Конституции 1 978 г. субъектами федерации стали признаваться также автономные (бывшие национальные) округа. Федерацию в России в этот период отличало и то, что большая часть ее территории с преимущественно русским населением не была конституирована в качестве субъекта (субъектов) Союза. Эта территория краев и областей управлялась центральным правительством, а потому отношения центра и мест здесь были унитарными, а не федеративными.

Процесс демократизации общественно-политической жизни в последних десятилетиях XX века положил начало совершенствованию федеративных отношений в России. В 1990–1991 гг. большинство автономных республик приняли декларации о государственном суверенитете, провозглашавшие их суверенный статус. Поправки, внесенные в текст российской Конституции 1978 г., исключили термин «автономная» из названия республик а составе России. Кроме того, в качестве субъектов федерации были признаны края, области и города федерального значения. Однако только новая Конституция России 1993 г. признала равный статус всех типов субъектов Российской Федерации.

Таким образом, мы видим, что этапы развития Российской Федерации как федеративного союза отличаются подвижностью и сложностью. Во-первых, конституционное регулирование федеративных отношений менялось в различные периоды, поскольку менялись сами конституции. Во-вторых, в Федерации шел поступательный процесс образования и преобразования субъектов. В-третьих, Российское государство прошло через этапы фактического разрушения федеративных отношений и их воссоздания на качественно новом уровне [7]. В данном случае мы имеем в виду распад внешних федеративных связей после крушения Советского Союза, период инерционных центробежных течений внутри государства и обновления федеративного союза, связанного с принятием новой российской Конституции, проблемы отношений между субъектами федерации и центральной власти в настоящий период.

При анализе федеративного развития России стоит обратить внимание на три аспекта:

– отсутствие стабильной конституционной базы – за время существования России как федерации было принято пять конституций;

– длительное пребывание России в составе другой федерации – Советского Союза;

– наличие тоталитарного политического режима, не обеспечивавшего реализацию не только прав и законных интересов субъектов федерации, но и прав и свобод граждан государства.

В настоящее время Россию следует считать конституционно-договорной федерацией, поскольку ее образование и развитие протекало прежде всего на конституционной основе. В 1918–1992 она была конституционной скорее формально, чем фактически. Ее считали федерацией, основанной на автономии, поскольку внутри нее существовали автономные республики, края, области (ряд из них с автономными образованиями внутри себя). Федеративный договор, подписанный в марте 1992 г., положил начало развитию реального федерализма и превращению России в конституционно-договорную федерацию. Федеративный договор и последующие договоры и соглашения федерального Центра с субъектами Федерации заключались в русле конституционных положений [14].

Следует признать, что не все признаки федеративного государства, даже конституционно закрепленные, в Российской Федерации воплощены в полной мере. Немалое число аналитиков считают Россию сегодня полуфедерацией. Они отмечают широкое присутствие унитаризма и конфедерализма. Среди проблем, нерешенность которых тормозит становление федерализма, можно назвать расширение асимметрии Российской Федерации и принципа неравноправия, нерешенность вопросов разграничения предметов ведения и полномочий и отсутствие действенного механизма публично-правовой ответственности.

Усилия российских государственных деятелей, политиков, законодателей должны быть направлены на то, чтобы Россия приобретала больше общих черт с классическими федерациями, в том

числе в вопросах организации федеральной власти, распределения полномочий между центром и субъектами, регулирования статуса членов, учета их прав и законных интересов.

Федерализм имеет собственные и неотъемлемые принципы организации и функционирования. Для успешного развития системы федеративных отношений в государстве необходимым условием является соблюдение большинства из них [1]. Мы попытаемся проанализировать проблемы реализации некоторых основополагающих принципов федерализма в Российской Федерации и показать, каким образом данные принципы федерализма могли бы быть реализованы при строительстве истинного федерализма в нашей стране.

В России федерация была образована «сверху»: субъекты выделялись на ее территории с последующим их утверждением федерацией. В Российской Федерации субъекты обладают наименьшими правами по сравнению с классическими федерациями, где субъекты пользуются широкими полномочиями. Только положение российских республик приближается к общепринятому положению субъектов федераций, тогда как положение краев, областей, автономных образований пока отличается в сторону уменьшенных полномочий. Таким образом, названный принцип в Российской Федерации не реализован. Весь договорно-конституционный процесс возникновения новой федерации должен идти снизу вверх: не центр расширяет права субъектов федерации, а они вручают их центру; субъекты федерации выступают источником образования федерации и ее суверенитета.

Данный принцип является жизненно важным для идеи федерализма. Под гражданским обществом понимается политическое и общественное устройство, при котором государство обрамляет общество, но одно коренным образом отделено от другого.

Хотя Конституцией Российской Федерации провозглашено, что носителем суверенитета и источником власти является народ, мы полагаем, что пока что реально общество как таковое не обладает той полнотой власти, которая находится в руках у правительства. Говорить о гражданском обществе и правовом государстве пока не приходится, поскольку права человека и гражданина повсеместно нарушаются. Данный принцип не может быть реализован за небольшой промежуток времени. У российского народа должны сформироваться определенные понятия и сознание того, что именно он является единственной властью в государстве, это должно стать культурной, политической, правовой традицией. Только потом можно говорить о построении истинно федеративного государства в гражданском обществе. В данном случае федерализм является достаточно условной схемой. Мы имеем в виду традицию и важную черту правовой культуры. Выполнение данного принципа, особенно в многонациональных и разнообразных по своим региональным, историческим или традиционно-культурным условиям государствах, означает наличие подлинного федерализма. В России устои федерализма не обеспечиваются уважением к закону и безусловным законопослушанием. Конституция РФ, конституции республик, уставы областей, краев и городов должны стать основными законами для чиновников любого уровня, граждане и руководители обязаны хорошо их знать и выполнять. Законность обеспечивает функционирование властей на любом уровне и взаимодействие их друг с другом. Реальный федерализм, основанный на законе, позволяет органам власти, политическим группам и организациям выражать свои интересы, действовать на различных уровнях политики на благо всего общества [4].

Российская Федерация асимметрична: края, области не обладают такими же правами, как республики, хотя конституционно они признаются равными [8]. Формально закрепленное равноправие еще не реализовано в жизни. Асимметричность федеративных отношений порождается тем, что в их основу заложено не территориальное, а национальное деление, что связано с полиэтничностью страны. Некоторые авторы считают, что попытки уравнять всех субъектов федерации выглядят бесперспективными, они способны вызвать новый виток «суверенизации». Асимметричность отношений субъектов федерации отвечает реальным интересам народов, и в этом они видят суть нового федерализма [10]. По нашему мнению, процесс федерализации в России требует решения проблемы асимметричности. Принцип конституционного равенства субъектов – основополагающий, поэтому все суверенные государства – субъекты федерации независимо от размеров, численности населения, национального состава экономического потенциала должны быть полноправны.

Как показывает мировой политический опыт, данный принцип является гораздо более эффективным для создания федеративных государств и в частности действует в США. Такой союз значительно стабильнее и прочнее образований «национально-государственного» типа [12]. Россия должна стремиться к значительной децентрализации, при которой властные органы субъектов обладают реальными полномочиями и действительно осуществляют их на своих территориях. Таким образом, одним из решений проблемы территориального устройства Российской Федерации могло бы стать формирование субъектов по территориальному признаку. Одним из важнейших условий должно стать действительное равенство всех субъектов и самостоятельность органов власти субъектов на

своих территориях.

Реализация федеральной власти в России осуществляется на основе принципа разделения властей. Субъекты союза вправе самостоятельно определять собственную систему органов власти. В России компетенция государства разделена на три группы полномочий: федерации, субъекты федерации, их совместная компетенция [13]. Однако принцип разделения властей, по нашему мнению, в настоящее время в полном объеме в РФ не действует и прежде всего потому, что исполнительная власть в лице президента обладает чрезмерными полномочиями, законодательная власть существенно ограничена в своей компетенции.

Одной из наиболее сложных задач является создание правового механизма сдерживаний и противовесов. Данный механизм наиболее разработан в США. Он основывается на принципе разделения властей и действует как на федеральном уровне, так и на уровне штатов. Три ветви власти независимы друг от друга, но в то же время каждая ветвь контролирует другую [3]. Мы полагаем, что введение и правовое обеспечение системы сдерживаний и противовесов в РФ во многом улучшило бы уровень взаимодействия властей, предотвратило бы злоупотребление властью, противоречия между властью на уровне Федерации и субъектов.

Чтобы успешно функционировать, каждая федеративная система должна найти надлежащий баланс между сотрудничеством центрального правительства и федерированных единиц и конкуренцией между ними, причем вышестоящим органам власти должны быть делегированы только те политические, экономические и иные функции, которые не могут с той же эффективностью выполняться нижестоящими органами. В философии федерализма именно принцип субсидиарности играет роль противовеса, нейтрализует опасность режима личной власти или бюрократической диктатуры [1].

Очень важным для федерализма в политическом режиме является наличие или отсутствие политической культуры общения властей. В тех ситуациях, когда компромиссы на региональном уровне становятся невозможны, федеральное правительство может быть приглашено для поиска согласованных решений или будет вынуждено взять на себя функции по временному управлению территориальным ресурсом в целях обеспечения общенациональных интересов [15]. Вопросы каждодневного управления федеративным государством еще далеко не разрешены на уровне нашего законодательства и внутри государственной практики.

Здесь можно выделить две проблемы. Первое – проблема единства системы исполнительной власти Российской Федерации и деятельности государственных подразделений государственных органов федеральной власти. Второе – порядок реализации совместных полномочий федеральными и региональными органами исполнительной власти. Одним из решений проблемы может стать заключение соглашений между органами власти Федерации и ее субъектов по максимально возможному кругу конкретных полномочий. С. М. Шахрай, в частности, подчеркивает, что речь идет не о передаче самих полномочий, а лишь права на их осуществление [15]. Наличие предметов совместного ведения федерации и ее субъектов является вполне типичным явлением в федеративных государствах мира. Сфера совместной компетенции – это ни что иное, как результат компромисса между федеральной и региональной властями.

Одним из важнейших механизмов реализации устоев федерализма является развитое местное самоуправление. Ограничивая произвол региональных властей, и местное самоуправление гарантирует устойчивость режима демократии.

Согласно Конституции РФ и федеральным законам в ведении органов в РФ находится широкий круг вопросов. Органы местного самоуправления независимы от федеральных органов и органов субъектов Федерации. Но фактически многие положения законодательства не выполняются, и реально местное самоуправление не обладает широкими полномочиями. Кроме того, нет твердой финансовой базы, обеспечивающей большую самостоятельность органов местного самоуправления. Мы считаем, что в нынешних условиях в России многие вопросы местного самоуправления необходимо дорабатывать. В частности, возможно, уменьшить полномочия органов местного самоуправления и усилить контроль со стороны органов государственной власти субъектов Федерации или федеральных органов. Необходимо также принять во внимание систему государственных компенсаций и дотаций, используемую во многих федеративных государствах, которая обеспечивает твердую финансовую базу и, следовательно, большую самостоятельность органов местного самоуправления.

Одним из важнейших шагов Российской Федерации должно стать обеспечение взаимодействия составляющих системы федеративных отношений. Это:

– договорный подход;

– плюрализм институтов правления;

– конституционное правление;

– состязательность как способ урегулирования и разрешения конфликтов;

– активное участие граждан в общественной деятельности;

– установление моделей взаимоотношений, присущих открытым обществам;

– способность к реформированию в условиях сложноорганизованного общества [2];

– создание единого экономического, социаль-

ного и правового союза [9].

Именно в этих элементах заложена сущность федерализма. Можно также добавить, что федерализм – это не просто форма правления; это метод решения проблем, образ жизни. Создание и сохранение его зависит от общих знаний и умений всех граждан федерального общества.

Россия сегодня переживает сложный период, связанный с множеством политических, этнических, конституционных и социальных проблем. Мы считаем, что подобные проблемы разрешимы при наличии действенной модели федерализма. Усилия российских государственных деятелей, политиков, законодателей должны быть направлены на то, чтобы Россия со временем имела гораздо больше общих черт с классическими федерациями, в том числе в вопросах организации федеральной власти, распределения полномочий между центром и субъектами, регулирования статуса членов, учета их прав и законных интересов.

История развития федеративных отношений во многих странах дает понять, что традиционные правовые институты играли и продолжают играть важную роль при становлении федерализма, но в то же время положительное влияние оказывает заимствование идей других стран. В этом аспекте мы можем сказать, что уроком для России могут стать США, ФРГ и многие другие федеративные государства, которые испытывали подобные проблемы развития федерализма, смогли преодолеть их и установить истинно федеративные отношения. Особенности Российской державы обусловливают своеобразие ее федеративного развития. Мы полагаем, что оптимальное сочетание национальных особенностей с мировым опытом – одна из важнейших и сложнейших проблем федеративного развития в России.

Таким образом, можно сделать ряд выводов, которые могли бы стать важными для решения проблем федерализма в Российской Федерации.

В федеративном государстве объединение инициируется только самими территориями и их гражданами.

Главной властью в государстве должна стать власть народа – граждане должны осознавать, что именно народ образует государство, а органы государственной власти лишь наделены определенными государственными полномочиями. Активное участие граждан в общественной жизни также способствует развитию федеративных отношений.

Конституция Российской Федерации должна действительно стать высшим законом государства. В ней необходимо закрепить не только основы государственных отношений и основные принципы федерализма, но и правовые гарантии реализации данных принципов. Законодательство субъектов не должно противоречить Конституции. Необходимо стремиться к установлению единого государственного суверенитета и целостности государства: в законодательстве субъектов не должны быть регламентированы собственный суверенитет, возможность выхода, регулирование международных отношений.

Важно наделить все субъекты равным юридическим статусом. Они могут отличаться в рамках их экономического, культурного и правового развития, но с точки зрения принципов федерализма все субъекты должны обладать равным конституционным статусом.

Для России приемлемо государственное устройство по территориальному признаку, которое базируется на экономических основах. Субъектам Федерации и федеральному правительству необходимо создать единый экономический, социальный и правовой союз.

В основу территориального деления должны быть положены административные и хозяйственные функции, которые соответствующая территория действительно способна выполнить. Органы власти субъектов и местных территориальных единиц должны нести реальную ответственность за выполнение данных им функций перед федеральным правительством.

Национальный фактор не должен стать решающим при формировании федерации. Государство должно относиться к людям разных национальностей как к единой нации. Однако каждая национальность имеет право и возможности на самоопределение, культурное развитие.

Схема разделения компетенции между органами федеральной власти и органами субъектов может быть следующей: а) исключительная компетенция федеральных органов власти (только по тем вопросам, которые представляют общий интерес, и субъекты не в состоянии решать самостоятельно); б) четко обозначенный круг полномочий федеральной законодательной власти и законодательной власти субъектов Федерации; в) предметы совместного ведения (ограниченный круг вопросов, регулирование в которых происходит параллельно как на федеральном, так и на региональном уровне, где могут быть отражены особенности субъектов); г) вопросы совместного ведения, которые следует решать на основе договоров и соглашений; д) четко обозначенный круг вопросов, которые субъекты не вправе решать самостоятельно: установление суверенитета субъекта, регулирование международных отношений, ограничение прав других субъектов, несоответствие местного законодательства федеральной Конституции и законам.

По всем вопросам ведения, которые отнесены к компетенции федеральной власти, должны существовать только федеральные законы, что поможет избежать правовых коллизий и дублирования зако-

нодательства. Все вопросы, которые рациональнее решать на региональном уровне, должны быть отнесены к ведению субъектов. Субъекты Федерации должны обладать законодательной инициативой по всем вопросам ведения, относящимся к их компетенции. Часть полномочий нужно передать на уровень местного самоуправления [9].

Нельзя полностью перенести определенную модель федерализма в Россию. Российская Федерация должна сохранить свое своеобразие. Перед современной Россией стоит задача: найти собственный путь развития федеративных отношений, не копируя опыт других стран, но учитывая менталитет как всего народа, так и составляющих его отдельных региональных и этнических общностей.

Список использованных источников

1. Аболин, О. Ю. Всемирный и европейский федерализм: вероятные перспективы / О. Ю. Аболин // Полис: политические исследования. – 1996. – № 4. – С. 14–21.

2. Бачило, И. Л. Федералисты США: прошлое и настоящее / И. Л. Бачило // Регион. – 1994. – № 1. – С. 90–101.

3. Боботов, С. В. Введение в правовую систему США / С. В. Боботов, И. Ю. Жигачев. – М. : НОРМА, 1997. – С. 31–45.

4. Бокова, С. В. Конституционные основы американского экономического федерализма и современная практика / С. В. Бокова, Т. Г. Чувахина // США: Экономика. Политика. Идеология, 1992. – № 1. – С. 112.

5. Государственное право Российской Федерации : учебник / под ред. О. Е. Кутафина. – М., 1994. – Т. 2. – С. 13.

6. Государственное устройство Российской Федерации : учебник / отв. ред. М. И. Кукушкин. – Екатеринбург, 1993. – С. 14.

7. Исаев, И. А. История государства и права России : учебник / И. А. Исаев. – М. : Юристъ, 1996. – С. 347–350

8. Конституция РФ. – 1993. – Ч. 4. – Ст. 5.

9. Моммен, А. Федерализм и национальное государство / А. Моммен // Полис: политические исследования. – 1992. – № 4. – С. 168–172.

10. Мухаметшин, Ф. Х. Российский федерализм: проблемы формирований отношений нового типа / Ф. Х. Мухаметшин // Государство и право. – 1994. – № 3. – С. 49–59.

11. Подколзин, А. В. О политико-правовом пространстве федерализма / А. В. Подколзин // Вестник Московского университета. Сер. 12. Политические науки. – 1997. – № 2. – С. 14–26.

12. Сравнительное конституционное право : учебник / отв. ред. В. Е. Чиркин. – М. : МАНУСКРИПТ, 1996. – С. 480.

13. Саликов, М. С. Федерализм в России и США: сравнительно-правовое исследование / М. С. Салихов // Российский юридический журнал. – 1995. – № 4. – С. 64–68

14. Федерализм : энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1997. – С. 258–259.

15. Шахрай, С. М. Актуальные проблемы российского федерализма / С. М. Шахрай // Власть. – 1995. – № 8. – С. 4–10.

16. Элейзер, Д. Дж. Сравнительный федерализм / Д. Дж. Элейзер // Полис. – 1995. – № 5 – С. 106–115.

References

1. Abolin O.Yu. World and European federalism: probable perspectives, *Policy: political researches,* 1996, No. 4, pp. 14–21.

2. Bachilo I.L. Federalists of the USA: the past and the present, Region, 1994, No. 1, pp. 90–101.

3. Bobotov, S.V. Introduction to the legal system of the USA. Moscow, NORMA, 1997, pp. 31–45.

4. Bokova S.V. The constitutional basis of American economic federalism and modern practice, the USA: Economy. Policy. Ideology, 1992, No. 1, p. 112.

5. State Law of the Russian Federation, edited by Kutafina O.E. Moscow, 1994, T. 2, p. 13.

6. State system of the Russian Federation edited by Kukushkin M.I. Yekaterinburg, 1993. p. 14.

7. Isayev I.A. The history of state and law in Russia. Moscow. Yurist, 1996, pp. 347–350.

8. The Constitution of the Russian Federation, 1993, p. 4, Art. 5.

9. Mommen A. Federalism and national state, Policy: political researches. 1992, No. 4, pp. 168–172.

10. Mukhametshin F.Kh. Russian federalism: the problems of formations of the relations of new type, State and human rights. 1994, No. 3, pp. 49–59.

11. Podkolzin A.V. On political and legal space of federalism, *The Messenger of Moscow University*, Ser. 12, Political sciences, 1997, No. 2, pp. 14–26.

12. Comparative constitutional law, edited by V.E. Chirkin. Moscow, MANUSCRIPT, 1996, p. 480.

13. Salikhov M.S. Federalism in Russia and the USA: comparative and legal research, *Russian Legal Journal*. 1995, No. 4, pp. 64–68

14. Federalism: encyclopedic dictionary. Moscow: INFRA-M, 1997, pp. 258–259.

15. Shakhray, S.M. Urgent problems of Russian federalism, *Power*, 1995, No. 8, pp. 4–10.

16. Eleyzer, D.J. Comparative Federalism, *Policy*. 1995, No. 5, pp. 106–115.

Поступила 15.02.2013

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 304.5
ББК 60.526.1

Полосин Николай Николаевич
соискатель
ФГБОУ ВПО «Московский государственный
университет культуры и искусств», г. Москва, Россия
polosin.nikolay@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ В АСПЕКТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Аннотация: Статья посвящена проблемам современного состояния и концептуальных приоритетов культурной антропологии. Данная научная дисциплина, обладающая высоким теоретическим потенциалом, охватывает широкий круг вопросов, связанных с функционированием национальных культур, их взаимосвязями, национальными моделями мира. В статье описываются основные прогрессивные принципы культурной антропологии, ее роль в системе гуманитарных наук.

Ключевые слова: культурная антропология, теория культуры, гносеология, национальные культуры.

Polosin Nikolay Nikolayevich
Candidate for a scientific degree
Moscow State University of Culture and Arts
the city of Moscow, Russia

CONCEPTUAL PRIORITIES OF MODERN CULTURAL ANTHROPOLOGY IN THE ASPECT OF THE RESEARCH SYSTEMS OF THE INTERCULTURAL COMMUNICATIONS

Abstract: The article deals with the problems of the contemporary status and conceptual priorities of cultural anthropology. This scientific discipline, having a high potential, covers a wide range of questions, connected with the functioning of national cultures, the development of interaction between ethnic communities, national models of the world. The article describes the main progressive principles of cultural anthropology, its role in the system of the Humanities.

Key words: cultural anthropology, theory of culture, gnoseology, national culture.

В культурной антропологии как системе научного знания о человеке и культуре наблюдается процесс повышения уровня и качества обобщения, усиления внимания к общим и типическим признакам эволюции культур: в настоящее время данной научной дисциплиной выработан ряд принципов или тезисов, способных оказывать влияние не только на систему наук и представлений о культуре и обществе, но и на все научное знание в целом. Эти принципы проецируются в научные и социальные функции данной дисциплины.

В наши дни культурная антропология представляет собой показательный срез гуманитарных наук, повышающих уровень теоретического обобщения и подходящих к возможности взвешенного и практико-ориентированного исследования такой сложной проблемы, как гармонизация межкультурного взаимодействия на основе полномасштабного учета специфики и различий национальных культур. Беспристрастность учета фактического материала в соединении с высоким гносеологическим потенциалом делает, по нашему мнению, данную дисциплину наиболее адекватным концептуальным ядром прикладных исследований в гуманитарной сфере. Именно поэтому в настоящей статье мы предпринимаем опыт формулирования основных принципов или тезисов культурной антропологии, значимых для всей системы гуманитарных наук в целом. Опишем их.

Все национальные культуры человечества сформировались в уникальных природных, экономических, политических, идеологических и иных

условиях, что делает их специфику закономерной и объективно необходимой. Каждая культура такова, какой она единственно может быть, и не может быть никакой иной. Целенаправленное воздействие на процессы культурного развития каждого конкретного этноса извне априори деструктивно, так как созидательный потенциал культуры коренится в ней самой, не будучи связан с внешними для нее факторами. Это – не обоснование культурного сепаратизма или автаркии, а учет объективных черт каждой культуры.

Взаимодействие между национальными культурами может быть конструктивным только в случае полного учета всех исторически сложившихся особенностей каждой этнической культуры, а также при полном приятии его взаимотрансформирующего влияния всеми членами этнического общества. Невозможность добиться тотального (всем обществом) приятия трансформации под воздействием иной культуры всегда будет оставаться основанием сепаратистских тенденций. Уникальность этнической культуры развивается в единстве и взаимодополнительности с общими свойствами, присущими всем национальным культурам, что делает диалог между культурами возможным пропорционально доле общего во взаимодействующих культурах. Уникальные черты этнических культур в межкультурном взаимодействии могут придавать взаимодействию как комплементарный, так и конфликтный характер.

Взаимодействие этнических культур носит характер конвенционального процесса, то есть исторически складывающегося баланса отношений, в котором естественным образом происходит разделение ролей представителей взаимодействующих культур, а общий фон взаимодействия диалектически приобретает черты обеих культур пропорционально активности представителей каждой культуры. Таким образом, можно говорить о разделении функций взаимодействующих этносов. Национальная культура – целостное образование, в котором его уникальные качества распространяются на все его составляющие, при том, что отдельные стороны национальной культуры имеют больший потенциал влияния на культуру как систему, чем другие. Наиболее значимой частью национальной культуры является этническая ментальность, в которой отражены особенности доминирующего мировоззрения, способы взаимодействия с контекстом (социальным, природным и т. д.), принципы мышления и отношения к действительности и т. д.

Доминирующая составляющая культуры – исторически сложившаяся этническая ментальность, придает всем производным от нее культурным феноменам (религиозным системам, политическому устройству, научной картине мира, экономическим отношениям и пр.) характерные черты, делающие эти компоненты культуры отличающимися от этноса к этносу. Ментальность этноса концентрирует в себе основные константы культуры, отражая в себе нравственные, эстетические, технологические и иные приоритеты этноса, формируя, таким образом, схематическую модель путей развития данной этнической культуры, особенности ее взаимодействия с другими и ее функциональную специализацию в целом культуры человечества.

Взаимодействие национальных картин мира, основ мировоззрения и видения своего места в мире определяет те составляющие культуры, которые привычно считаются объективными и независящими от субъективных особенностей человека. Национальные научные картины мира заметно различаются от этноса к этносу, что проявляется не только в социально-гуманитарной сфере, но и в точных науках. Так, в Китае до эпохи Мин не пользовались понятием нуля, что не мешало производить точные расчеты и создавать сложнейшие технические устройства. Существование целостной культуры человечества как конвенционального единства различающихся этнических культур, заполняющих специфические «экологические ниши» и выполняющих свои уникальные функции позволяет экстраполировать данное представление и на все компоненты целостной культуры человечества. Таким образом, можно говорить о конвенциональной взаимодополнительности религий, национальных научных парадигм, политических и экономических систем и т. д. [1].

Принцип динамической конвенциональности, характерный для культурно-антропологического видения проблем взаимодействия этнических культур, позволяет находить оптимальные способы взаимодействия различающихся и зачастую противоречивых этнических сообществ путем выявления комплементарных сфер их взаимодействия. В области научного знания принцип динамической конвенциональности дает возможность считать любое данное состояние научной дисциплины частью целого, формируемого из национальных научных парадигм, в котором максимальным приближением к истине может обладать только само целое, но ни одна из его частей [1; 2; 3; 4].

Сама культурно-антропологическая постановка вопроса о функциональной специализации этнических культур и соответственно их представителей имеет многочисленные прикладные приложения. Так, рассматривая проблемы современных миграционных потоков в Россию / из России, можно прогнозировать национальный и профес-

сиональный состав, а также количество потоков трудовых мигрантов, чьи передвижения, как хорошо известно, определяются не только экономическими и политическими факторами. Изучение этнической ментальности с позиций учета социальной активности ее носителей позволяет прогнозировать влияние диаспор на климат межнациональных отношений в стране, на перспективные тенденции развития культуры и социальных процессов многонациональных государств.

Экстраполяция принципа динамической конвенциональности на развитие науки в стране позволяет выявлять точки роста и стагнации, определять тупиковые направления исследований и своевременно избегать их. Более того, данный принцип позволяет по-новому оценить возможность поиска научной истины в условиях априорной неполноты и парциальности каждой данной научной сферы.

Как можно убедиться, современная культурная антропология обладает высоким прогностическим потенциалом и может применяться как методологическое основание для проектирования социальных процессов, так и развития научного знания. Наука, изучающая собственно человеческий способ бытия, должна занять свое место фундамента исследований компонентов этого бытия – общества, науки, религии, государства.

Список использованных источников

1. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.

2. Полосин, Н. Н. Культурная антропология как теоретико-методологическое основание исследования современных межкультурных коммуникаций: гносеологический аспект / Н. Н. Полосин // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (31). – Ч. 2. – С. 442–444.

3. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов / А. Я. Флиер. – М. : Академический проект, 2000.

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

References

1. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55.

2. Polosin N.N. Cultural anthropology as a theoretical and methodological basis of the study of intercultural communications: epistemological aspect, *World of science, culture, education*, 2011, No. 6 (31), Part 2, pp. 442–444.

3. Flyer A. Ya. Culturology for culturologists. Moscow, Academic project, 2000.

4. Yakunchev M.A., Gorshenina S.N. Ethnoecological tradition in educational culture of the people, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 25–29.

Поступила 26.08.2012 г.

ASPIRANS
(рубрика молодых исследователей)

УДК 316.37
ББК 60.5

Знаемская Оксана Алексеевна
аспирант
кафедра философии, политологии, культурологии
ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет»,
г. Благовещенск, Россия
znaemskaja@mail.ru

ЗАВИСИМОСТЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ АДЕКВАТНОСТИ ОБЩЕНИЯ ОТ ПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ*

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы трудностей восприятия информации у подростков в зависимости от характеристик субъекта общения. Автор прослеживает связь затруднений, возникающих при непосредственном взаимодействии, и использования подростками альтернативных форм межличностного общения.

Ключевые слова: информация, адекватность, информационная адекватность, восприятие информации, субъект общения, информационное пространство, опосредованное общение, зависимость, подросток.

Znayemskaya Oksana Alekseevna
Post-graduate student
Department of Philosophy, Political Science, Cultural Studies
Blagoveshchensk State Pedagogical University
the city of Blagoveshchensk, Russia

DEPENDENCE OF INFORMATION ADEQUACY OF COMMUNICATION ON THE PSYCHOLOGY OF THE SUBJECT OF COMMUNICATION

Abstract: The article is focused on the problems of information perception among teenagers depending on the features which characterize the subject of the communication. The author retraces the connection between the difficulties which occur during direct interaction and alternative forms of interpersonal communication used by teenagers.

Key words: information, adequacy, informational adequacy, information perception, subject of communication, information space, indirect communication, dependence, teenager.

Человек существует в окружающем его информационном пространстве. Информация содержится в речи людей, текстах книг, журналов и газет, сообщениях радио и телевидения, показаниях приборов и т. д. Человек воспринимает информацию с помощью органов чувств, хранит и перерабатывает ее с помощью мозга и центральной нервной системы. Передаваемая информация обычно касается каких-то предметов, объектов и связана с событиями, происходящими в окружающем мире.

Термин «информация» происходит от латинского слова *informatio*, что означает разъяснение, осведомленность, изложение. Информация – сведения об объектах, явлениях окружающей среды, их параметрах, свойствах, состоянии.

Потребность обмена информацией с себе подобными является для человека одной из первостепенных. Каждый индивид уникален и склонен по-разному воспринимать поступающую в процессе общения информацию.

В рамках данной статьи рассматривается информационная адекватность общения, то есть уровень соответствия образа, создаваемого с помощью информации, реальному объекту, процессу, явлению. И зависит она от множества факторов, и

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.B37.21.2119).

в первую очередь от обстоятельств, оказывающих влияние на восприятие информации.

Философский словарь трактует адекватность (от лат. *adaequatus* – приравненный) как соответствие, равенство, эквивалентность. Адекватность означает соответствие (или сходство) отображения (образа, знания) оригиналу, благодаря чему они имеют характер объективных истин. Адекватность это всегда соотношение, соответствие чего-то чему-то [10].

В связи с этим возникает проблема соотношения получаемой информации и ее восприятия современным человеком под влиянием внешних обстоятельств.

Поскольку основными потребителями информации, циркулирующей в информационном пространстве, является человек, то все информационные процессы осуществляются в соответствии с его информационными потребностями [1].

В современном мире человек испытывает высокую информационную потребность. Особенно велика эта потребность в период становления личности, т. е. в подростковом возрасте. Поэтому подростки ищут как можно больше источников получения информации. Зачастую не все подобные источники заключают в себе достоверную и адекватную информацию.

В связи с этим возникает проблема зависимости подростка от большого количества информации при неспособности, в силу возрастных особенностей, вычленить ту, которая отличается качественностью и ценностью.

Актуальность исследуемой проблемы связана с тем, что в современных условиях интенсивное развитие информационных технологий и непосредственное использование их возможностей подростками ведет к чрезмерному увлечению виртуальным миром и виртуальным общением, которым они заменяют реальное межличностное общение. И как следствие, постоянно растет число подростков, не способных адекватно воспринимать и оценивать информацию.

Несомненно, компьютеризация, информированность и виртуализация имеют положительное значение в жизнедеятельности подростков, но следует отметить и негативные последствия данных процессов. Так, в частности, наличие доступа в Интернет, возможность опосредованного общения при помощи социальных сетей и мобильного телефона существенно изменило структуру досуга подростков, создавая предпосылки возникновения информационного поля, нередко не отвечающего критериям адекватности. Полнота и достоверность подобной информации является сомнительной.

Человек склонен считать ценной и воспринимать лишь ту информацию, которая соотносится с его собственной системой ценностей и, следовательно, является для него адекватной. Для подростка большой ценностью выступает общение с товарищами. Подросток, старший школьник все больше претендует на свободу в общении с товарищами, свободу, которая не ограничена ни временем, ни местом, не стеснена родительским выбором. Для многих подростков дружба и ее законы приобретают первостепенное значение. Для лиц подросткового возраста самой значимой и достоверной становится информация, полученная от сверстников или посредством Интернета. Современный подросток склонен доверять данным из средств массовой коммуникации, нежели полученным от преподавателей или родителей [5].

Каждый подросток стремится получить одобрение, повысить свой статус в референтной группе сверстников. Но в реальном общении со сверстниками возможности отождествления с идеальным «Я» ограничены непосредственным контактом, допускающим возникновение ситуаций, резко проявляющих несоответствие между реальными и декларируемыми качествами. Это обстоятельство практически полностью исключено при коммуникации в пределах виртуального пространства. Поэтому в случаях, когда отношения со сверстниками не складываются успешно, современные подростки все чаще прибегают к альтернативным формам общения, где они могли бы чувствовать себя уверенно.

В рамках работы над исследованием были рассмотрены взгляды В. А. Лабунской [4] и В. Н. Куниciной [2] о трудностях межличностного общения; А А. Рояк о мотивационных и операциональных трудностях общения [6]; теория Ю. С. Савенко о психологических компенсаторных механизмах как обеспечении возможностей самоактуализации в условиях затруднений [8]; идея Н. В. Чудовой о том, что многие современные подростки, предпочитающие общение в виртуальном пространстве, «имеют проблемы в сфере общения, испытывают сложности в близком общении и самораскрытии» [11].

Общение посредством Интернета и мобильной связи, как-то написание sms-сообщений, довольно часто вызывает искажение информации и, как следствие, потерю ее адекватности. К таким формам общения чаще всего прибегают подростки, испытывающие определенные затруднения в непосредственном межличностном общении [9].

Изучением общения как явления, потенциально и актуально содержащего в себе элементы, затрудняющие оптимальный уровень его функционирования и представленные в структуре личности как субъекта общения, занималась В. А. Лабунская. С целью решения поставленной задачи

ею были проанализированы различные психологические характеристики партнера по общению, затрудняющие процесс адекватного восприятия информации: 1) экспрессивно-речевые характеристики (тихая или громкая речь партнера, застывшая поза, неподвижное лицо, длительные паузы в речи, интенсивность жестикуляции, несоответствие лица партнера его словам, темп речи, прикосновения); 2) социально-перцептивные явления (способности поставить себя на место другого человека, продемонстрировать понимание особенностей другого, соотнести действия и поступки людей с их качествами личности, привычка судить о человеке по его внешности); 3) виды отношений (безразличное, требовательное, высокомерное, властное отношение партнера к другим людям, дружеское, почтительное, заинтересованное отношение, стремление произвести приятное впечатление, способность выразить отношение с помощью жестов, мимики, интонаций); 4) формы обращения (желание больше говорить, чем слушать, привычка перебивать разговор, неумение вовремя выйти из общения, желание навязать свою точку зрения, умение вести диалог, умение принимать точку зрения другого человека, концентрация внимания на собственных мыслях и чувствах); 5) условия общения (длительное общение с одним и тем же человеком, присутствие посторонних лиц, большие временные промежутки в общении с партнером, возрастные, половые, должностные различия) [4].

При наличии подобных характеристик информация искажается или теряет изначальный смысл, может восприниматься неадекватно, а в ряде случаев вообще не поступает к реципиенту, что в свою очередь зависит от психологии субъекта.

Для изучения связи затруднений, возникающих при непосредственном взаимодействии и использовании альтернативных форм межличностного общения, было проведено исследование среди подростков в возрасте 13–15 лет.

Процедура исследования состояла из следующих этапов: 1) проведение опроса среди подростков при помощи опросника В. А. Лабунской «Социально-психологические характеристики субъекта общения» [3], позволяющего выявить основные особенности субъекта, влияющие на адекватное восприятие информации подростками; 2) анкетирование. С целью изучения отношения подростков к опосредованным формам общения, в частности к Интернету и sms-общению, как часто и в каких случаях они прибегают к использованию таких средств общения, была составлена анкета; 3) установление корреляционных связей полученных результатов.

В результате обработки материалов, полученных с помощью опроса, были выявлены следующие данные: 1) для 35 % подростков наиболее затрудняющим общение является социально-перцептивный фактор; 2) адекватное восприятие информации для 27 % опрошенных затрудняет экспрессивно-речевой репертуар; 3) 20 % подростков считают наиболее затруднительным фактор «отношение-обращение»; 4) у 10 % трудности связаны с условиями общения; 5) для 8 % затруднительным является общение с партнером, не обладающим навыками взаимодействия.

В результате анализа данных анкетирования были получены следующие результаты: 42 % подростков общаются со своими друзьями посредством Интернета и sms-сообщений. Чаще всего затруднения в общении связаны с неуверенностью опрошенных (30 %) и непониманием ими позиции партнера (23 %).

Четверть опрошенных предпочитают общение с друзьями по телефону и посредством Интернета, 32 % испытуемых отмечают, что, общаясь посредством Интернета, они чувствуют себя свободнее и увереннее, 28 % ощущают уверенность, общаясь при помощи sms-сообщений.

Используя опосредованные формы общения, подростки достаточно часто (40 %) пользуются «своими» знаками и символами. Например: ☺ ;)); ^-^ – радость, улыбка; ☹; ((– печаль, грусть. : – (– недовольство. : –)* –поцелуй; @->---- - роза. !!!; \\//; прива – привет. Ти – ты; ми – я; тя – тебя; мя – меня. Замена буквы «в» на букву «ф» (например: прифет, позитифф), буквы «ч» – на 4. Некоторые подростки пишут сообщения, используя латинские буквы.

Использование этих символов и замен позволяет подросткам создать «свой мир» значений и символов, «свое» информационное пространство, в котором они понимают друг друга и чувствуют себя комфортно. В связи с этим адекватное восприятие информации за рамками подобного информационного пространства и при взаимодействии с субъектами, не входящими в него, становится затруднительным.

Виртуальное общение является неотъемлемой частью жизни каждого подростка. Большинство подростков не представляют свою жизнь без Интернета и sms-сообщений и все чаще используют эти формы взаимодействия. Для кого-то это лишь дополнение привычного общения, но для многих подростков адекватное восприятие информации в ситуациях непосредственного общения становится затруднительным; осознание и переживание неэффективности непосредственного общения вызывает у подростков форму активности, которая направлена на преодоление коммуникативных затруднений, что требует определенных способов

опосредования. Опосредованная деятельность направляется на преодоление трудностей в передаче и восприятии информации, выстраиваясь в общий контекст коммуникативной деятельности как замещающий механизм.

Чтобы проследить связь типов трудностей и форм общения (непосредственного и опосредованного), был использован критерий χ^2 Пирсона.

Анализ и систематизация результатов исследования позволяют сделать следующие выводы: общение подростков, предпочитающих непосредственное взаимодействие с окружающими, затрудняют социально-перцептивные характеристики партнеров. Для подростков, активно использующих опосредованные формы общения, наиболее затрудняющим межличностное взаимодействие, является экспрессивно-речевой репертуар.

Все чаще заменяя непосредственное взаимодействие с окружающими, по причине возникновения трудностей межличностного общения, альтернативными формами, современный подросток, как следствие, сталкивается с проблемой восприятия большого количества информации, из потока которой он не всегда способен выделить адекватную. Современный подросток, используя такие источники информации, как Интернет, привык получать готовые ответы. Это создает риск появления недумающего, не способного принимать самостоятельные решения поколения, которым легко манипулировать [7]. Зависимость, таким образом, порождает неадекватное восприятие реальности, разрушая важные аспекты человеческих взаимоотношений, как то дружбу, любовь, непосредственное общение. Следствием этого могут стать повышенная агрессия, депрессия, одиночество.

В работе были рассмотрены некоторые аспекты проблемы трудностей восприятия информации у подростков в зависимости от характеристик субъекта общения.

На сегодняшний день тема зависимости информационной адекватности от психологических характеристик субъекта общения является недостаточно изученной, но ввиду постоянно расширяющегося информационного пространства становится весьма актуальной и требующей дальнейших исследований.

Список использованных источников

1. Каткова, М. В. Понятие «информационное пространство» в современной социальной философии / М. В. Каткова // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – Т. 8. – Вып. 2.

2. Куницина, В. Н. Трудности межличностного общения : автореф. дис. … д-ра психол. наук / В. Н. Куницина. – СПб., 1991.

3. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 280 с.

4. Лабунская, В. А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения / В. А. Лабунская // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 14–22.

5. Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдойкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–84.

6. Рояк, А. А. Психологическая характеристика трудностей в отношениях со сверстниками у детей дошкольного возраста : дис. … канд. психол. наук / А. А. Рояк. – М., 1975. – 200 с.

7. Руськина, Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2011. – № 4 (8). – С. 85–87.

8. Савенко, Ю. С. Проблема психологических компенсаторных механизмов и их типология / Ю. С. Савенко. – М. : Сфера, 1999. – 278 с.

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

10. Философский словарь / под ред . И. Т. Фролова. – М. : Издат., 2001. – 720 с.

11. Чудова, Н. В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета» / Н. В. Чудова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 113–117.

References

1. Katkova M.V. The concept of ‘information space’ in modern social philosophy, *Proceedings of Saratov University. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2008, t. 8, Issue. 2.

2. Kunitsyna V.N. Interpersonal communication difficulties: thesis of Doctor of Psychological Sciences. Saint Petersburg, 1991.

3. Labunskaya V.A., Mendzheritskaya Yu.A., Breus E. D. Psychology of hindered communication: Theory. Methods. Diagnostics. Correction. Moscow, Academy, 2001, 280 p.

4. Labunskaya V.A. Psychological portrait of the subject of hindered communication, *Psychological Journal*, 2003, t. 24, No. 5, pp. 14–22.

5. Maydokina L.G. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза Psychological and pedagogical model of development of the future teacher subjectness in an institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2011. No. 4 (8), pp. 82–84.

6. Royak A.A. Psychological characteristics of difficulties in relationships between preschool children and their peers. Thesis of the Candidate of Psychological Sciences. Moscow, 1975, 200 p.

7. Ruskina E.N. The possibilities to achieve the individual psychological security under the manipulative

influence, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 85–87.

8. Savenko Yu.S. The problem of psychological compensation mechanisms and their typology. Moscow, Sphere, 1999, 278 p.

9. Savinova T.V. Intensional and substantial provision of the process of the student's competence development as a subject of pedagogical communication, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–78.

10. Philosophical Dictionary, edited by I.T. Frolov. Moscow, Publishing House, 2001, 720 p.

11. Chudova N.V. The peculiarities of the image 'I' 'a resident of the Internet', *Psychological Journal*, 2002, t. 23, No. 1, pp. 113–117.

Рецензент:

Мартынова Е. А. – доктор философских наук, зав. кафедрой философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 12.12.2012 г.

УДК 801.73
ББК 84 (2 Рос=Рус) 6

Казачкова Анна Владимировна
аспирант
кафедра русской и зарубежной литературы
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
ann_rose@mail.ru

МАСКА «ДЕТСКОЙ НЕВИННОСТИ» В ПРОЗЕ БОРИСА АКУНИНА: РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА ПИСАТЕЛЯ-ПОСТМОДЕРНИСТА

Аннотация: Статья посвящена осмыслению специфики трансформации классической традиции в изображении ребенка в романах Бориса Акунина.

Ключевые слова: маска, образ, рефлексия, постмодернизм.

Kazachkova Anna Vladimirovna
Post-graduate student
Department of Russian and Foreign Literature
Mordovian State University named after N. P. Ogarev
the city of Saransk, Russia

THE MASK OF 'CHILD INNOCENCE' IN BORIS AKUNIN'S PROSE: THE REFLEXIVE PRACTICE OF POSTMODERN WRITER

Abstract: The article considers the specificity of transformation of classic tradition in depicting of the child in Boris Akunin's works.

Key words: mask, literary image, reflection, postmodernism.

Одной из наиболее востребованных, актуализирующейся в писательской практике с XIX до рубежа XX–XXI вв. тем является «детство». На протяжении полутора столетий в отечественной и западной словесности «детская» проблематика рассматривалась в различных аспектах: детский взгляд как особый вид мировосприятия; ребенок как носитель недоступных взрослым качеств и воззрений; дитя как определенный символ и т. д. Современные отечественные прозаики обращаются к «детской» теме, нередко следуя в ее разработке классической традиции, – от литературы «серьезной» до произведений беллетристических (проза Л. Улицкой, Т. Толстой, Дм. Липскерова и т. д.). «Детская» тематика предстает в современной прозе в различных аспектах: от символического изображения детства и младенчества как «утраченного рая» (Т. Толстая), соотнесенности детства с темой тотального сиротства и одиночества (П. Санаев) до детской жертвенности и слияния с вечностью (В. Сорокин).

Подобный интерес русской прозы рубежа

XX–XXI вв., в том числе к теме детства, не случаен и является выражением ее имманентной рефлективной установки: современная словесность, «вторичная» по отношению к классической традиции, творчески переосмысливает художественный опыт предшествующих эпох. Рефлексия, будучи важнейшим механизмом творчества, постоянно заставляет соотносить сам творческий процесс и его результаты с другими творческими практиками; она напрямую связана с коммуникативной природой творческого акта, ее источником и мерой становится стремление творца донести свое сочинение до публики, объяснить его успешную рецепцию. Соответственно, важнейшим признаком рефлексии оказывается наличие Другого в смысле познания «Другого через себя и себя через Другого» [5, с. 16]. «Возможным Другим» для творцов современной литературы оказывается не только читатель-реципиент, но и предшествующая литературная традиция, воплощенная в конкретных художественных практиках – и в этом смысле можно говорить как о прямом наследовании, так и о критической рецепции, а нередко – и пародировании на уровне жанровом, тематическом, сюжетном.

В частности, в детективном творчестве Бориса Акунина значительное место занимают образы детей и подростков как носителей исконной духовной чистоты: Сенька Скорик («Любовник смерти»), Ластик (Эраст младший), Фандорин (цикл произведений о Николасе Фандорине), Митридат Карпов («Внеклассное чтение»). При этом писатель, используя постмодернистские приемы, обновляет и расширяет «детскую» тематику, изображая в качестве мнимых носителей детского инфантильного сознания героев-злодеев, которые эксплуатируют образ «детской невинности» с целью ввести в заблуждение читателя и героя-протагониста.

Так, в романе «Внеклассное чтение» Николас Фандорин, попадая на службу в гувернеры к дочери богатого бизнесмена, принимает сторону девочки и рискует жизнью собственных детей, лишь бы спасти Мирочку. Ключевую роль играет именно «ангельская» внешность Миранды и ее поведение – девочка демонстрирует слабость, беспомощность, растерянность, детскую наивность: «Николас обернулся, задрал голову и увидел над перилами балюстрады истинного ангела: тоненькое личико в обрамлении очень светлых, почти белых волос, широко раскрытые голубые глаза, худенькие голые плечи с бретельками не то от лифчика, не то от комбинации» [2, с. 70]. И если инфантильное поведение, демонстрация привязанности к Фандорину просто вызывают его симпатию, то окончательное решение защищать чужую ему девочку герой принимает, когда «ангелоподобность» и беззащитность достигают апогея. Николаса вынуждают принять участие в похищении Миранды, но вид безмятежно спящего ребенка заставляет героя изменить решение: «Хотел отвернуться к окну, чтобы видеть перед собой одну только черноту ночи, но краешком глаза зацепил какое-то движение. Повернулся – и замер. На козетке, между двумя пальмами, спала Миранда. Подобрала ноги, голову положила на подлокотник, светлые волосы свесились до самого пола. Должно быть, умаявшаяся именинница присела отдохнуть после ухода гостей и сама не заметила, как задремала. У всякого спящего лицо делается беззащитным, детским. Мира же и вовсе показалась Николасу каким-то апофеозом кротости: тронутые полуулыбкой губы приоткрыты, пушистые ресницы чуть подрагивают, подрагивает и мизинец вывернутой руки. Фандорин смотрел на девочку совсем недолго, а потом отвернулся, потому что подглядывать за спящими – вторжение в приватность, но и этих нескольких секунд оказалось достаточно, чтобы понять: никогда и ни за что он не станет нажимать на третью слева кнопку в нижнем ряду. Безо всяких резонов, терзаний и рефлексий. Просто не станет и все» [2, с. 117–118]. На наш взгляд, восприятие Фандориным героини является скрытой аллюзией к трогательному образу набоковской Лолиты, впервые увиденной Гумбертом: «Это было то же дитя – те же тонкие, медового оттенка плечи, та же шелковистая, гибкая, обнаженная спина, та же русая шапка волос» [7, с. 53]. Акунин трансформирует образ девочки-нимфетки: если у Набокова Лолита, «играя» с Гумбертом, утрирует собственную сексуальность, подсознательно ею самой ощущаемую, что и придает ее облику демонический ореол, то героиня Акунина имперсонирует подростка, всячески скрывая уже сформировавшуюся «женскость». Можно утверждать, что маска Миранды строится на анаморфозе – искаженном отражении, построенном на неверном восприятии ее другими персонажами (Фандориным прежде всего), что ведет к ложным оценкам ее личности в целом. И в этом смысле Акунин воспринимает диккенсовский опыт, в романах которого нередко выстраиваются маски лицемеров, злодеев, за внешним смирением и благочестием скрывающих подлость и как раз из-за этого неверно оцениваемых другими персонажами (Монкс из «Приключений Оливера Твиста»).

Образ чистого душой ребенка в данном случае оказывается «перевертышем», обыгрыванием классической традиции. Во-первых, Миранда вовсе не дитя – ей восемнадцать лет, но из-за плохого ухода и болезней внешне она кажется ребенком. Во-вторых, ее детская непосредственность и доверчивость исчезают сразу же, как только Миранде наносят серьезную обиду. Когда Мира узна-

ет, что мнимый отец, Куценко, использовал ее для достижения своекорыстных целей, она полностью меняет к нему отношение, разом становится жестокой, расчетливой, мстительной и решительной: «И наступило молчание. Минут, наверное, через пять Миранда произнесла неестественно спокойным тоном, словно пытаясь уяснить условия задачки: – Значит, так. Сначала у меня никого не было. Потом у меня появился отец. Потом оказалось, что мой отец – гнойный урод, который променял свою дочь на гребаный химкомбинат» [4, с. 258].

Более того, Миранда придумывает и реализовывает чудовищный план мести своему несостоявшемуся отцу, становясь единственной наследницей и полноправной хозяйкой своей жизни. И даже на похоронах Куценко Миранда, демонстрируя расчетливость и полное отсутствие сострадания, думает только о том, как сохранить бизнес. Фандорин, ужасаясь ее хитрости и безжалостности, отмечает страшную метаморфозу, произошедшую в ней: «Николас стоял перед Мирой и глядел ей в глаза, поражаясь тому, как разительно изменилось их выражение – за какие-то несколько дней <...> О чем это она просила? Мира усмехнулась краем рта: – У этих щипаных куриц прошел слух, будто я нашла в папочкином сейфе не то секретную рецептуру, не то инструкции и ингредиенты. Вот они вокруг меня и выплясывают. – В самом деле нашла? Она наклонилась к его уху. – Ничего я не нашла. Но пускай выплясывают. Я выписываю из Италии профессора Лоренцетти, будет работать у меня в клинике. Как-нибудь их подшпаклюет. А еще я создаю исследовательскую группу, чтобы восстановили папочкину методику. <…> Без клиентуры не останусь. Нике сделалось не по себе, и он отвернулся от бывшей воспитанницы» [4, с. 280]. Контраст между внешним и внутренним содержанием подчеркивает несоответствие характеристик, которые дает девочке Фандорин («ангелоподобная инженю», «изрекли нежные девичьи уста», «апофеоз кротости», «истинный ангел» и проч.), и грубыми выражениями самой Мирочки («гадина», «гребаный», «засохни», «хрен ему» и т. д.).

Стоит особо отметить, что подобная перемена в поведении девочки не является следствием обмана Куценко: ее характер сформировался за годы интернатской жизни, она научилась жестокости еще в раннем детстве, в приюте. Автор дает это понять, во-первых, через незначительный эпизод выбора компьютерной игры для разработки: «К изумлению учителя, выяснив исходные данные каждого из сюжетов, ученица без колебаний выбрала самый кровавый, про Уайтчепельского монстра. Сначала Николас решил, что это следствие запоздалого эмоционального развития – нечто вроде ностальгии по детским ‘‘страшилкам’’, которыми, должно быть, пугали друг друга по ночам маленькие детдомовки. Но, узнав свою воспитанницу поближе, он понял, что ночная готика про ‘‘Летающие гробики’’ и ‘‘Желтые перчатки’’ здесь ни при чем. Ангелоподобная инженю с поразительным хладнокровием относилась к вещам, которых обычно так боятся девушки ее возраста: к смерти, крови, страданиям» [2, с. 280]. А во-вторых, нарочито подчеркивает последующий выбор финала игры: «По мнению гувернера, несчастного психопата следовало поместить в тюремную больницу, чтобы врачи попробовали исцелить его больную душу. Именно так бы и сделал Эраст Петрович, который, будучи защитником правопорядка и человеком истинно цивилизованным, свято верил в то, что слово эффективнее насилия. Мира же о подобном исходе не желала и слышать. “Наш Эраст нашел бы эту гадину и прикончил”, – безапелляционно изрекли нежные девичьи уста» [2, с. 82]. Этот вставной эпизод показывает, что отнюдь не жестокость «отца» кардинально изменила «нежную» Миранду – она пользовалась маской наивного ребенка, чтобы заслужить любовь окружающих, но в душе была изначально жестокой и мстительной.

Не менее показательный пример использования персонажем маски ребенка обнаруживается в романе Акунина «Ф. М.». И читателя и Фандорина вводят в заблуждение внешний вид Олега Сивухи – тридцатилетнего злодея, из-за болезни кажущегося ребенком – и отношение к нему других героев. «Оставив доктора, к ним приближался «мальчик-гений». На вид ему было лет пятнадцать, тонкий голос еще не начал ломаться» [1, с. 115]. Впервые увидев Олега, Николас мысленно называет его «пареньком», «подростком», «мальчиком». Дефиниции других персонажей также направлены на то, чтобы оправдать горизонт читательских ожиданий, сформировав в сознании реципиента образ ребенка. Так, профессор Зиц-Коровин и Аркадий Сивуха, зная настоящий возраст Олега, называют его не иначе, как «мальчиком».

На самом деле Сивуха-младший является вундеркиндом с заторможенным физическим развитием и надломанной из-за болезни психикой. Страдая от своей непохожести на других людей, он, тем не менее, извлекает из своего положения максимальную выгоду. Олег, несмотря на весь интеллектуальный багаж, эксплуатирует образ ребенка, чтобы добиться от окружающих нужной ему реакции. «Держался паренек совсем не по-ангельски. Доктор его о чем-то спрашивал, а он глядел в сторону, шмыгал носом, отвечал что-то сквозь зубы, нехотя» [1, с. 113]. В бытовых разговорах Олег даже имитирует речь ребенка: «Папа, я устал! Можно я пойду к себе?» [1, с. 115]; «Пойдем, папа. Я придумал одну штуку, хочу тебе по-

казать» [1, с. 117].

«Псевдодитя» использует свой мнимый инфантилизм не только для создания образа невинного ребенка: маска «недоросля» служит ему и для осуществления преступных планов. Физическая недоразвитость и умение достоверно изображать подростка помогли Сивухе проникнуть в квартиру Лузгаева под видом несовершеннолетней проститутки, не вызвав ни малейших подозрений. «Она была в джинсиках, мальчиковой курточке, с маленьким чемоданчиком в руке. Объяснила полудетским, чуть хрипловатым голоском: – У Виолетки зуб заболел. Попросила подменить. Я Лили-Марлен. Вениамин Павлович засмеялся – кличка показалась ему забавной. Да и сама девчонка была что надо. Пожалуй, получше фотовиолетты. Худенькая, мосластенькая, гибкая. Как на заказ» [1, с. 162]. Олег настолько привыкает к маске капризного подростка, что, даже начиная изощренно пытать Лузгаева, не выходит из образа малолетней путаны: «Убрала кнут в чемоданчик, достала моток колючей проволоки и очень нехорошего вида клещи. – Вопрос, всего один. Скажика, папочка, где папочка?» [1, с. 163]. В эпизоде с убийством Марфы Захер Олег тоже эксплуатирует образ девочки – на этот раз он переодевается Красной Шапочкой – и говорит в соответствующей речевой манере: «– Красивая, – с подсюсюкиванием сказала Красная Шапочка – не про голую Марфу, а про декоративную акулу. – Так где, папочка, тетенька? Мы с Серым все перерыли, три часа трудились. Скажи, тетенька, не капризничай. А то бо-бо будет» [1, с. 281].

Идея использовать маску ребенка в качестве алиби утверждается в болезненном сознании Олега после фразы бывшего киллера Игоря: «– Эх, мне бы раньше такого подельника. Наделали бы делов, на пару-то. На пацаненка ж никто не подумает. Просто похвалить хотел, морально поддержать. А у Олега в голове будто колокольчик звякнул. Это пришла она, идея» [2, с. 233]. Расчеты персонажа полностью оправдываются: герой-сыщик Николас Фандорин готов подозревать любого из «взрослых», но никак не его самого.

Таким образом, рефлексия писателя-постмодерниста относительно «детской» тематики очевидна и проявляется в трансформации и переводе в иную плоскость традиционной темы и образности: отталкиваясь от художественного опыта Ф. Достоевского, В. Набокова и Ч. Диккенса, Борис Акунин в цикле «Приключения магистра», прибегая к приему анаморфозы, изображает не ребенка-жертву, а ребенка-злодея, использующего маску невинности, и утрачивающего мнимую «ангелоподобность». Данный прием, на наш взгляд, обусловлен не только переосмыслением классики, но и важнейшим структурирующим принципом детективной литературы в целом: преступником не может быть персонаж, на которого изначально падают подозрения: «Преступник должен быть человеком с определенным достоинством – таким, который обычно не навлекает на себя подозрений» [6, с. 40]. Акунин использует в качестве элемента, отводящего подозрения от истинного злодея, именно ассоциации с детьми, поскольку ребенок, в связи с его предполагаемой нравственной чистотой и неиспорченностью, наименее подходит на роль жестокого и безжалостного преступника.

Список использованных источников

1. Акунин, Б. Внеклассное чтение : роман. Т. 1 / Б. Акунин. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2011. – 288 с.

2. Акунин, Б. Внеклассное чтение : роман. Т. 2 / Б. Акунин. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2011. – 288 с.

3. Акунин, Б. Ф.М. : роман. Т. 1 / Б. Акунин. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2011. – 288 с.

4. Акунин, Б. Ф.М. : роман. Т. 2 / Б. Акунин. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2011. – 256 с.

5. Бахтин, М. М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – С. 7–180.

6. Ван Дайн, С. С. Двадцать правил для пишущих детективные рассказы / С. С. Ван Дайн // Как сделать детектив / пер. с англ., франц., нем., исп., послесл. Г. Анджапаридзе. − М. : Радуга, 1990. − С. 38–41.

7. Набоков, В. В. Лолита / В. В. Набоков // В. В. Набоков. Американский период : собр. сочинений : в 5 т. ; пер. с англ. / сост. С. Ильина, А. Кононова. – СПб. : Симпозиум, 1999. – Т. 2. – С. 11–376.

References

1. Akunin B. Home reading: novel. T. 1. Moscow, OLMA Media Group, 2011, 288 p.

2. Akunin B. Home reading: novel. T. 2. Moscow, OLMA Media Group, 2011, 288 p.

3. Akunin B. F.M. : novel. T. 1. Moscow, OLMA Media Group, 2011, 288 p.

4. Akunin B. F.M. : novel. T. 2. Moscow, OLMA Media Group, 2011, 256 p.

5. Bakhtin M.M. Author and the hero in esthetic activity, *The Aesthetics of verbal creativity. Moscow, Iskusstvo*, 1979, pp. 71–80.

6. Van Dine S.S. Twenty rules for writing detective stories, *How to write a detective story. Moscow*, Raduga, 1990, pp. 38–41.

7. Nabokov V.V. Lolita, *American period, compositions: in 5 volumes*. Saint Petersburg, Symposium, 1999, t. 2, pp. 11–376.

Рецензент:

Осьмухина О. Ю. – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева».

Поступила 11.01.2012 г.

УДК101.1:316
ББК 87.6

Костина Регина Гусейновна
аспирант
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kostina_regina@rambler.ru

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЛЮБВИ*

Аннотация: Статья анализирует значение социальной ответственности в обществе, оценивает ее важность как регулятора человеческой деятельности. Любовь, выступая высшей ценностью бытия, объединяется с важным конструктом социального значения – ответственностью. Так утверждается активность любовного акта. Таким образом, посредством проявления ответственности любовь утверждает свою продуктивность.
Ключевые слова: ответственность, любовь, константа, культура.

Kostina Regina Guseynovna
Post-graduate student
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

RESPONSIBILITY AS AN EXPRESSION OF LOVE

Abstract: This article analyzes the meaning of social responsibility in society, estimates its importance as the regulator of human activity. Love, functioning as the supreme value of life being, unites with responsibility, an important construct of social importance. This is the way the activity of sexual intercourse asserts itself. Thus, love asserts its efficiency through the manifestation of responsibility.
Key words: responsibility, love, constant, culture.

Процесс развития социальной ответственности личности есть ни что иное, как процесс совершенствования ее духовной и социальной культуры, раскрываемой в виде системы принципов социального взаимодействия, регулирующих бытие человека в мире и внутренний мир самого человека. Ответственность – саморегулятор деятельности личности, показатель его социальной и нравственной зрелости. Любовь здесь выступает в качестве высшей ценности бытия, константой предельного значения совершенного, внутренним аксиологическим конструктом феномена социальной ответственности личности, ее экзистенциального смысла бытия.

В психологии ответственность – один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Его называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Логично было бы предположить, что психически здоровой личности свойственна перманентная безответственность, т. е. механизм отбора для своего эго положительных моментов и автоматическое отсеивание негативных. Биологически человек устроен так, что если он хочет есть и увидит кусок хлеба, то он его должен съесть, так как это заложено в нем естественным механизмом выживания. Но для выживания вида он может и должен заставить себя не брать этот хлеб. На рациональном уровне вид как человеческое большинство важнее индивида как единичного представителя. Инстинкт самосохранения вида вынудил человека создать общество, которое в свою очередь создало социальные нормы для ограничения индивидов; социальную систему – тонкий механизм, имеющий в себе долгосрочную память. Это приводит к тому, что индивиду приходится предсказывать возможную реакцию окружаюших и развивать сознательное аналитическое мышление, саморефлексию и, соответственно, ответственность. Принимая решение поступить так или иначе, человек

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.B37.21.2119).

выбирает между своими узкоиндивидуальными интересами и интересами более широкого общественного окружения, между «хочу» и «должен». В этой связи интересно высказывание Ч. Беккариа о том, что ни один человек «... не пожертвовал безвозмездно даже частицей собственной свободы, только необходимость заставляла его это делать» [1, с. 70].

В философской литературе проблемы социальной ответственности разработаны недостаточно. Пока еще нет четкой ее классификации, не в полной мере проанализированы социальные механизмы, при помощи которых общество добивается ответственного поведения индивидов. Очевидно, трудности в разработке этих вопросов возникают из-за того, что проблема человеческой ответственности на социальном пространстве несет в себе сложности структурирования, обусловленные различиями видов человеческой деятельности, субъектно-объектных отношений, экономическими, политическими, психологическими, демографическими и многими другими факторами. И. Е. Туркина в статье «Проблема взаимоотношения ответственности личности и общества в контексте философского анализа», рассматривая проблему теоретизации ответственности, приводит слова датского юриста М. Соренсена: «Никакая другая тема не поднимала столько споров, как ответственность, и никакая другая область не является такой неясной и запутанной с точки зрения теории» [7]. Неоспоримым является тот факт, что феномен ответственности органически включен во всю совокупность многообразных отношений личности и общества, во все сферы жизнедеятельности людей, во все формы общественного индивидуального сознания еще с древнейших времен.

Большой вклад в понимание феномена ответственности в философии в XX веке внесли экзистенциалисты, которые всегда связывали его со свободой воли человека. Весьма показательна в этом смысле позиция французского экзистенциалиста Ж.-П. Сартра. Согласно его точки зрения, человек находится в определенной ситуации, в рамках которой он должен сделать соответствующий выбор и следовательно нести за него ответственность. Всякого рода принуждение извне не отменит внутренней свободы человека. «Быть свободным, значит быть проклятым для бытия свободы» [6, с. 72]. Таким образом, утверждается активный характер ответственности. Чувство и желание любить – это еще не сама любовь. Э. Фромм в своей работе «Искусство любить», размышляя на тему, отмечает эту особенность: «Если какая-то женщина скажет нам, что любит цветы, а мы увидим, что она забывает их поливать, мы не поверим в ее любовь к цветам. Любовь – это активная заинтересованность в жизни и развитии того, что мы любим» [8], т. е. любовь на самом деле – абстракция. Это чувство невозможно измерить, проверить. В действительности существует лишь акт любви, действие, через которое проявляется любовь. Она предполагает проявление интереса и заботы, познание объекта любви. Она усиливает ощущение полноты жизни. Это процесс самообновления и самообогащения.

Именно сформированное чувство ответственности подталкивает человека на социальный акт, открывает гуманистическое начало в человеке и преобразует любовь из инстинктов в культурную константу социальный жизни. Ответственность – это та сфера, или субстанция, через которую любовь как элемент культуры проходя, конкретизируется в разных социальных действиях человека и обретает общечеловеческую, константную значимость [4].

Стоит заметить, что любовь и ответственность – это не природные инстинкты, заложенные в человеке, а искусственные образования культуры. По наследству они не передаются, а формируются в процессе воспитания под влиянием многих социокультурных факторов [2], т. е. происходит инкультурация. Отсюда ответственность как субстанциальная основа любви, это граница бытия любви в рамках общепринятых норм морали и нравственности, в реальной жизни проявляется как забота и долг. Нарушая границы ответственности в любви, человек опускается до уровня природных инстинктов, и любовь в этом случае превращается в природную страсть, физическое удовольствие. Изучение данного явления позволяет «выявить перспективные тенденции развития морали человека и социума» [10; 11].

В последний четверти XX века формируется неклассическая современная модель понимания ответственности. В рамках эпохи постмодерна понимание ответственности задается самой ситуацией плюрализма, деконструкции и эклектики, а новая культура требует и нового типа человека – креативной личности (открытой новому, способной к саморазвитию) [3, с. 100]. В современной философии подобный подход развивает Ханс Йонас, формируя свое понимание ответственности как функции власти и знания. По его мнению, когда сила знания была еще незначительной, а его роль в жизни общества была несущественной, проблема ответственности не могла получить сколь-нибудь адекватного отражения и выражения в морально-этических учениях. Главный тезис книги Ханс Йонаса «Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации» сводится к тому, что ввиду неизмеримо выросшей технологической мощи человека и динамизации жизненных обстоятельств в индустриальном мире

и перед лицом угроз природе и живому (включая самого человека) из-за побочных воздействий промышленных процессов, человеку вменяется в обязанность выполнение упреждающей или предотвращающей вину охранительно-сберегающей функции. В «Принципе ответственности» исследователь анализирует и настаивает на возрастании значения в технологическом мире именно активной ответственности, определяя ее фактор действия следующим образом – необходимо задаться вопросом: «Что с ним произойдет, если я о нем не позабочусь? Чем менее ясен ответ, тем ярче вырисовывается ответственность» [9].

В начале XXI века мир вступил в полосу цивилизационного перелома, когда многие традиционные ценности бытия человека, в том числе специфика понимания феномена ответственности в чувствах, в обществе, мире, нуждаются в значительной эмпирической коррекции. Быть способным брать на себя груз ответственности личных и общечеловеческих проблем – единственно возможный путь выживания человечества, предполагающий развитие в человеческом существе высочайшей степени ответственности, простирающейся от узкого круга ближайшего окружения человека (любви к ближнему) до планетарно-космических задач и проблем (любви всему человечеству или жизни вообще), так как любовь – это активная заинтересованность в жизни и развитии того, что мы любим. Как писал Ж.-П. Сартр: «… человек, который на что-то решается и который понимает, что он не только тот, кем он решает быть, но и еще законодатель, выбирающий одновременно с собой и все человечество, не может избежать чувства полной и серьезной ответственности» [5, с. 440].

Подлинно человеческая личность может развиваться только на основе глубокого, внутреннесамостоятельного, духовно-нравственного осмысления происходящих событий; осознания ответственности и долга перед людьми и перед своей совестью; свободного выбора нравственного поведения; интеллектуально-эмоционального отстаивания своих убеждений. При отклонении в противоположную сторону безответственное отношение к объекту любви превращает его (объект) в средство физического потребления, а результат процесса любви в волюнтаризм.

Список использованных источников

1. Беккариа, Ч. О преступлениях и наказаниях / Ч. Беккариа. – М. : Стелс, 1995. – 303 с.
2. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.
3. Люрья, Н. А. Образование и культура (социально-философский анализ образовательных проблем) / Н. А. Люрья. – Томск : Изд-во ТПУ, 2004. – 252 с.
4. Мартынова, Е. А. Благотворительность как проявление социальной ответственности / Е. А. Мартынова, Р. Г. Костина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 44–46.
5. Сартр, Ж.-П. Тошнота : избр. произведения / Ж.-П. Сартр. – М. : Республика, 1994. – 496 с.
6. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр ; пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. – М. : Республика, 2000. – 639 с.
7. Туркина, И. Е. Проблема взаимоотношения ответственности личности и общества в контексте философского анализа / И. Е. Туркина // http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vsntu/2010/philos/103-SevNTU/103-21.pdf (дата обращения 11.01.12).
8. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм // http://azbyka.ru/tserkov/lyubov_i_semya/5g17_8-all.shtm (дата обращения 23.07.12).
9. Ханс, Й. Принцип ответственности / Й. Ханс // http: //makhankov.ucoz.ru/load/tekst_russkogo_perevoda_knigi_gansa_jonasa_quotprincip_otvetstvennostiquot/1-1-0-15 (дата обращения 12.10.12).
10. Чекушкина, Е. Н. Формы существования обмана в социуме и социально-гуманитарное образование / Е. Н. Чекушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 50–54.
11. Чекушкина, Е. Н. Анализ особенностей интерпретации феномена обмана и лжи в гуманитарном знании / Е. Н. Чекушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 72–76.

References

1. Beccaria C. On Crimes and Punishments. Moscow, Stels, 1995, 303 p.
2. Zamkin P.V. The problem of cultural productivity of the person in the changing socio-cultural identity of the situation, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 13–17.
3. Lyurya N.A. Education and culture (social and philosophical analysis of educational issues). Tomsk, TPU, 2004, 252 p.
4. Martynova E.A., Kostina R.G. Charity as a manifestation of social responsibility, *The Humanities and Education*, 2012, No.1 (9), pp. 44–46.
5. Sartre J.-P. Nausea. Moscow, The Republic, 1994, 496 p.
6. Sartre J.-P. Being and nothingness: the Experience of phenomenological ontology. Moscow, The Republic, 2000, 639 p.
7. Turkina I.E. The problem of responsibility of an individual and society in the context of philosophical analysis. http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vsntu/2010/philos/103-SevNTU/ 103-21.pdf (date accessed 11. 01. 12).
8. Fromm E. The art of love, http://azbyka.ru/tserkov/lyubov_i_semya/5g17_8-all.shtm (date accessed 23. 07. 12).
9. Hans J. The principle of responsibility. http://makhankov.ucoz.ru/load/tekst_russkogo_perevoda_knigi_gansa_jonasa_quotprincip_otvetstvennostiquot/1-1-0-15 (date

accessed 12. 10.12).

10. Chekushkina E.N. Forms of existence of fraud in society and social and humanitarian education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 50–54.

11. Chekushkina E.N. The analysis of features of interpretation of the phenomenon of fraud and deceit in humanities, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 72–76.

Рецензент:

Мартынова Е. А. – доктор философских наук, зав. кафедрой философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 25.11.2012 г.

УДК 101:316
ББК 87.6

Котова Светлана Сергеевна
аспирант
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
svenakotova@mail.ru

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО СОЦИУМА*

Аннотация: В статье дается характеристика современного общества с точки зрения определения основных черт проявления генезиса информационного общества, существенным атрибутом которого является виртуальная реальность, чья сущность, сводимая к символьности, к симуляции, ярче всего проявляется через свою компьютерную, сетевую форму**.**

Ключевые слова: современное общество, информация, технологии, информационное общество, постиндустриальное общество, коммуникации, изменения, виртуальная реальность, Интернет.

Kotova Svetlana Sergeevna
Post-graduate student
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

VIRTUAL REALITY IN THE SPACE OF MODERN SOCIETY

Abstract: The article describes the modern society in terms of identifying the main features of the manifestation of the genesis of the information society, an essential attribute of which is virtual reality. The essence of virtual reality, reduced to a character, to simulation, is most clearly shown through its computer, network form.

Key words: modern society, information, technologies, information society, post-industrial society, communication, change, virtual reality, the Internet.

Сегодня мы встречаемся с понятием современного общества в самых разнообразных контекстах. В русле традиционной философской периодизации мы называем современным постиндустриальное общество, которое сменило своего предшественника на рубеже веков, хотя эта смена произошла в исключительно малом количестве стран. Если рассматривать его в уточняющем ключе, то именно информационное общество мы имеем право назвать современным, так как оно не только соответствует уровню развития наукоемких технологий, но и определяет дальнейшие перспективы для человечества. Именно оно дает нам качественно новое основание своего бытия и этим основанием выступает информация [11].

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.B37.21.2119).

Абсолютно неотъемлемым атрибутом информационного общества является виртуальная реальность. Ее сущность, сводимая к символьности, к симуляции, ярче всего проявляется через свою компьютерную, сетевую форму. Виртуальная реальность в рамках Интернета, масс-медийная реальность − это естественная часть социокультурной жизни современного общества.

Нестабильность, изменчивость, многовекторность и многосценарность социальной жизни-естественным образом становятся одной из наиболее устойчивых характеристик современности. Происходит интенсивная трансформация общественных институтов, изменение всей социальной, культурной среды обитания человека и параллельно − его взглядов на смысл и цели бытия [10].

По оценке многих теоретиков, постмодернизм − это знамение информационной эпохи, тех глубинных преобразований в системе культуры, которые были вызваны бурным развитием информационных технологий и средств массовых коммуникаций. Это умонастроение, связанное с жизненным миром человека в условиях обновления. Отсюда проблема утраты реальности, которая формулируется как гибель реального или «царство симулякров». Действительно, сложность мира нарастает, его целостность становится все более проблематичной. На человека обрушивается множество самых разнообразных сведений и сюжетов. Нарастающий объем и быстро меняющиеся формы подачи информации порождают мозаичность восприятия, не позволяют выстроить логику ее осмысления [3, с. 5]. Реальность не просто отчуждается, овеществляется или обессмысливается, но как бы исчезает, а вместе с ней исчезает и субстрат человеческого опыта, заменяясь множеством произвольных картин мира.

Ж. Бодрийяр считает, что люди больше не проецируют себя на свои объекты, не проецируют свои аффекты и представления, свои фантазии о том, чтобы обладать ими, свои утраты, печали, зависть: в этом смысле психологическое измерение исчезло. И даже если оно всегда может быть во всех мелочах размечено, чувствуется, что оно нереально, что вещи улетучились. Средство сообщения отныне становится особого рода капсулой, его приборная доска – мозгом, окружающий ландшафт раскрывается подобно картине на телеэкране, вместо того, чтобы быть «жизнью-в-снаряде», как это было прежде [2, с. 344].

Сегодня невозможно говорить о современном обществе, рассматривая его вне технологического контекста. Если не брать сложные, по сути, и для понимания обыкновенного человека открытия, а только заострить внимание на изменениях в укладе жизни человека, происшедшие именно благодаря этим открытиям, то становится ясным, что жизнь общества начала быстро и заметно меняться. Влияние новейших электронных технологий на жизнь общества и отдельного человека столь велико, что попытка абстрагироваться от них при рассмотрении любой области реальности едва ли выглядит разумной. Постмодернизм признает технологический характер современности и стремится осмыслить и воплотить его в своих категориях. Так, Э. Дайсон вхождение общества в постсовременный период связывает с процессами всеохватывающей информатизации, которые стали одной из причин изменения статуса знания и возникновения специфического для постмодерна видения мира [6, с. 127].

Успех технологий, разрушающих унифицированный подход в производственно-экономической сфере, во многом обусловлен стремлением человека вырваться из оков единообразия, которые породила механизация докомпьютерного периода. С философской точки зрения, массовое производство и потребление, массовое тиражирование культурных стандартов и норм восприятия действительности является выражением примата целого над частным, общего над отдельным, единого над множественным [7]. Подобные установки свойственны индустриальной стадии капитализма, которая наиболее полно выражает идеологию модерна как «великого проекта» европейской культуры.

Особую роль в формировании нового социокультурного пространства играют телекоммуникационные электронные технологии. Именно они создают техническую возможность для формирования сверхнасыщенного информационного поля, которое практически повсеместно окружает современного человека, но воздействие его носит скорее выборочный, адресный характер. В постиндустриальном обществе происходит отход от централизованного распределения информации, что проявляется в развитии телевидения в направлении увеличения числа каналов, адресованных разным аудиториям, а также распространения кабельного и спутникового телевещания. Практически неограниченные возможности для доступа к интересующей информации и для общения даст глобальная сеть Интернет. Влияние информационных и телекоммуникационных технологий на дробление общества на множество различных малых групп заключается в том, что человек может находиться в том «фрагменте» информационного пространства, который ему наиболее интересен. Если телевидение − это коммуникативная система с односторонней связью, то сетевые компьютерные технологии дают возможность для двустороннего, интерактивного общения людей в режиме реаль-

ного времени.

Постмодернизм хорошо передает ощущение жизни в мире имитаций. Поэтому Интернет с его виртуальной жизнью как нельзя лучше соответствует представлениям постмодернизма. Недаром его называют миром, управляемым мышами, ошибками и возможностями. С этой точки зрения философией Интернета может быть только постмодернизм, подчеркивающий разнообразие индивидуальных и социальных форм, плюрализм и открытую демократию, ставящий акцент на автономии. С другой стороны, диспропорция между человеком, чьи возможности биологически ограничены, и человечеством, которое благодаря Интернету практически не ограничено в своей информационной экспансии, приводит к постмодернистской «чувствительности» − как бы безучастной по отношению ко всему происходящему. Можно констатировать, что постмодернизм представляет собой мировоззрение, концептуализированное в широком спектре философских, культурологических, литературоведческих и прочих теорий и выражающее ведущие тенденции, идейные установки и основопо-лагающие ценности информационного общества [5].

Именно постмодернизм впервые объявил своей главной задачей построение и создание новых вселенных, то есть виртуальных миров, пусть иногда абсурдных, нарушающих элементарные законы причинно-следственной связи, но, тем не менее, производящих на людей глубокое впечатление. В онтологическом плане появление постмодернизма вполне закономерно: именно сейчас человечество начало практически работать с объектами большой информационной емкости. В отличие от ножа, топора, лука и стрел и иных инструментов традиционного общества, квантово-электронные структуры информационных систем наших дней способны аккумулировать в себе: хранить, переносить и трансформировать по определенным законам огромное количество информации. Эта их повышенная информационная емкость является также определенной мерой новой человеческой свободы, которая приобретается при их систематическом применении. Тем самым преобразуется и базовая динамика новых структур, которые фундаментальным образом характеризуют развитие современного информационного общества.

Объективные критерии реальности все больше подменяются критериями правильного исполнения роли, трафаретами моды, штампами, сформированными средствами массовых коммуникаций. Иными словами, происходит изменение статуса реальности. Начальный этап информационного общества, вызвавший гигантское расширение и умножение виртуальности, создал угрозу фундаментальным механизмам диагностики подлинной реальности, выработанным в ходе биологической эволюции и антропогенеза [4; 6; 8].

Однако обычный человек не смешивает субъективную реальность своей мечты с подлинной объективной реальностью, изображение на экране компьютера, и тот объективно существующий вовне и задуманный так, чтобы оставаться внешним. Как считают некоторые теоретики, техника в последние столетия, особенно в последние десятилетия, ставит человека в состояние почти непрерывного культурного шока. Развитие культурного сознания, выработка культурных стереотипов не успевает за быстрыми изменениями. Поэтому «зазор» между техникой и обитающим в культуре человеком неизбежен. Но поскольку такой зазор превратился в практически постоянную культурную реальность, в одно из условий существования − он поневоле становится местом обитания полноценных в своем роде смыслов.

В. М. Розин заметил, что на нашу способность преобразовывать природные феномены в искусственные мы должны смотреть как на природное явление. Мы не обретем дома в природном мире до тех пор, пока не поймем, как наши технологии воздействуют на наше представление обо всех общезначимых нетехнических компонентах нашей жизни [12, с. 237]. Мы должны понять, что истинная сила технологии в том, что она часть природного мира – тогда мы сможем избежать ее деструктивных тенденций. Мы должны осознать технологию как продолжение нашей человеческой природы, прежде чем мы сможем эффективно использовать ее в соответствии с нравственными представлениями о мире, который мы хотим оставить после себя [8].

Трудности с культурным освоением виртуальной реальности, созданной техническими средствами, вновь заставляют обратить внимание на то, что всякое техническое новшество ставит вопрос о том, что же такое человек, где проходят его границы, и до каких пределов он продолжает оставаться самим собой. По мере создания виртуальных миров стало понятно, что создаваемая человечеством виртуальная реальность отражает социальную реальность современного общества: это, в частности, реальность нехватки общности, переживания единства, интерактивности. Виртуальная реальность как бы становится пространством компенсации социальной реальности. При этом по мере освоения виртуальной реальности техника покорения природы уступает место технике сообщения, технике работы со своими желаниями, технике постижения себя. С другой стороны, вызванная дезинтеграцией и анонимностью существования современного человека, компью-

терная модель виртуальной реальности фиксирует эту форму бытия и усугубляет ее. Одним из наиболее продуктивных способов выжить в обществе с этой «болезнью» оказывается воскрешение архаической реальности в киберпространстве [9, с. 115].

Недаром в последнее время психологи обращают внимание, что по мере того, как люди наполняют технологию виртуальной реальности содержанием, в ней все более явно проступают черты архаической культуры. Чем совершеннее киберпространство, чем больше людей в него входят, тем отчетливее воспроизводятся структуры сознания, совпадающие с тем, что ученые называют первобытным мышлением. Там, где мы ищем вторичные причины, устойчивые предшествующие моменты, первобытное мышление обращает внимание исключительно на мистические причины, действие которых оно чувствует повсюду. Оно допускает, что одно и то же существо может в одно и то же время пребывать в двух или даже нескольких местах. Оно обнаруживает полное безразличие к противоречиям, которых не терпит наш разум. Ученые-психологи считают, что по мере усиления погружения в виртуальную реальность признаки архаического сознания становятся все более явными.

Итак, компьютер, создающий параллельную, виртуальную реальность, − это феномен исключительный. Он соединяет культуру и цивилизацию − область ценностей и целей и область средств. Он расширяет, превращает в особый и самостоятельный факт переходную область между ними, в которой они проникают друг в друга и образуют различные «гибридные» продукты. Он и сам − их «гибридный» продукт [1]. У человека, который начинает воспринимать мир через Интернет, возникает новая картина мира. В этой ситуации изменяется традиционное представление о знаковых системах. Во-первых, поток информации переводит ее с дискретного уровня на континуальный, когда становится возможной информация без всякого содержания. Во-вторых, теряется возможность верифицировать эту информацию, определить, где правда, а где ложь. Происходят изменения в языке, а это в свою очередь порождает глобальные трансформации в обществе.

Совершенно иной стороной поворачиваются в контексте общественных и социальных отношений представления об информационном обществе. Хотя это пока только прогнозы, но довольно реальные. Невозможно точно сказать, как будет развиваться информатизация общества, которая носит наступательный, агрессивный характер, потому что сегодня почти любая общественно-политическая информация рассчитана на завоевание массовой аудитории. Это значит, что она предназначена влиять на сознание многих людей и формировать общественно-политические взгляды. Революция всегда сопровождается завоеванием нового пространства. Сегодня этим пространством становится информационное поле, которое не только принадлежит человеку, но и имеет отношение ко всей биосфере.

Список использованных источников

1. Балла, О. Человек и компьютер: смыслы взаимодействия / О. Балла // Компьютерра. – 2001. – С. 9–11.
2. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М. : Добросовет ; КДУ, 2006. – 387 с.
3. Бутенко, И. А. Постмодернизм как реальность, данная нам в ощущениях / И. А. Бутенко // Социс. – 2000. – № 4. – С. 139–143.
4. Глазунов, В. А. Робототехника и постнеклассическая наука / В. А. Глазунов // Вопросы философии. – 2002. – № 11. – С. 135–149.
5. Громыко, Н. В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования / Н. В. Громыко // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 175–180.
6. Дайсон, Э. Жизнь в эпоху Интернета / Э. Дайсон. – М. : Бизнес и компьютер, 1998. – 398 с.
7. Емелин, В. А. Постиндустриальное общество и культура постмодернизма / В. А. Емелин // Философские науки. – 1998. – № 1. – С. 3−17.
8. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51−55.
9. Коняева, С. Н. Реальная виртуальность: границы наблюдателя в информационных пространствах искусственно созданных миров / С. Н. Коняева // Концепция виртуальных миров и научное знание. – СПб. : РХГИ, 2000. – С. 30–55.
10. Митина, С. И. Специфика гуманитарного знания: проблематика законов и закономерностей / С. И. Митина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 24−27.
11. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.
12. Розин, В. М. Существование, реальность, виртуальная реальность / В. М. Розин // Концепция виртуальных миров и научное познание. – СПб. : РХГИ, 2000. – С. 56–74.

References

1. Balla A. Man and computer: the meaning of interaction, Computerra, 2001, pp. 9–11.
2. Baudrillard J. Symbolic exchange and death. Moscow, Dobrosovet, KDU, 2006, 387 p.
3. Butenko I.A. Postmodernism as a reality given to us in senses, *Socis*, 2000, No. 4, pp. 139–143.
4. Glazunov V.A. Robotics and postnonclassical science, *The Questions of Philosophy*, 2002, No. 11, pp. 135–149.
5. Gromyko N.V. The Internet and postmodernism – their importance for modern education, *The Questions of Philosophy*, 2002, No. 2, pp. 175–180.

6. Dyson E. Life in the Internet Age. Moscow, Business and Computer, 1998, 398 p.

7. Emelin V.A. Postindustrial society and the culture of postmodernism, *Philosophical Sciences*, 1998, No. 1, pp. 3–17.

8. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55.

9. Konyayeva S.N. Real virtuality: the boundaries of the observer in the information space of artificial worlds, *The concept of virtual worlds and scientific knowledge*. Saint Petersburg, RCHHA, 2000, pp. 30–55.

10. Mitina S.I. The specificity of the humanities: problems of law and regularities, *The Humanities and Education*, 2010, No. 1, pp. 24–27.

11. Rodina E.N. Axiological status of creativity in innovative society, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 42–44.

12. Rozin V.M. Existence, reality, virtual reality, *The concept of virtual worlds and scientific knowledge*. Saint Petersburg, RCHHA, 2000, pp. 56–74.

Рецензент:

Зейналов Г. Г. оглы – доктор философских наук, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 13.12.2012 г.

УДК 801.73
ББК 84(2 Рос=Рус)6

Махрова Галина Александровна
аспирант
кафедра русской и зарубежной литературы
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
mahrova.ampleewa@yandex.ru

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ПРИЕМ ПИСАТЕЛЬСКОЙ РЕФЛЕКСИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ДМ. ЛИПСКЕРОВА)

Аннотация: Статья посвящена осмыслению специфики интертекстуальности в теоретических исследованиях и конкретной писательской практике, в частности в прозе Дм. Липскерова. Интертекстуальность проявляется на композиционном, мотивном, персонажном уровнях. Интертекстуальные связи создают новую художественную реальность и обнажают процесс писательской рефлексии.

Ключевые слова: интертекстуальность, рефлексия, прием, постмодернизм.

Makhrova Galina Alexandrovna
Post-graduate student
Department of Russian and Foreign Literature
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

INTERTEXTUALITY AS A METHOD OF THE WRITER'S REFLECTION (BASED ON DM. LIPSKEROV'S WORKS)

Abstract: The article deals with the specificity of intertextuality in theoretical research and certain literary works. Intertextuality is reflected in Lipskerov's prose on composition, motive and character levels. Intertextual relations form a new artistic reality and reveal the process of the writer's reflection.

Key words: intertextuality, reflection, device, postmodernism.

Со второй половины XX столетия одним из основополагающих в литературе и шире – культуре – становится постмодернистский дискурс, важнейшей особенностью которого оказывается вовлечение в диалог всего классического наследия. Постмодернистский текст мыслится как «игра сознательных и бессознательных заимствований, цитат, клише» [8, с. 5], в нем параллельно сосуществуют отсылки, реминисценции, аллюзии на произведения самых разных эпох, которые и образуют

своеобразие этого текста. Важнейшей приметой нового постмодернистского сознания, таким образом, становится *интертекстуальность*.

Понятие *интертекстуальности*, как известно, было введено одним из теоретиков структурализма Ю. Кристевой, которая, под непосредственным влиянием работ М. М. Бахтина (прежде всего, на основе переосмысления книги о Достоевском, а также работы «К вопросам методологии эстетики словесного творчества») выстраивает собственную теорию интертекста. В первую очередь, французская исследовательница интерпретирует бахтинский «диалогизм» исключительно в соответствии со структуралистскими установками, в результате чего он сводится лишь к своей «интертекстовой» характеристике. Заметим, однако, что понимание российским мыслителем диалогизма и диалога имеет несколько иное значение, поскольку рассматривается в контексте принципиально иных проблем. М. М. Бахтина в первую очередь интересует «металингвистичность» диалогических отношений, изучение их не просто в рамках лингвистических, но в «формах их живого функционирования» в различных художественных областях [1, с. 356].

Тем не менее Ю. Кристева формулирует непосредственно понятие «интертекстуальности», согласно которому любой текст «строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста. Тем самым на место понятия интерсубъективности встает понятие *интертекстуальности*, и оказывается, что поэтический язык поддается как минимум *двойному* прочтению» [4, с. 430]. Нельзя не согласиться с И. П. Ильиным, который полагает, что кристевская концепция интертекстуальности «тесно связана с проблемой теоретической «смерти субъекта», которую возвестил еще Фуко, а Барт переосмыслил как «смерть автора» (т. е. писателя), и «смертью» индивидуального текста, растворенного в явных или неявных цитатах, а в конечном счете и «смертью» читателя, неизбежно цитатное сознание которого столь же нестабильно и неопределенно, как безнадежны поиски источников цитат, составляющих его сознание» [3, с. 225].

Позиция исследовательницы действительно разделялась и другими представителями структурализма. Так, для Р. Барта, который провозгласил *смерть автора*, именно благодаря феномену интертекстуальности возникают новые тексты: «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т. д. – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык. Как необходимое предварительное условие для любого текста интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний; она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» [10, с. 126]. Эта формулировка понятий «интертекстуальность» и «интертекст» является, по мнению большинства западных теоретиков, канонической. Таким образом, согласно Барту, письмо есть всегда повторение, которое также является переповторением, переписыванием, обнаруживающим след различных текстов, которые оно сознательно и бессознательно размещает и перемещает. «<…> Мир, пропущенный через призму интертекстуальности, предстает как огромный текст, в котором все когда-то уже было сказано, а новое возможно только по принципу калейдоскопа: смешение определенных элементов дает все новые комбинации» [10, с. 128].

Заметим, что кристевская теория интертекстуальности получила признание и широкое распространение в критике в первую очередь постмодернистской литературной. Что касается западных литературоведов [9, p. 9–19; 11, p. 113–125], то одни из них восприняли расширенное толкование интертекстуальности как принципа коммуникативной деятельности в целом, что ведет в конечном итоге к уничтожению понятия “текст” как четко выявляемой автономной данности. Другие трактовали интертекстуальность более сужено и конкретно, понимая ее как «взаимодействие различных видов внутритекстовых дискурсов – дискурс повествователя о дискурсе персонажей, дискурс одного персонажа о дискурсе другого» [3, с. 219]. Единственной реальностью, таким образом, становится реальность самого текста, разраставшегося до «гиперцитаты», мыслившегося «интертекстуально», как соединение всех культурных традиций, и воплощавшего знаки и мифологии разных эпох.

Весьма показательно, что подобные тенденции нашли вполне адекватное выражение в художественной литературе, как русской, так и западной, – от Дж. Фаулза, П. Акройда, П. Теру до В. Сорокина, Т. Толстой, В. Пелевина, Б. Акунина и др. Интертекстуальность прием писательской рефлексии, средство «диалога» между различными художественными текстами обнаруживается в современной российской словесности на самых различных уровнях. Это и тематическая перера-

ботка классического произведения, рассматриваемого как некий «претекст», и использование элементов уже известного сюжета, явная или скрытая цитация, аллюзии, заимствования, пародирование расхожих литературных образцов или штампов. Интертекстуальность становится осознанным приемом автора-постмодерниста, рефлектирующего по поводу собственной субъективности и в конечном итоге – отказывающемся от нее, растворении в культурной традиции. Или же она подразумевает сознательное вступление текста в диалог с литературой предшествующей, некую «сквозную литературность» (М. Липовецкий) творчества того или иного автора.

Весьма показательно в свете заявленной проблематики творчество Дм. Липскерова, драматургия и проза которого насыщены интертекстуальными связями с отечественной и западной культурой. Так, имена персонажей драмы «Семья уродов» аллюзивны литературным и нелитературным персонажам: Хатдам – фонетически близко к Саддам, особенно учитывая вынашиваемые планы героя о манипулировании массами, отсылает к фигуре известного иракского диктатора; Соня и Дурак прочитываются как пародийная отсылка к героям «Преступления и наказания» Достоевского; жестокий и беспринципный директор цирка Фокс одиозно воспринимается в качестве пародии на одноименного героя экранизации С. Говорухина «Место встречи изменить нельзя». В хижине Хатдама на стенах развешаны иллюстрации к роману В. Гюго «Собор парижской Богоматери»: «Другая стена – обратная сторона русской печи, основная часть которой в другом помещении. На ней висят иллюстрации, покоробившиеся от постоянного жара. На одной изображен Квазимодо, умирающий на груди Эсмеральды, а на другой – то ли Ричард III, то ли Тулуз Лотрек, а может, и еще кто ...» [7, с. 79]. Выбор именно этого произведения Д. Липскеровым, на наш взгляд, не случаен. Беззаветная любовь Квазимодо к прекрасной танцовщице Эсмеральде становится своего рода комментарием к таким же чистым чувствам Хатдама, чего нельзя сказать о Наташе, принадлежащей к «другому миру» – миру «уродоневеющих людей»:

«Наташа. Не знаю... Все тело ломит. Еле добралась. Вон плащ в тряпку измочалила. (Отстраняясь от Хатдама.) Дай разденусь... (Проходит в комнату, снимает плащ, хватается за бок.) Здесь болит ... Как огнем ... (Подходит к печке, проводит рукой по иллюстрации.) Не выкинул еще ...

Хатдам. Нет. (Идет к ней, стараясь не хромать.)

Наташа (оборачиваясь к нему). Неужели я еще похожа на Эсмеральду?

Хатдам. Ты лучше... Я – Квазимодо.

Наташа. Покоробилась вся картинка... От жара...» [7, с. 106].

К роману В. Гюго герои обращаются и во второй части пьесы, когда «картинки о любви» в «мире уродов» становятся «неактуальными»:

«Александро. Ты, Хатдам, теперь должен не о Наташе думать, а о мире. Мир сошел с рельс и стал нетрудоспособен. Нормальных мужчин мало осталось. Думай о страждущих и больных. И сдери ты в конце концов эти картинки с печи! Они теперь неактуальны!

Пауза.

Хатдам встает, направляется к печи, срывает картинку с изображением Эсмеральды и Квазимодо» [7, с. 115].

Встречаются в тексте драмы Д. Липскерова и аллюзии на классические произведения русской литературы – повесть Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» («А она вчера... Бедная... Соня будет рада. Я люблю, когда Соня рада»), роман Н. Г. Чернышевского «Что делать?» («Что с миром будет? Куда идем?»).

В романном творчестве писателя уже сами заглавия ориентируют читателя на «классические» претексты. Так, название первого крупного произведения Липскерова «Сорок лет Чанжоэ» со всей очевидностью отсылает к роману «Сто лет одиночества Г. Г. Маркеса», «Последний сон разума» – к небезызвестному офорту Ф. Гойи «Сон разума рождает чудовищ» из цикла «Капричос». Последний роман, заметим, иронически трансформирует гойевскую идею о том, что покинутое разумом воображение способно порождать немыслимых чудовищ, но «в союзе с разумом оно – мать искусств и источник творимых в нем чудес» [2, с. 82]: трансформировавшийся в огромного сома татарин Илья Ильясов органически перестает существовать. При этом он доходит до логического парадокса, средством чего становится гротеск – уставший продавать рыбу в шумном магазине и быть среди людей, Ильясов именно в рыбу и превращается, что становится метафорой разрушения языковой связи его с миром людей, отказом от языка вообще. Разум призван к бдительности, которая сдерживает навязчивые фантазмы, которые немедленно овладевают сознанием человека, когда сном ослаблена цензура рассудка над чувствами и воображением. Во сне человек мыслит не точно, и это позволяет утверждать, что во сне он оказывается захвачен игрой собственного воображения, результат которой представляется чуждым и опасным вмешательством неких сторонних сил, посягающих на суверенитет рационально структурированного сознания.

Примечательно, что Дм. Липскеров переосмысливает данное утверждение и говорит в рома-

не о том, что «сон разума» есть смерть, но смерть не вполне в традиционном понимании. Смерть у Липскерова превращается для одних в мгновенный, для других – в длинный или даже вечный сон, продолжительность которого определяет Бог. Один из главных героев романа, носитель божественного дара предсказания и знающий все о жизни и смерти, Семен так комментирует феномен смерти, когда его спрашивают об этом:

«– Есть после смерти что-то?

– Нет.

– А как же вся жизнь человеческая за миг до смерти проходит перед глазами? А потом труба, коридор и человек видит себя со стороны, родственников своих умерших?

– Это – сон, – ответил человек-дерево. – Сон разума. Мозг засыпает, и ему снится последний сон…Он может быть длинным, длиннее, чем сама жизнь, и ничем не отличаться от нее… А Бог дает эти сновидения. Кому короче, кому длиннее. А кому и вечные сны…» [5, с. 328–329].

Смерть, по Дм. Липскерову, и есть тот самый «сон разума» Ф. Гойи, но он рождает не чудовищ, а жизнь, то есть чья-то смерть может стать чьей-то жизнью и наоборот, чья-то жизнь может оказаться чьей-то смертью, чьим-то последним сном разума. В данном случае любопытен тот факт, что в греческой мифологии Танатос, сын Никты, бог смерти, является братом-близнецом бога сна Гипноса, так что, следуя греческой мифологии, смерть ото сна трудно отличить: и смерть и сон – это переход в иное состояние. Следовательно, любой сон при жизни – это есть лишь переход к другому миру, последний же сон является главным переходом. Таким образом, смерть у Дм. Липскерова становится не концом всего, а оптимистическим продолжением; соединением же между жизнью и смертью становится «сон разума».

Однако Дм. Липскеровым обыгрывается не только заглавие, взятое у великого испанского художника, но отчасти тема и сюжет. Происходящие с персонажами романа фантастические метаморфозы также отсылают к офортам Гойи, в четвертой части которых также бытовые сюжеты расширяют свои границы за счет введения темы прихода неземных существ, ведьм, домовых, дьявола. Гойя подчеркивает, что люди не защищены от них, что очень часто именно от сверхъестественных сил зависит жизнь и судьба человека. Показателен в этом отношении офорт под названием «Тонко прядут», где изображены три старухи за прялками, позади которых висят запутанные в нити младенцы и только от прядущих зависит их судьба [2, с. 90]. Очевидно, что старухи – это древнегреческие богини судьбы, которые «прядут» человеческие жизни, словно нить, и только они знают, когда оборвется нить жизни каждого, так как только они способны ее оборвать. У Дм. Липскерова подобием этих трех богинь являются дети Ильясова: Семен, Жанна и Батый.

Справедливости ради отметим, что кроме интертекстуальных связей романа Дм. Липскерова с офортами Гойи, в «Последнем сне разума» присутствуют и межлитературные связи. Так, превращение Ильясова в таракана отсылает к повести Кафки «Превращение», скелет Жанны на дне озера аллюзивен скелетам финала «Собора Парижской Богоматери» В. Гюго, восклицание Ильясова по поводу обид соседей «Зачем вы меня обижаете?» представляет собой цитату из гоголевской «Шинели», вырытый, а затем затопленный котлован для новостройки в «Пустырках», отсылает к «Котловану» А. Платонова.

В романе «Родичи» очевидна интертекстуальная связь с «Мастером и Маргаритой» М. Булгакова. Инфернальный слой романа и у Булгакова, и у Липскерова необходим как материал, из которого извлекаются сюжетные и изобразительно-живописные возможности. Современность в романе Липскерова, равно как и у Булгакова, разворачивается в Москве, а прошлое в Иерусалиме. Воплощение темного начала Арококо появляется в Москве также неожиданно и необъяснимо, как и Воланд, а уход его из города вместе со студентом Михайловым созвучен уходу из Москвы Воланда и его свиты вместе с Мастером и Маргаритой: «… в небе на минуту просветлело, снежную канитель пронзил вечерний солнечный луч, в природе развиднелось, и Ягердышка увидел сидящих на ледяной глыбе людей. Он узнал их. Один был белоголов, а второй, наоборот, черен и держал на плече рельс. Над ними неподвижно висели в воздухе Кола и Бала <…> Ему послышалось, что они засмеялись чему-то своему, а потом снежная волна поглотила их…» [6, с. 349]. К основному же пороку булгаковских москвичей, которых «испортил квартирный вопрос», Липскеров добавляет алчность, зависть, злобу, коварство, жажду наживы и славы. Заметим также, что образ Арококо, чье имя анаграмматически построено на удвоении «р» и содержит в себе «рок», что подразумевает фатальность, судьбоносность связанного с ним, очевидно отсылает к булгаковским «Роковым яйцам» (раздвоенный язык Ар Ар и рептилии с раздвоенным языком у Булгакова).

В заключение остается добавить, что интертекстуальные связи с предшествующим наследием, отчетливо проступающие в творчестве Дм. Липскерова, весьма разнообразны и проявляются на самых различных уровнях – композиционном, мотивном, персонажном; посредством них создается не только новая художественная реальность,

осуществляется демонстративная игра с читателем, но и обнажается процесс писательской рефлексии.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Дополнения и изменения к «Достоевскому» / М. М. Бахтин // Собрание сочинений. – М. : Языки славянских культур, 2002. – Т. 6. – 800 с.

2. Гойя, Ф. Капричос : альбом по искусству / Ф. Гойя. – М. : Центр Рой, 1992. – 168 с.

3. Ильин, И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Модернизм / И. П. Ильин. – М. : Интрада, 1996. – 256 с.

4. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог, роман / Ю. Кристева // Диалог, карнавал, хронотоп. – 1993. – № 4. – С. 427–457

5. Липскеров, Д. М. Последний сон разума / Д. М. Липскеров. – М. : Вагриус, 2000. – 416 с.

6. Липскеров, Д. М. Родичи / Д. М. Липскеров. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 352 с.

7. Липскеров, Д. М. Школа для эмигрантов : пьесы / Д. М. Липскеров. – М. : АСТ; Астрель, 2007. – 334 с.

8. Эпштейн, М. Постмодерн в России: литература и теория / М. Эпштейн. – М. : Издание Р. Элинина, 2000. – 368 с.

9. Aucouturier M. Mikhail Bakhtine: philisophe et theoricien de roman / M. Aucouturier // Bakhtine M. Esthetique et theorie du roman. – P., 1978. – P. 9–19.

10. Barthes R. L'aventure semiologique / R. Barthes. – P., 1985. – No. 93. – 368 p.

11. Benot I. Le "Rabelais" de Bakhtine ou l'йloge du rire / I. Benot // La pensйe. – P., 1972. – № 162. – P. 113–125.

References

1. Bakhtin M.M. Additions and changes to "Dostoevsky". Moscow, Languages of Slavic cultures, 2002, t. 6, 800 p.

2. Goya F. Kaprichos: album on art. Moscow, Center Roy, 1992, 168 p.

3. Ilyin I.P. Poststructuralism. Deconstructivism. Modernism. Moscow, Intrada, 1996, 256 p.

4. Kristeva Yu. Bakhtin, word, dialogue, novel, *Dialogue, carnival, chronotope*, 1993, No. 4, pp. 427–457.

5. Lipskerov D.M. Last dream of mind. Moscow, Vagrius, 2000, 416 p.

6. Lipskerov D.M. Rodichi. Moscow, Eksmo-Press, 2001, 352 p.

7. Lipskerov D.M. School for emigrants: plays. Moscow, AST, Astrel, 2007, 334 p.

8. Epstein M. Postmodernism in Russia: literature and theory. Moscow, R. Elinin's edition, 2000, 368 p.

9. Aucouturier M. Mikhail Bakhtine : philisophe et theoricien de roman, *Bakhtine M. Esthetique et theorie du roman*. P., 1978, pp. 9–19.

10. Barthes R. L'aventure semiologique. P., 1985, No. 93, 368 p.

11. Benot I. Le "Rabelais" de Bakhtine ou l'йloge du rire, *La pensйe*. P., 1972, No. 162, pp. 113–125.

Рецензент:

Осьмухина О. Ю. – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева».

Поступила 11.01.2012 г.

УДК 398(=511.152.2)
ББК 63.5

Пивкина Светлана Васильевна
аспирант
Государственное казенное учреждение Республики Мордовия
«Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия»,
г. Саранск, Россия
sve-pivkina@yandex.ru

МОРДОВСКИЙ МИФ О СОТВОРЕНИИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: В статье рассматривается миф о сотворении человека, который был представлен П. И. Мельниковым-Печерским в «Очерках мордвы». По представлениям мордвы, мир дуалистичен, состоит из противоположных начал, которые, с одной стороны, являются условием существования друг друга, а с другой стороны, ведут вечную борьбу между собой: жизнь и смерть, Инешкипаз и Идемевсь, добро и зло и т. д. Такой дуализм мы видим и в мифе о сотворении человека, который появляется на свет после возникновения земли и неба.

Ключевые слова: миф, Чама-паз, Шайтан, творение, человек, эрзя, глина, душа, тело.

Pivkina Svetlana Vasilyevna
Post-graduate student
State Institution of the Republic of Mordovia
"Scientific and Research Institute of Humanities under Government of the Republic of Mordovia",
the city of Saransk, Russia

MORDOVIAN MYTH ON THE CREATION OF MAN

Abstract: The article considers the myth on the creation of man, which was presented in "The Scetches by the Mordva" by P. I. Melnikov-Pecherskiy. The Mordva thought that the world is dualistic and consists of opposite principles, which, on the one hand, are a condition of their existence, and on the other hand, conduct eternal fight: such as life and death, Ineshkipaz and Idemevs, good and evil, etc. We can see such dualism in the myth on creation of man, which appears after earth and sky emergence.

Key words: myth, Chama-paz, Shaytan, creature, person, Erzya, clay, soul, body.

Миф о сотворении человека впервые опубликовал П. И. Мельников в «Очерках мордвы». Мир, по представлениям мордвы, дуалистичен, состоит из противоположных начал, которые, с одной стороны, являются условием существования друг друга, а с другой – ведут вечную борьбу между собой: жизнь и смерть, Инешкипаз и Идемевсь, Шкай и Шайтан, добро и зло и т. д. [4; 5; 8]. Такой дуализм мы видим при сотворении земли, где Шайтан помогает Чама-пазу и противостоит ему, стремясь испортить его создания. Он присутствует и в мифе о сотворении человека, который появляется на свет после возникновения земли и неба. Здесь делается попытка объяснить происхождение анатомии тела и души человека, раскрыть причины двойственности его природы: доброе, светлое в нем – от Бога, злое, темное – от Черта. Добро и зло, таким образом, выступают не как нравственные и социальные категории, а как онтологические сущности, свойственные человеку изначально.

Миф, приведенный П. И. Мельниковым, кратко рассказывает о том, что сотворив человека из глины, но не оживив его, Чама-паз уходит на другое место для создания души. Чтобы Шайтан не испортил его творение, он приставил к нему собаку без шерсти. Шайтан напустил сильный мороз, застудил собаку, а потом предложил одеть ее, чтобы уберечь от холода, но за это потребовал допустить его к человеку. Собака согласилась. Шайтан оплевал человека и стал вдыхать в него злое свое дыхание. Пришел Чама-паз и прогнал Шайтана, а собаку навсегда оставил с нечистой шерстью. Чтобы поправить испорченное плевками Шайтана тело человека, Чама-паз выворотил его наизнанку. Но болезни, происшедшие от слюны Шайтана, так в нем и остались. Очистив человека, Чама-паз вдунул в него доброе свое дыхание. Однако подействовало на него и дыхание Шайтана. Поэтому-то в нем существуют наклонности к добру и злу: добрые наклонности от дуновения Чама-паза, злые – от дуновения Шайтана. Когда человек, наконец, был создан, Шайтан предложил Чама-пазу поделить его: половина души того пусть будет Чама-паза, а половина – его. Чама-паз рассердился и прогнал Шайтана, а чтобы люди по причине присутствия в них зла не сделались его добычей, вложил в человека разум и научил отличать хорошее от дурного. Шайтан от досады стал творить свои создания. Сначала сотворил множество злых духов, подобных себе, но менее могущественных. Потом сотворил разные болезни и напустил их на людей. Болезни эти – тоже злые духи. Далее Чама-паз разделил людей на народы и каждому народу дал свой язык и свою веру [7, с. 55].

Подобные мифы о сотворении человека существуют и у других народов. В «Лачплесисе» Черт портит человека тогда, когда Бог уходит на ночь отдыхать. Бог сделал человека одноглазым, одноухим и с одной ноздрей, чтобы он видел и слышал только доброе. Черт сделал второй глаз, второе ухо и вторую ноздрю, молвив: «Зло да увидишь, зло да услышишь, да будешь делать и зло, и добро!» [6, с. 114]. В мифологии Коми первочеловека сделало верховное божество Ен из земли или глины, а Омоль (Черт) лишь пытался осквернить его [9, с. 43]. В марийской мифологии происходит то же самое: верховный бог Куго-Юмо создает человека, а Керемет (Черт) оплевывает его [1, с. 3–15]. Аналогичная картина порчи человека Чертом рисуется в русском апокрифическом предании о сотворении богом Адама и Евы. По мнению Ф. И. Буслаева, оно своим источником имеет Палею и лицевую Библию [3, с. 226].

П. И. Мельников отмечает, что некоторые из приведенных сказаний о сотворении мира Богом и о противодействии ему злого духа известны не только у некоторых других финских племен, но сохраняются и в русском народе, переходя из поколения в поколение. На них, по его мнению, нельзя смотреть иначе, как на остатки верований русско-

го народа еще со времен язычества. «Кто от кого заимствовал эти верования, славяне ли от финнов, или финны от славян, – решить трудно, но, кажется, вернее предположить, что верования эти были общи обоим соседним племенам, славянскому и финскому, или чудскому …» [7, с. 55].

В мордовских мифах человек создается из глины, земли, песка, что встречается в антропогонических мифах многих народов (египетских, шумеро-аккадских, греческих, финно-угорских и т. д.). «Миф о создании человека из земли в индоевропейской мифологии (как и в семитской) сказался и в эпитете человека – «земной» (существует связь между латинскими словами homo – человек и humus – земля)» [11 с. 41]. В эрзянском языке название человека loman также созвучно латинскому homo. Первого человека Бог сотворил 99 аршин ростом, был он высокий, как сосна. Только нос его имел длину три аршина. Первые люди жили 700–800 лет, а женились, когда жениху и невесте исполнялось по 300 лет. Они были богатырями, но жили так же, как современные люди: пахали, сеяли, ели, пили, женились, растили детей. Лошади у них были такие же большие, как они сами. Пахали они кривой деревяшкой без сошника. Богатырей очистил потоп. А те, кто остался после потопа, год от года становился меньше. Год от года уменьшался и век людской, пока не стал таким, как теперь [11, с. 41]. Н. Г. Юрченкова отмечает: «Практически у всех финно-угорских народов имеются мифы, рассказывающие о великанах, которые населяли землю до появления на ней обычного человека» [14, с. 59]. Представления о первых людях как о богатырях и гигантах отражено и в Библии [2, с. 4].

В некоторых мифах рассказывается, что одновременно с первыми людьми-великанами иногда жили обычные люди. Так, в предании об основании села Новая Толковка говорится, что его первожителями стала семья из трех человек: матери и двух братьев-богатырей. Мать работала по дому, а сыновья рубили лес: один на одном берегу Мокши, другой – на другом. Был у них один топор, и они его поочередно перебрасывали друг другу. Однажды один из братьев, придя домой на обед, сказал матери: «Мама, смотри, что я нашел!» Он вытащил из кармана лошадку, запряженную в соху, и человека, державшегося за нее. Мать взглянула на них и велела отнести на прежнее место, объяснив сыну, что эти маленькие человечки сменят их, богатырей. Вскоре после этого случая вся семья вымерла, а маленькие человечки-пахари остались [13, с. 46]. В русских преданиях говорится не только об исчезновении людей-великанов, но и предсказывается, что придет время, когда люди сделаются крохотными малютками и будут семером одну соломинку подымать [12, с. 17]. Аналогичные сказания о великанах и приходящих им на смену маленьких людях есть в чувашском, марийском, украинском, грузинском фольклоре. Мифологическая оппозиция «великаны – карлики» относится к древнейшей [15, с. 295]. Рассказы о первожителях-великанах выражают древние понятия о мире, о развитии человека. Они, как правило, привязываются к конкретной местности, считаются основателями сел, указывается время их существования. Такие мифы имеются и у финно-угорских народов. У марийцев это были онары – человекообразные существа громадного роста [1, с. 3–15]. У коми-пермяков есть богатырь-первочеловек Пера, который установил годовой ход солнца [9, с. 42–43]. Удмурты, по сведениям Н. Г. Юрченковой, рассказывают об алангасарах и зэрпалах [14, с. 59]. Сказания о великанах относятся к общему древнему эпосу прибалтийско-финских, волжско-финских и пермских племен.

Таким образом, мордовские мифы о сотворении человека имеют множество аналогий с мифами других народов, включая Библию. В некоторых случаях родственность мотивов и содержания имеет автономное происхождение, но в основном оно обусловлено историко-культурными факторами: разнообразными контактами мордовских племен с соседними народами и цивилизациями и информационным обменом, который сопровождает исторический процесс в различных сферах общения. Автор «Очерков мордвы» П. И. Мельников присоединяется к этому мнению.

Список использованных источников

1. Акцорин, В. А. Современные фольклорные материалы о происхождении марийского народа / В. А. Акцорин // Вопросы марийского фольклора и искусств. – 1977. – Вып. 1. – С. 3–15.

2. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. – М., 1989.

3. Буслаев, Ф. И. Русский богатырский эпос. Русский народный эпос / Ф. И. Буслаев. – Воронеж, 1987. – 255 с.

4. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

5. Корнишина, Г. А. Обрядовая культура в системе функционирования мордовского этноса / Г. А. Корнишина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 86–90.

6. Лачплесис : латышский эпос, воссозданный по народным преданиям. – М., 1975. – 350 с.

7. Мельников, П. И. Очерки мордвы / П. И. Мельников. – Саранск, 1981. – 136 с.

8. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–93.

9. Мифология Коми. – М., 1999. – 480 с.

10. Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. – М. : Большая энциклопедия, 1998. – 720 с.

11. Пиотровский, М. Б. Адам // Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. – М., 1998. – Т. 1. – С. 41.

12. Соколова, В. К. Русские исторические предания / В. К. Соколова. – М., 1970. – 288 с.

13. Устно-поэтическое творчество мордовского народа. Т. 10. Легенды. Предания. Былички. – Саранск, 1983. – 255 с.

14. Юрченкова, Н. Г. Мифология в культурном сознании мордовского этноса / Н. Г. Юрченкова. – Саранск, 2002. – 156 с.

15. Harva, U. Die Religiosen Uorstellungen der Mordwinen / U. Harva. – Helsinki, 1952. – 456 S.

References

1. Aktsorin V.A. Modern folklore materials on the origin of the Mari people, *The Questions of the Mari folklore and arts*, 1977, issue 1, pp. 3–15.

2. Bible: The books of the Old and New Testament. Moscow, 1989.

3. Buslaev F.I. Russian heroic epic. Russian folk epic. Voronezh, 1987, 255 p.

4. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the concepts ‘life’ and ‘death’ of in the Mordvinian, Russian and English Languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1(5), pp. 61–64.

5. Kornishina G.A. Ceremonial culture in the system of functioning of the Mordovian ethnos, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3(7), pp. 86–90.

6. Lacplesis: the Lettish epos recreated on the basis of national legends. Moscow, 1975, 350 p.

7. Melnikov P.I. The scetches of the Mordva. Saransk, 1981, 136 p.

8. Miroshkin V.V. ‘Household’ orthodoxy of the Mordva as an element of ethnic identity in the first third of the XXth century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3(7), pp. 90–93

9. Mythology of Komi. Moscow, 1999, 480 p.

10. Myths of people of the world: encyclopedia in 2 volumes. Moscow, Great Encyclopedia, 1998, 720 p.

11. Piotrovskiy M.B. Adam, Myths of people of the world: encyclopedia in 2 volumes. Moscow, 1998, v. 1, 41 p.

12. Sokolova V.K. Russian historical legends. Moscow, 1970, 288 p.

13. Oral and poetic creativity of the Mordovian people V. 10, Legends. Epic. Bylinas. Saransk, 1983, 255 p.

14. Yurchenkova N.G. Mythology in cultural consciousness of the Mordovian ethnos. Saransk, 2002, 156 p.

15. Harva U. Die Religiosen Uorstellungen der Mordwinen. Helsinki, 1952, 456 S.

Рецензент:

Водясова Л. П. – доктор филологических наук, профессор кафедры мордовских языков ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 01.09.2012 г.

УДК 37.5.016:811.161.1:811.111
ББК 811.411.2р

Чарышкина Марина Ивановна
соискатель
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
suvak-loman@yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ (ПЕРЕВОДЧЕСКИХ) НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: Статья посвящена вопросу необходимости преподавания учащимся средних школ и школ с углубленным изучением языков основ переводоведения с целью совершенствования их лингвистических навыков, а также роли интеграции русского и английского языков в этом процессе.

Ключевые слова: перевод, интеграция русского и английского языков в школьном образовании, уровни интеграции, межпредметные связи русского и английского языков, дидактический синтез русского и английского языков, методика обучения переводу в школе.

Charyshkina Marina Ivanovna
Candidate for a scientific degree
Department of the Russian Language and Methodology of Teaching the Russian Language

Mordovian State Pedagogical Institution named after M. E. Yevsevyev
the city of Saransk, Russia

THE INTEGRATION OF THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES AT SCHOOL AS A MEANS OF IMPROVING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' LINGUISTIC (TRANSLATION) SKILLS

Abstract: The article is devoted to the question of necessity for teaching secondary school students or the students of the schools specializing in teaching foreign languages the basic principles of translation for the purpose of improving their linguistic skills as well as to the role of the Russian and English languages integration in this process.

Key words: translation, integration of the Russian and English languages in school education, levels of integration, intersubject connections between the Russian and English languages, didactic synthesis of the Russian and English languages, methods of teaching translation at school.

Если человек наблюдал когда-либо за деятельностью переводчика или задумывался о том, что лежит в основе процесса перевода, то наверняка пытался найти для себя ответ на вопрос: как можно мысль, выраженную на одном языке, выразить средствами другого языка? Что происходит в сознании в процессе перевода? Достаточно ли знания одного языка для того, чтобы легко и профессионально переводить? По мнению многих, перевод – простая замена слова одного языка словами другого языка. Любой школьник, осознанно занимающийся изучением, например, английского языка, опираясь только на свой опыт, может с уверенностью сказать, что знать язык и переводить – это не одно и то же, и что два языка, русский и английский, порой столь не схожи, что простой заменой слов здесь не обойтись.

По мнению лингвистов Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, «подозрение о том, что перевод есть нечто большее, нежели простая подстановка слов, зародилось уже давно» [8, с. 3], а по словам В. Н. Комиссарова, для того, чтобы переводить, недостаточно просто знать два языка, а нужно знать их «по-переводчески», то есть в сочетании с правилами и условиями перехода от единиц одного языка к единицам другого языка [6, с. 18]. В результате своих исследований многие лингвисты и переводоведы пришли к выводу, что «переводчик не просто преобразователь текста на одном языке в текст на другом языке, а посредник в акте межъязыковой и межкультурной коммуникации, без которого полноценное общение между разными языковыми коллективами было бы просто невозможно» [8, с. 4]. В связи с этим очевидно, что учитель должен быть готов к осуществлению поликультурного образования, которое мы, вслед за Н. А. Беловой и Е. А. Кашкаревой, понимаем «как важную часть современного образовательного процесса, способствующую усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем. Развитие результативного поликультурного образования неотделимо от степени присвоения ценностей гуманистической педагогики и педагогических средств реализации ее идей или от уровня сформированности поликультурной компетентности учителя» [3, с. 65].

А. Л. Бурак дал такое определение перевода в своей книге «Translating Culture: Перевод и межкультурная коммуникация. Этап 1: Уровень слова», которая является учебным пособием, рассматривающим практические проблемы перевода, связанные с семантикой слова, т. е. адекватной передачей компонентов его денотативного и коннотативного значений: «As a means of interlingual communication, translation is a transfer of meaning across cultures. More specifically, translation is the process and result of creating in a target, or translating, language (TL) (переводящий язык – ПЯ) a text which has approximately the same communicative value as the corresponding text in the source language (SL) (исходный язык – ИЯ) [4, с. 11] («*Как средство межъязыковой коммуникации перевод – это перемещение значения через культуры. Более точно, перевод – это процесс и результат создания на переводящем языке текста, имеющего приблизительно такую же коммуникативную ценность, как соответственный текст на исходном языке*». – перевод наш. – *М. Ч.*). Исходя из определения, автор делает вывод, что перевод всегда носит приблизительный характер, а текст перевода, который создается переводчиком, никогда дословно не отражает текст оригинала. Тем не менее, по мнению лингвиста, пользователи языка перевода обычно принимают перевод как функциональный, структурный и семантический эквивалент оригинала [4, с. 11]. Чтобы не быть голословным, автор учебно-

го пособия приводит пример невозможности достижения абсолютной эквивалентности при переводе с английского языка на русский на уровне такого простого предложения, как «The student is reading a book», которое могло бы быть переведено как «Студент читает книгу». Далее автор комментирует, что на грамматическом уровне русское предложение не отражает значения артиклей и времени Present Continuos. Русское предложение не указывает, что определенный студент читает какую-то книгу в момент речи. Однако русское предложение, продолжает А. Л. Бурак, несет в себе некоторое грамматическое значение, которое отсутствует в английском варианте. Глагол «читает» охарактеризован с точки зрения гендерного аспекта и спряжения, а слово «книга» женского рода и используется в винительном падеже. На уровне предложения мы видим, что русский вариант также содержит информацию, которой нет в английском оригинале, а именно о том, что речь идет о студенте колледжа или университета, в то время как английский оригинал может относиться к учащимся старших классов средней школы. Автор уверяет, что какая-то информация, утраченная или добавленная при переводе, может быть не важна для успешной коммуникации, а какой-то объем сведений может быть извлечен из контекста. Главное понять, что достигнутая в процессе перевода эквивалентность относительна [4, с. 12].

Возникает вопрос, важно ли знать об этом ученикам, скажем, гимназии с углубленным изучением английского языка? Ответ лежит на поверхности: да. В наше время, когда образование на старшей ступени средней школы становится профильным, получение учащимися знаний в сфере переводоведения вряд ли будет лишним. Особая роль в постижении азов данной отрасли лингвистики в школе, по нашему мнению, должна отводиться элективному курсу «Теория и практика перевода», который в течение ряда лет проводился в МОУ «Гимназия № 12» г. Саранска, отражая традиции и систему подготовки учащихся в этой области. К сожалению, несколько лет данный курс не входил в учебный план школы, но с момента вступления гимназии № 12 в Союз переводчиков России в качестве ассоциированного члена в 2009 году преподавание этой дисциплины возобновилось. Следует отметить, что данный элективный курс, как и любой спецкурс или факультатив, направленный на углубленное рассмотрение разделов языкознания или отраслей филологии, является активно разрабатывающейся в наше время формой интеграции, требующей учета взаимосвязи филологических дисциплин. По мнению Н. А. Беловой, «учебные занятия по программам таких курсов могут соответствовать уровню дидактического синтеза или уровню межпредметных связей, а также реализуют интеграцию внутрипредметную» [2, с. 134]. В нашем случае речь пойдет об интеграции русского и английского языков, в процессе которой роль русского языка как родного и снимающего трудности при понимании теоретического материала иностранного языка очевидна. Рассмотрим, на каких именно уровнях интеграции целесообразно интегрировать русский и английские языки как предметы школьного обучения.

Прежде всего, выясним, что подразумевается под «межпредметными связями» в современной дидактике и методике преподавания русского языка. «Межпредметные связи» рассматриваются в двух значениях: во-первых, как целевые и содержательные совпадения, объективно существующие между учебными дисциплинами [1, с. 9; 5, с. 3–17]; во-вторых, как организационные формы использования данного материала в процессе изучения тех или иных явлений [1]. Межпредметные связи в первом значении подразумевают тот межпредметный материал, который определяется при соотнесении друг с другом программ соответствующих школьных предметов. По организационным формам реализации межпредметных связей (второе значение), по мнению ученых, выделяются синхронная (сопутствующая) связь, предполагающая совпадение во времени в изучении тем из двух или нескольких дисциплин, и несинхронные (предваряющие и последующие) связи. Предваряющая связь обеспечивает ознакомление учащихся с теми разделами знаний из других учебных дисциплин, изучение которых еще предстоит школьникам, а последующая связь осуществляется, когда учитель обращается к уже известному учащимся учебному материалу смежной дисциплины [1; 5]. Особая роль при интеграции русского и английского языков должна отводиться последующим связям, которые чрезвычайно важны, например, при изучении тропов и других выразительных средств в английском языке, которые можно оптимизировать при рассмотрении аналогичных явлений в родном русском языке. Повторение тропов и фигур речи с последующим изучением видов переводческих трансформаций плавно подведет учащихся к формированию такой важной компетенции, как лингвистический, а затем и филологический анализ текста (включающий как составные части лингвистический, литературоведческий и лингвостилистический анализ).

По мнению М. Р. Львова, межпредметные связи учебного предмета «Русский язык» с другими дисциплинами являются средством решения задачи формирования у учащихся целостной картины мира, а под межпредметными связями он

подразумевает «не только согласованность программ, но и взаимопроникновение наук» [7, с. 114]. Предмет «Русский язык» дает учащимся возможность в полной мере изучить родной язык, а также сравнить его с английским языком, выявив при этом не только положительные стороны изучаемого языка, но и непревзойденную выразительность русского языка и культуры. Интеграция двух учебных дисциплин филологического цикла позволит учащимся отработать навык связной письменной речи наилучшим образом.

В результате своих исследований М. Т. Баранов выделил три типа межпредметных связей: объективную, содержательную и временную, из которых два первых типа представляются нам наиболее важными, так как объективная связь (по объему изучения русского языка и формирования сходных навыков) между русским и английским языками характеризуется относительно полным совпадением объекта изучения (русский язык – английский язык). Содержательная же связь определяется характером межпредметного материала, общего для контактирующих учебных предметов.

Согласно научной классификации, предложенной Н. Н. Ушаковым, при пересечении русского языка с другими предметами выделяется три вида связи: генетическая, сопоставительная и функциональная [9]. При интеграции приведенных дисциплин особенно важны связи сопоставительного характера, так как они существуют между русским и иностранными языками вследствие сходства объектов изучения. Однако не стоит опускать функциональные связи, которые позволяют понять, для чего то или иное явление существует в языке, как оно употребляется в разных стилях речи. Этот вид связи устанавливается со школьными предметами, которые оперируют текстами. Среди них и английский язык. Работа с текстом на уроках английского языка начинается уже на младшей образовательной ступени, нося обучающий характер, направленный на отработку навыка чтения. На среднем этапе школьного обучения дети выполняют задания на понимание содержания текста. Нередко на уроках учащиеся занимаются ознакомительным чтением с последующим лингвистическим анализом прочитанного.

Интегративные взаимодействия русского и английского языков могут осуществляться и на более глубоком уровне, чем межпредметные связи. На уровне дидактического синтеза (системного объединения материала интегрируемых дисциплин с целью развития связной речи учащихся на основе образцовых текстов) учитель может привлечь на занятия признанные варианты русского перевода какого-либо произведения английской литературы с тем, чтобы учащиеся имели возможность сравнить свой переводческий опыт с изученным образцом. Последующий анализ двух вариантов перевода и своих возможных ошибок является прекрасной возможностью попрактиковаться в переводе и избежать подобных ошибок в дальнейшей работе.

Обозначенные нами исходные позиции заложены в содержании спецкурса «Теория и практика перевода». Его целью является формирование у учащихся навыка перевода, углубляющего лингвистические знания русского и английского языков. Основные задачи состоят в: 1) формировании у учащихся четкого представления о переводе как о процессе, при котором возможно достижение относительной эквивалентности; 2) ознакомлении учащихся с основными видами переводческих трансформаций. Приемы обучения, задания, используемые на занятиях спецкурса, способствуют развитию у школьников навыка работы в данном направлении с текстами разных жанров. В перспективе разработка темы научного исследования «Приемы интерпретации иноязычного научно-учебного текста в процессе интеграции русского и английского языков в школе» будет связана с установлением механизмов адекватной трансформации научно-учебного текста с русского языка на английский; с условиями эффективного обучения школьников азам перевода; разработкой методики обучения учащихся в данной сфере.

Список использованных источников

1. Баранов, М. Т. Межпредметные связи русского языка в учебном процессе / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1979. – № 3. – С. 9–11.

2. Белова, Н. А. Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании : монография / Н. А. Белова. – М. : МАНПО, 2005. – 272 с.

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

4. Бурак, А. Л. Translating Culture: Перевод и межкультурная коммуникация. Этап 1: уровень слова. / А. Л. Бурак. – Изд. 2-е. стереотипное – М. : Р. Валент, 2005. –152 с.

5. Воробьев, Г. В. Проблема межпредметных связей / Г. В. Воробьев // Межпредметные связи в учебном процессе (тематический сборник статей) / ред.-сост. Г. В. Воробьев. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1974. – С. 3–17.

6. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990.

7. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие для студентов пед. вузов и колледжей / М. Р. Львов. – М. : Академия; Высш. шк., 1999. – 272 с.

8. Методические основы подготовки переводчи-

ков: нижегородский опыт : монография / под. общ. ред. В. В. Сдобникова. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. – 165 с.

9. Ушаков, Н. Н. О межпредметных связях в преподавании русского языка / Н. Н. Ушаков // Межпредметные связи в преподавании русского языка : сборник статей из опыта работы / сост. Н. Н. Ушаков. – М. : Просвещение, 1977. – С. 7–16.

References

1. Baranov, M.T. Intersubject connection of the Russian language in the learning process, *The Russian language at school*, 1979, No. 3, pp. 9–11.

2. Belova N.A. The content and process of the philological subjects integration in school education: monograph. Moscow, MANPO, 2005, 272 p.

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

4. Burak A.L. Translating Culture: Translation and cross-cultural communication. Stage 1: the word level, the second edition. Moscow, R.Valent, reprint, 2005, 152 p.

5. Vorobyev G.V. The problem of intersubject connections in educational process (symposium). Moscow, SRI OP APS USSR, 1974, pp. 3–17.

6. Komissarov V.N. The theory of translation (Linguistic aspects). Moscow, Vysshaya shcola, 1990.

7. Lvov M.R. The dictionary on the methods of the Russian language teaching. Moscow, Publishing Center “Academia”, Vysshaya Shcola, 1999, 272p.

8. Methodological foundations of translators’ training: the experience of N. Novgorod: monograph, under the general editorship of V.V. Sdobnikov. Nizhniy Novgorod, NSLU named after N.A. Dobrolyubov, 2007, 165 p.

9. Ushakhov N.N. On intersubject connections in the Russian language teaching, *Intersubject connections in the Russian language teaching*, articles from the experience / compiled by N.N. Ushakov. Moscow, Enlightment, 1977, pp. 7–16.

Рецензент:

Белова Н. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 10.12.2012 г.

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

УДК 398(470.4)(=161.1)
ББК 82.3(2)

РУССКИЙ ФОЛЬКЛОР ПОВОЛЖЬЯ

RUSSIAN FOLKLORE OF THE VOLGA REGION

Учеными-фольклористами, этнографами университетов и педагогических вузов Москвы, Нижнего Новгорода, Ижевска и Саранска впервые реализована идея по изданию хрестоматии по русскому фольклору Поволжья. Хрестоматия составлена в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 – Филология, 050100 – Педагогическое образование (профиль – Литература) с учетом содержания типовой программы по фольклору для студентов-филологов.

Работа подготовлена в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». Ядро коллектива авторов составили ученые этого вуза. В сборе, составлении и подготовке материалов устного народного творчества приняли участие О. И. Бирюкова, Е. Н. Ваганова, А. М. Каторова, Р. В. Кириллова, С. Н. Маскаева, Н. В. Морохин, Е. А. Николаева, В. И. Рогачев, Л. И. Рогачева, Н. П. Самаркина, М. А. Тростина, В. И. Цыганкова А. Д. Шуляев, М. П. Шустов. Издание осуществлено за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме «Интеграция художественных традиций литератур народов Поволжья и Приуралья в контексте современных социокультурных проблем» (гос. контракт № П660 от 19.05.2010).

Прежде всего следует отметить, что материалы в хрестоматии продуманы и расположены по историко-жанровому принципу, что поможет студентам составить наиболее полное представление о формировании и развитии основных родов, жанров, жанровых разновидностей фольклора региона. Авторским коллективом были отобраны произведения из оригинальных материалов, собранных в ходе фольклорных экспедиций, дореволюционных и советских сборников, а также изданий, опубликованных самими составителями. Кроме того, в хрестоматию вошли некоторые тексты из архивов просветителя, фольклориста и этнографа М. Е. Евсевьева (ЦГА РМ ФР – 267, оп. 1, д. 65, л. 3 об. – 9 об.), видного ученого-этнографа В. Н. Белицера (РФ ГУ НИИГН при Правительстве РМ И-945), известного русского фольклориста, нижегородца В. Н. Морохина. Учитывая новые веяния в духовной культуре России конца XX – начала XXI вв., в состав хрестоматии включены также духовные стихи, канты, истории, предания и легенды о Боге, святых, в том числе о Серафиме Саровском.

При отборе текстов составители учитывали как традиционно бытующие произведения, прочно вошедшие в жизнь миллионов людей, так и нарождающиеся жанры. Главным критерием явилась художественная ценность произведений, их популярность и бытование в народной среде. Вместе с тем составители стремились к полному охвату жанрового разнообразия произведений устного народного творчества, что призвано способствовать формированию у студентов всесторонних глубоких знаний о фольклоре, пониманию ими богатства и красоты устного слова народа. Так, в главе «Былины, эпические и исторические песни» обучающиеся имеют возможность ознакомиться с целым циклом произведений, повествующих о присоединении мордовских земель к устью Оки, песнями об Иване Грозном и походе Ермака, взятии Азова донскими казаками и Степане Разине, Петре Первом, о нашествии Наполеона и победе над ними М. Кутузова, а также историческими песнями начала XX в. Всего только в этом разделе представлены исторические песни, повествующие о событиях XVI–XX вв. Такое же тематическое богатство характерно и для других глав.

Отличительной особенностью представленных в хрестоматии произведений является то, что значительная часть их собрана на территории Нижегородской области и Республики Мордовии. К примеру, большинство обрядовых и лирических песен записано на территории обрусевшей терюшевской мордвы, бывшей Терюшевской волости, Нижегородского уезда, Нижегородской губернии (ныне Дальнеконстантиновский р-он Нижегородской обл.).

Широкое бытование русского фольклора в равной мере отмечено филологами как в русских,

так и в мордовских селах региона, что является знаменательным фактом, своего рода феноменом восприятия культуры, языка, фольклора русского народа как родного среди мордвы.

При подготовке хрестоматии к изданию особое внимание составителями уделялось достоверности текстов, правильной их записи и публикации в соответствии с особенностями их исполнения. При формировании разделов авторы старались сохранить особенности народного языка, старинные и диалектные слова, вводя современную орфографию только в тех случаях, когда она не затрагивала существенных сторон текстов.

Публикуемые произведения сопровождаются ссылками на источники с приведением, где это возможно, архивных, паспортных данных с указанием места бытования. Источники или место записи малых жанров – заговоров, колядок, частуш¬ек, пословиц, поговорок, загадок и примет – указываются как вслед за произведениями, так и в конце соответствующих разделов.

Издание хрестоматии по русскому региональному фольклору, охватывающее все классические жанры устного народного творчества, явление давно ожидаемое и необходимое в связи с тем, что актуализируется местный фольклорный материал, который близок студентам. Песни, исполняемые в родном краю, вызывают дополнительный интерес к учебной дисциплине, обогащают представления студентов о народной культуре родного края.

Выход в свет хрестоматии «Русский фольклор Поволжья» позволяет расширить круг вводимых в учебный процесс источников по курсу, который, к сожалению, пополняется достаточно медленно. По сравнению с имеющимися с классическими вузовскими хрестоматиями, представленная работа включает в себя памятку о методике сбора фольклорных материалов, месяцеслов, календарь русской природы и крестьянских праздников, классификацию жанров русского фольклора. Эти и ряд других материалов открывают возможности самостоятельной работы по сбору устной поэзии, дают ключ к пониманию природы фольклора, тесной связи ее функционирования с повседневной хозяйственной деятельностью, календарной и семейной обрядностью, позволяют сформировать системные знания по преподаваемому курсу.

В. И. Рогачев, доктор филологических наук, профессоркафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
А. И. Брыжинский, доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Т. И. Кубанцев, доктор филологических наук, профессор кафедры финно-угорских литератур НИФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

V. I. Rogachev, Doctor of Philology, Professor Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
A. I. Bryzhinskiy, Doctor of Philology, Professor Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
T. I.Kubantsev, Doctor of Philology, Professor Mordovian State University, Saransk, Russia

Поступила 10.12.2012 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика;
– Специальная педагогика;
– Психология;
– Философия;
– Филология;
– История;
– Юриспруденция;
– Культурология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционной коллегией.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

– автор(ы);
– название статьи;
– адресные данные авторов: (организация(и), адрес организации(й), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
– аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
– ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в романском алфавите: REFERENCES (стандарты SCOPUS).

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайте http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а, каб. 109, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-92-66 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru; humanities@mordgpi.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal "The Humanities and Education" accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogics;
– Correctional Pedagogy;
– Psychology;
– Philosophy;
– Philology;
– History;
– Jurisprudence;
– Culturology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial board.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of "The Humanities and Education" urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase "published for the first time". It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate's degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT:

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.
2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal

Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

– the name(s) of the author(s);

– the title of the article;

– the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));

– the abstract of 100 to 250 words;

– keywords.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors' names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, keywords, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – "List of references" in Russian or other source language (SS 7.1-2003 "Bibliographic record. Bibliographic description").

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES (SCOPUS standards).

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 109, 11a Studencheskaya Street, FSBEI HPE "Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)–33–92–50 (editor-in-chief), (834-2)–33–92–54 (editor-in-chief assistant), (834-2)–33–92–66 (executive secretary).

Fax number: (834-2)–33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru; humanities@mordgpi.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 345 руб. 74 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

Приглашаем ученых и специалистов вашей организации к публикации статей на страницах нашего журнала. С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а, каб. 310. Тел.: (8342) 33-92-66; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: humanities@mordgpi.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 1 (13)

Ответственный за выпуск *Н. А. Смертина*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *О. Р. Кармышевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций *Н. И. Романовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 29.03.2013 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 19,4. Тираж 1000 экз. Заказ № 37.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»