

Научно-методический
журнал

№ 4 (20)
(октябрь – декабрь)
2014

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

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

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

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

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

Подписной индекс
в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

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

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

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2014

Scientific and
methodological
journal

№ 4 (20)
(October – December)
2014

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

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

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

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

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

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

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Е. А. Бакулина Особенности организации домашнего задания по математике с использованием социальных сетевых сервисов.....	8
Н. А. Вдовина, Е. Н. Руськина, Т. В. Савинова Активизация научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентного подхода.....	12
М. А. Гусева, И. К. Кондаурова Мониторинг как инструмент решения образовательных задач: теоретико-методологический анализ.....	15
В. Е. Дерюга Принципы духовного воспитания в философии Ивана Ильина.....	21
Е. В. Ежовкина Особенности личностного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья.....	25
Е. В. Золоткова, С. Е. Иневаткина Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	31
Л. С. Капкаева Формирование специальных компетенций у будущих педагогов при обучении математическим дисциплинам.....	34
В. П. Ковалев, О. В. Кротова Критерии, показатели и уровни готовности будущих учителей начальных классов к работе по нравственному воспитанию учащихся средствами литературного чтения.....	39
Н. П. Кондратьева, Е. В. Еремина Развитие уверенности в себе подростков в процессе формирования коммуникативных компетенций.....	42
Е. А. Лежнева Мотивационное обеспечение психологической безопасности подростка в процессе развития стратегии достижения успеха.....	46
Н. И. Мешков, А. Н. Яшкова Проблема мотивации в психологической науке.....	50
И. А. Нагаева Инновационная деятельность преподавателя по формированию контента дисциплины.....	54
Л. А. Сафонова Методика работы с детьми дошкольного возраста в программе ПервоЛого.....	58
С. В. Сергунина, О. В. Фадеева Оценка качества обучения бакалавров по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование.....	63
Т. В. Татьяна, А. М. Солдаткин Структура и содержание понятия «культура безопасности личности».....	67
Н. И. Чинякова Значение аналитической деятельности обучающихся в системе непрерывного музыкального образования.....	71
С. И. Люгзаева, О. И. Чиранова Развитие критического мышления младших школьников.....	76
О. И. Чудаева Диагностика сформированности социально-личностных компетенций подростков общеобразовательных учреждений.....	81

А. В. Шигаев

Содержательные основы подготовки старших школьников к действиям в экстремальных ситуациях..... 84

L. V. Samosudova

The internet resources for teaching english as a foreign language to non linguistic students..... 87

ФИЛОСОФИЯ**Г. Г. Зейналов, Т. В. Куликова, А. М. Паламарчук**

Жизнь и красота как проблемы философии..... 90

С. С. Котова

Социокультурная идентификация личности: сущность и содержание понятия..... 94

Е. В. Рябова

Эволюция отношений человека и природы: нравственное содержание..... 97

Л. П. Сидорова

В поисках новых аспектов неклассической рациональности..... 102

Г. А. Шулугина

Некоторые аспекты взаимодействия философской онтологии и науки..... 108

ФИЛОЛОГИЯ**Э. В. Григораиш**

Количественные и качественные показатели влияния английского языка на датский..... 113

Т. Р. Душенкова

Концепт *веме* в удмуртском языке..... 117

Е. П. Прокаева

Фонетические особенности малокармалинского диалекта Республики Чувашия..... 122

В. И. Рогачев, В. М. Макушкин, Ю. А. Мишанин, Е. Н. Ваганова

Крестьянский пространственный и объектный мир в устной поэзии мордовского народа..... 124

А. Е. Фалилеев

Смысловое пространство политической карикатуры..... 129

Н. П. Ямаева

Комическое как способ отражения национального в современной удмуртской литературе..... 133

N. I. Eremkina

The features of evolution of the english short fiction of the XIX century..... 136

ИСТОРИЯ**Э. Р. Калимуллина**

Исследования тенденций миграционных процессов в России: история и современность..... 140

Т. А. Козлова

Внутреннее убранство традиционного жилища в фольклорных произведениях мордвы..... 143

Е. З. Грачева, А. В. Мартыненко

«Образы ненависти»: экстремизм в зарубежной Европе второй половины XX – начала XXI вв. 147

Т. Д. Надькин, А. П. Евдокимов

Социальное поведение крестьянства Мордовии в конце 1920-х – первой половины 1930-х гг.: от конфронтации к адаптации..... 153

С. В. Першин

Формирование органов городского самоуправления в России в последней четверти XVIII – середине XIX в.: состояние и перспективы исследования проблемы..... 157

Н. В. Рябов Генезис и функции этносимволических форм в художественных практиках мордовского народа.....	160
М. С. Шарин Борьба с политической оппозицией в СССР 1930–1933 гг. как предыстория «большого террора».....	163
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	167

CONTENTS

PEDAGOGICS

E. A. Bakulina Features of math homework organization using social networking services.....	8
N. A. Vdovina, E. N. Ruskina, T. V. Savinova Activization of research activities of students of pedagogical institute as a part of the competence approach.....	12
M. A. Guseva, I. K. Kondaurova Monitoring as a tool for solving problems of education: theoretical and methodological analysis.....	15
V. E. Deryuga The principles of spiritual education in the Ivan Ilyin's philosophy.....	21
E. V. Ezhovkina Peculiarities of personal component of a successfully adapted child with disabilities.....	25
E. V. Zolotkova, S. E. Inevatkina Correction and developing work in the sensory room for children with disabilities.....	31
L. S. Kapkaeva Formation of special competences for the future teachers of mathematics disciplines.....	34
V. P. Kovalev, O. V. Krotova Criteria, indicators and levels of readiness of future elementary school teachers to carrying out moral education for pupils by means of literary reading.....	39
N. P. Kondrateva, E. V. Eremina The development of adolescents' self-confidence in the process of forming communicative competence.....	42
E. A. Lezhneva Motivational provision of teenagers' psychological safety in the process of strategies development to achieve success.....	46
N. I. Meshkov, A. N. Yashkova The problem of motivation in psychological science.....	50
I. A. Nagaeva Teacher's innovative activities for a content of discipline formation.....	54
L. A. Safonova Methods of working with pre-school age children using the program of PervoLogo.....	58
S. V. Sergunina, O. V. Fadeeva Evaluation of bachelors training quality in psychological and pedagogical education.....	63
T. V. Tatyana Structure and content of the concept “safety culture of personality”.....	67

N. I. Chinyakova Meaning of students' analytical activity in the system of continuous music education.....	71
S. I. Lugzaeva, O. I. Chiranova The development of critical thinking of elementary school students.....	76
O. I. Chudaeva Diagnosis of social and personal competencies formation of teenagers of educational institutions.....	81
A. V. Shigayev Substantial bases of senior school students training to actions in extreme situations.....	84
L. V. Samosudova The internet resources for teaching english as a foreign language to non linguistic students.....	87

PHILOSOPHY

G. G. Zeynalov, T. V. Kulikova, A. M. Palamarchuk Life and beauty as problems of philosophy.....	90
S. S. Kotova Sociocultural identification of a personality: nature and content of the concept.....	94
E. V. Ryabova Evolution of the person and nature relations: moral contents.....	97
L. P. Sidorova In search of the new aspects of non-classical rationality formation.....	102
G. A. Shulugina Some aspects of collaboration of philosophic ontology and science.....	108

PHILOLOGY

E. V. Grigorash English language influence on danish: quantitative and qualitative characteristics.....	113
T. R. Dushenkova Concept <i>veme</i> in the udmurt language.....	117
E. P. Prokaeva Phonetic features of the dialect of the village Small Karmal of the Chuvash Republic.....	122
V. I. Rogachev, V. M. Makushkin, Yu. A. Mishanin, E. N. Vaganova peasants spatial and object world in the mordovian poetry.....	124
A. E. Falileev Semantic space of the political caricature.....	129
N. P. Yamaeva Comic as a way to reflect national in modern udmurt literature.....	133
N. I. Eremkina The features of evolution of the english short fiction of the XIX century.....	136

HISTORY

E. R. Kalimullina Research trends of migration processes in Russia: history and present.....	140
T. A. Kozlova The interior decoration of traditional dwellings in folklores mordovians.....	143
E. Z. Gracheva, A. V. Martinenko The images of hatred: extremism in Europe in the second half of the XXth – beginning of the XXIst century.....	147

<i>T. D. Nadkin, A. P. Evdokimov</i> Social behavior of mordovian peasants in the late 1920s and the first half of the 1930s: from confrontation to adaptation.....	153
<i>S. V. Pershin</i> The formation of the municipal government in Russia in the last quarter of XVIII – mid XIX century: status and prospects of research of the problem.....	157
<i>N. V. Ryabov</i> Genesis and functions of ethnosymbolical forms in art practitioners of the mordovian people.....	160
<i>M. S. Sharin</i> Counterpolitical opposition in the USSR 1930–1933 as a background of «great terror».....	163
ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS.....	167

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.016: 51 (045)
ББК 22.1р

Бакулина Елена Александровна

кандидат педагогических наук
кафедра информатики и вычислительной техники
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
eabakulina@rambler.ru

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ***

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме школьного образования – проблеме домашнего задания в современных условиях обучения математике. Автор рассматривает возможность использование социальных сетевых средств в организации домашнего задания по математике, определяет их типы и особенности, а также условия их использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: домашнее задание, обучение математике, социальные сетевые сервисы, средства обучения.

Bakulina Elena Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Computer Science and Engineering
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**FEATURES OF MATH HOMEWORK ORGANIZATION
USING SOCIAL NETWORKING SERVICES**

Abstract: The article is devoted to the problem of school education – the problem of homework in modern conditions of teaching mathematics. The author considers the possibility of using social networking tools in the organization of homework in mathematics, identifies their types and specificity, and determines the conditions of their use in the educational process.

Key words: homework, teaching math, social networking services, training aids.

Новый Федеральный государственный стандарт основного общего образования, принятый в 2010 г., задал новые требования к результатам школьного образования, которые не могут быть достигнуты без организации активной учебной, практической, исследовательской, проектной деятельности учащихся. Требования к целям современного образования заставляют пересмотреть не только содержание урока математики, но и организацию домашнего задания как неотъемлемого компонента процесса обучения математике. На сегодняшний день использование традиционных видов домашнего задания, ориентированных лишь на проверку усвоенных знаний и умений, противоречит положениям, декларируемым передовыми исследованиями в области теории и методики обучения математике (гуманизация и гуманитаризация математи-

ческого образования, концепции формирования понятия и работы с теоремой, использования задач в обучении математике, представление о современном уроке математики) [1].

Домашнее задание имеет ряд особенностей, которые отличают его от заданий, выполняемых в классе. В классе один учитель работает одновременно с большой группой учащихся, что создает благоприятные предпосылки для коллективной деятельности учащихся, однако в классе трудно осуществить индивидуальную учебно-воспитательную работу с учащимися. Домашние задания выполняются самостоятельно учащимся во внеурочное время, контроль процесса выполнения задания со стороны учителя отсутствует, формы и методы выполнения задания определяет ученик, таким образом, домашние задания обладают необходимым потенциалом для индивидуализации образовательного процесса, организации работы в группах и самостоятельной работы учащихся. Выполнение задания в классе ограничено по времени, домаш-

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

ние же задания не имеют строгого ограничения, поэтому дают возможность выйти за пределы традиционных форм заданий. Кроме того, внедрение ЕГЭ в школьное образование накладывает определенные рамки на содержание урочных занятий, таким образом, для развития творческой активности учащихся имеется больше возможностей именно при выполнении домашних заданий.

Практикующиеся в учебном процессе виды инструктажа при задании уроков на дом (указание выполнить таким же способом, каким выполнялись аналогичные работы в классе; разбор наиболее трудных элементов домашнего задания и т. п.), приемы проверки домашнего задания (просмотр тетрадей, устный или письменный опрос), не адекватны новым функциям [1] и видам домашних заданий. Сложившаяся в обучении математике ситуация формирует у учащихся негативное отношение к домашним заданиям, поэтому необходимы поиски новых приемов и средств организации домашних заданий, способствующих формированию мотивации их выполнения. Одним из таких средств являются социальные сетевые сервисы, которые создают дополнительные возможности для формирования у учащихся математических знаний и способов деятельности при выполнении домашних заданий, открывают новые перспективы для конструирования заданий нестандартных видов.

На сегодняшний день влияние информатики на методику обучения математике является очевидным, как точно отмечает Г. И. Саранцев, «методика получает новые эффективные средства, использование которых призвано повысить эффективность обучения математике» [9, с. 16]. Образовательные средства информационных технологий включают в себя разнообразные «программно-технические средства, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучающимся» [12, с. 78], к ним же относятся и социальные сетевые сервисы, которые на данный момент широко используются в учебном процессе, о «необходимости наличия доступа к информационным ресурсам Интернет» [3, с. 14] упоминается также в текстах ФГОС среднего (полного) образования.

Проблеме использования социальных сетевых сервисов в обучении математике посвящен ряд научных и методических публикаций. В учебной литературе анализируются дидактические возможности средств телекоммуникаций [5; 6; 10 и др.], рассматриваются вопросы развития сетевых сообществ, отражены отдельные направления применения сетевых сервисов [4; 7; 11 и др.]. Однако особенности использова-

ния социальных сетевых сервисов при организации домашнего задания по математике остаются не раскрытыми, что отрицательно сказывается на эффективности их использования в учебном процессе.

В настоящее время существует множество самых разных социальных сервисов, которые сливаются между собой. Анализ существующих социальных сервисов [2; 8], интернет-источников [1; 13 и др.] и учебной литературы по данной проблеме [3; 4; 5; 6; 7 и др.] показал, что при организации домашнего задания в обучении математике могут быть использованы следующие виды социальных сетевых сервисов:

1. Образовательные социальные сети, где учителя делятся своими идеями, разработками проведения классных собраний, уроков и внеклассных мероприятий (например, <http://www.campus.ru>, <http://www.openclass.ru> – Открытый класс; <http://www.it-n.ru> – Сеть творческих учителей и др.).

2. Социальные хранилища, позволяющие хранить различного вида данные и их презентации друг другу (например, <http://picasaweb.google.com>; <http://youtube.com>, <http://bobrdobr.ru/>, <http://www.imeem.com/> и др.).

3. Сетевые офисы, позволяющие создавать, редактировать и хранить различные документы на удаленном компьютере в сети (например, <http://docs.google.com>, www.edmodo.com, www.empressr.com).

4. Сетевые дневники-блоги, позволяющие размещать информацию, комментировать ее, обмениваться информацией и создавать целые сообщества (например, www.weebly.com, www.blogger.com, www.penzu.com).

5. Коллективные гипертексты – сервис, позволяющий любому пользователю участвовать в разработке веб-сайта, причем не только в качестве комментатора, но и в качестве автора и редактора (например, общероссийский образовательный проект Летописи – <http://letopisi.ru> и <http://wiki.iteach.ru> – обучающая площадка для проведения тренингов, сетевых проектов).

Интерактивные доски on line (Dabbleboard, Wiki-стенгазета).

Сервисы, позволяющие проводить on line тестирование, анкетирование и опросы (<http://thatquiz.org>, www.surveymonkey.com).

Деятельность учащихся по выполнению домашнего задания с использованием социальных сетевых сервисов способна обеспечить доступ к большому объему информации и систематизированному опыту других людей, в результате чего происходит формирование опыта совместной деятельности, конструирование новых знаний, организация активного коммуникационного процесса. Социальные сетевые сер-

висы открывают широкие возможности для эффективного обучения математике, позволяют использовать свободные электронные ресурсы в учебных целях, самостоятельно создавать сетевой контент, организовывать межличностные взаимодействия субъектов образовательного процесса. На наш взгляд, наиболее эффективно использовать социальные сетевые сервисы при работе с долгосрочными домашними заданиями, выполняемыми как в групповой, так и индивидуальной форме, такими как, например, домашние учебные проекты. Такая работа учащихся по выполнению домашнего задания связана с разработкой индивидуального или коллективного продукта деятельности, который может быть представлен в виде фотоальбома, сетевой презентации, публикации (буклета, открытки, визитки, календаря), wiki-статьи и т. д. Для организации совместной деятельности учащихся, формирования у них умения работать в группе, можно организовать обсуждение проблем по определенной теме и комментирование в блогах, документах для совместного редактирования.

К основным приемам организации домашнего задания с использованием социальных сетевых сервисов можно отнести следующие:

- визуализация учебного материала и результатов самостоятельной работы учащихся: совместное создание, редактирование и использование в сети текстовых документов, электронных таблиц, презентаций, графических изображений, фото- и видеосервисов и т. д.;

- поиск и передача информации среди ресурсов Интернета, сохранение для коллективного и индивидуального использования информационных объектов из глобальных компьютерных сетей и ссылок на них: совместный поиск информации, совместное хранение закладок и т. д.;

- организация коллективного взаимодействия: форум, телеконференция, блог и т. д.;

- создание и обработка комплексного информационного объекта в виде веб-страницы с использованием шаблонов: создание гипертекстовых объектов (статьи, доклады, рефераты, wiki-газеты, буклеты, эссе) с помощью средств, использующих wiki-технологии.

Итак, использование социальных сетевых сервисов при организации домашнего задания по математике способно интенсифицировать процесс обучения математике, расширить его возможности, однако следует помнить, что они остаются лишь инструментом решения задач и их применение не должно превращаться в самоцель. Отбор сетевых средств должен производиться не только из потенциальных дидактических возможностей социальных сетевых сервисов, а учитывать взаимосвязь компонентов методической системы «домашнее задание в

обучении математике» (цели, содержание, формы, методы, деятельностью учителя и учащихся). Связи между этими компонентами являются двусторонними, и для того чтобы используемые сервисы наиболее органично включились в образовательный процесс, необходимо подходить к данным средствам как к элементу целостной системы взаимосвязанных компонентов. Поэтому при планировании домашнего задания с использованием социальных сетевых сервисов учителю математики необходимо пройти следующие этапы:

1. Определение цели домашнего задания и его места в системе уроков;

2. Отбор содержания в соответствии с целью (выбор видов, форм организации);

3. Формулировка тематики домашнего задания;

4. Отбор социальных сетевых сервисов и наиболее оптимальных форм работы с ними в соответствии с поставленными дидактическими целями и формой домашнего задания.

5. Контроль и самоконтроль (соотнесение целей и полученных результатов, оценка деятельности учащихся, рефлексия учеником своих действий и самооценка).

Обобщая сказанное, отметим, что социальные сетевые сервисы дают большую возможность для «реализации принципа активности учащихся в учебном процессе» [4, с. 20], позволяют эффективно применять в обучении математике нетрадиционные виды домашнего задания (домашние учебные проекты, диагностирующие домашние задания, домашние лабораторные работы) и формы его организации («домашнее задание-внеклассное мероприятие», «урок-домашнее задание»).

Список использованных источников

1. Бакулина, Е. А. Функции домашнего задания в обучении математике учащихся средних общеобразовательных учреждений / Е. А. Бакулина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 130–133.

2. Веб-сервисы для образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/badanovweb2/home> (дата обращения 10.05.2014).

3. Вознесенская, Н. В. Информационно-образовательная среда учебного заведения: порталные решения или облачные сервисы? / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 14–17.

4. Земляков, Д. В. Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности в процессе создания сетевых виртуальных музеев / Д. В. Земляков, Е. В. Иванов, А. М. Коротов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 18–20.

5. Кергина, Н. К. Инновационные технологии обучения как средство развития мотивации учения школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. К. Кергина. – Санкт-Петербург, 2012. – 22 с.

6. Митенев, Ю. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития творческой активности учащихся на внеурочных занятиях по математике : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Митенев. – Ярославль, 2012. – 20 с.

7. Мнацаканян, О. Л. Методика использования социальных сетевых сервисов в школьном курсе информатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Л. Мнацаканян. – Москва, 2012. – 22 с.

8. Портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ict.edu.ru/> (дата обращения 12.05.14)

9. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе / Г. И. Саранцев. – М. : Просвещение. – 2002. – 224 с.

10. Сафонов, В. И. Организация подготовки учителей математики к использованию информационных технологий [Электронный ресурс] / В. И. Сафонов // Казанский педагогический журнал. – № 2. – 2008. – С. 98–104. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/download/75284554.pdf> (дата обращения 05.05.14).

11. Суворова, Т. Н. Электронные образовательные ресурсы как компонент современной информационно-образовательной среды / Т. Н. Суворова // Информатика и образование. – 2014. – № 3 (252). – С. 53–57.

12. Царапкина, Ю. М. Формирование информационных компетенций у студентов на основе компьютерного тестирования / Ю. М. Царапкина, А. Г. Горожанкина // Гуманитарные науки и образование. – № 4 (16). – 2013. – С. 77–80.

13. Якушина, Е. В. Информационные системы для администратора и учителя [Электронный ресурс] / Е. В. Якушина // Народное образование. – № 9. – 2010. – С. 151–157. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/download/87662026.pdf> (дата обращения 03.05.14)

References

1. Bakulina E.A. Functions of homework in math teaching at secondary institutions, *The Humanities and Education*, 2010, No. 4, pp. 130–133. (in Russian)

2. Web-Services for Education [Electronic re-

source]. URL: <https://sites.google.com/site/badanov-web2/home>.

3. Voznesenskaya N.V, Safonov V.I. Information and educational environment of the institution: portal solutions or cloud services?, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 14–17. (in Russian)

4. Zemlyakov D.V., Ivanov E.V., Korotkov A.M. The formation of students, research work experience in the process of creating network virtual museums, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 18–20 (in Russian)

5. Kergina N.K. Innovative learning technologies as a means of developing students learning motivation: Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy). St. Petersburg, 2012, 22 p. (in Russian)

6. Mitenev A.Yu. Information and communication technologies as a means of development of creative activity of students during extracurricular classes in mathematics: Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy). Yaroslavl, 2012, 20 p. (in Russian)

7. Mnatsakanian O.L. Methodology of using social networking services in school IT course: Extended abstract of PhD dissertation (Pedagogy). Moscow, 2012, 22 p. (in Russian)

8. Portal «Information and Communication Technologies in Education» [Electronic resource]. URL: <http://www.ict.edu.ru/>

9. Sarantsev G.I. Methodology of teaching mathematics in high school. Moscow, Education, 2002, 224 p. (in Russian)

10. Safonov V.I. Organization of training of mathematics teachers to use information technology, *Kazan Pedagogical Journal*, No. 2, 2008, pp. 98–104 [Electronic resource]. URL: <http://elibrary.ru/download/75284554.pdf>. (in Russian)

11. Suvorova T.N. E-learning resources as a component of a modern information educational environment, *The Science and education*, 2014, No. 3 (252), pp. 53–57. (in Russian)

12. Tsarapkina Yu.M., Gorozhankina A.G. Development of the student information competencies on the basis of computer testing, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 77–80. (in Russian)

13. Yakushina E.V. Information systems for administrators and teachers, *National Education*, 2010, No. 9, pp. 151–157 [Electronic resource]. URL: <http://elibrary.ru/download/87662026.pdf> (in Russian)

Поступила 19.06.2014 г.

УДК 37.015.3 (045)

ББК 88.4

Вдовина Наталья Александровнакандидат психологических наук, доцент
кафедра психологииФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natalex-15@yandex.ru**Руськина Екатерина Николаевна**кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологииФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ekaterina-ruskina@yandex.ru**Савинова Татьяна Викторовна**кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологииФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
stanya2610@yandex.ru**АКТИВИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА***

Аннотация: В статье рассматриваются инновационные формы активизации научно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза посредством их вовлечения в работу научно-исследовательских лабораторий и участия в научно-практических конференциях для развития их исследовательской компетентности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, компетентностный подход, научно-исследовательская лаборатория, научно-практическая конференция.

Vdovina Natalia AleksandrovnaCandidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Ruskina Ekaterina NikolaevnaCandidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Savinova Tatjana ViktorovnaCandidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**ACTIVIZATION OF RESEARCH ACTIVITIES
OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTE
AS A PART OF THE COMPETENCE APPROACH**

Abstract: In the article we consider some innovative forms of activization of research activity of students of pedagogical Institutes by means of their involvement in work of research laboratories and participation in scientific and practical conferences for development of their research competence.

Key words: research activities, competence approach, research laboratory, scientific and practical conference.

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

В условиях социально-экономического реформирования, непрерывного обновления и развития системы образования под воздействием научно-технического и гуманитарного прогресса, конкуренции на рынке труда и образовательных услуг главной задачей учреждений системы высшего образования в настоящее время становится подготовка конкурентоспособных выпускников, генерирующих и развивающих новые идеи, творчески мыслящих, способных адаптироваться и успешно трудиться в динамично развивающемся обществе.

В условиях реализации ФГОС ВПО одним из важнейших требований вузовской подготовки является развитие исследовательской компетентности студента, ставшей основой современной системы обучения в вузе. В. А. Сластенин указывает, что структурные компоненты исследовательской компетентности и исследовательской деятельности должны совпадать, а исследовательские умения являются составляющими модели исследовательской компетентности педагога [6].

Исследовательская деятельность рассматривается А. И. Савенковым [5] как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения.

Привлечение к научно-исследовательской или научно-экспериментальной работе позволяет прививать навыкам обучающимся самостоятельно мыслить, находить и решать различные научные проблемы, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи, формировать навыки организации самостоятельной работы и т. д. [4].

Научная деятельность студентов в современном вузе достаточно разнообразна по своему содержанию, направлениям, формам и методам [3; 5; 7]. Перспективным направлением является создание в высших учебных заведениях научно-исследовательских лабораторий, в которых ведутся научные исследования и одновременно организуется учебно-исследовательская работа студентов.

Организация научно-исследовательской деятельности студентов при кафедре психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» является продолжением и углублением учебного процесса и организуется в научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» (руководитель – доктор педагогических наук, профессор Ю. В. Варданян [1]), в научно-образовательных лабораториях «Общая и экспериментальная

психология», «Практическая психология», научных кружках, проблемных и исследовательских группах под руководством ведущих преподавателей кафедры. Как отмечает О. И. Карпунина, «...данные подразделения придают мощный импульс развитию научно-педагогической и собственной образовательной деятельности, позволяют обеспечивать разноплановую профессиональную самореализацию и создавать условия для непрерывного профессионального роста и самосовершенствования» [2, с. 30].

Основная исследовательская работа кафедры сосредоточена сегодня на двух направлениях: 1. Психолого-педагогические проблемы общего, профессионального и дополнительного образования (общетеоретические и прикладные вопросы); 2. Психолого-педагогические основы умственного и личностного развития детей и молодежи.

В последние годы среди студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых, преподавателей заслуженным авторитетом стала пользоваться Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Современное образование: психолого-педагогические проблемы и опыт решения», которая традиционно проводится на базе научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» МордГПИ при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Программы стратегического развития на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России». В течение двух месяцев в интерактивном режиме обсуждаются научные работы студентов, аспирантов, магистрантов различных вузов. Каждому участнику предоставляется возможность высказать свое мнение, предложить пути решения обозначенной проблемы.

Актуальность конференции обусловлена современными целями и задачами, стоящими перед гуманитарными науками, важностью и необходимостью сплочения образовательных учреждений и психолого-педагогического сообщества в решении ряда актуальных проблем современности на основе паритетного сотрудничества. Проведение подобного рода конференций связано с необходимостью интеграции и сотрудничества между различными образовательными учреждениями Российской Федерации для проведения комплексных научных исследований.

Одной из основных целей конференции является вовлечение студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых, преподавателей в научно-исследовательскую деятельность, ее активизация, развитие информационной культуры общения. Организация и проведение VI Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Современное образование: психолого-

педагогические проблемы и опыт решения» направлены на обсуждение, анализ и апробацию научно-педагогическим и экспертным сообществом передового психолого-педагогического опыта; оценку его инновационного потенциала; укрепление позиций педагогического института как межрегионального научно-методического центра педагогического образования. Ее основные задачи:

– публичное представление научных результатов, достигнутых в ходе выполнения научно-исследовательских работ студентами, аспирантами, преподавателями, педагогами и психологами;

– объединение и информирование научно-общества о проводимых научных исследованиях;

– активизация и интегрирование исследовательской работы студентов, молодых ученых, преподавателей, педагогов и психологов;

– поддержание и расширение многосторонних научно-методических связей со специалистами из разных регионов Российской Федерации.

На конференции представлен достаточно широкий круг проблем современного образования, обозначены пути и способы их решения. Данные проблемы определили основные направления работы конференции:

1. Социально-психологические проблемы современности в условиях инновационного образования. В данной секции представлены материалы, отражающие процесс модернизации современного образования, освещается опыт инновационного развития системы образования.

2. Современные психолого-педагогические технологии: проблемы и опыт решения. Данная секция вызывает наибольший интерес у студентов. Особое внимание обращается на технологии развития творческого потенциала личности, ценностных ориентаций будущего педагога, учебной и профессиональной мотивации студента педагогического вуза, психологической безопасности субъектов образования, компетентности субъекта педагогического общения; характеризуются развивающие психотехнологии в деятельности учителя начальных классов; рассматриваются идеи и технологии проектирования и развития субъектных свойств студентов педагогического вуза.

3. Психологическое сопровождение субъектов образования. Секция посвящена анализу актуальных проблем дошкольного, общего школьного, высшего, дополнительного образования и возможностей использования потенциала психологии для их решения.

4. Актуальные проблемы развития субъекта психологической безопасности. Тематика

представленных материалов сосредоточена на актуальных проблемах развития субъекта психологической безопасности в образовательной, спортивной, профессиональной деятельности и процессе межличностного общения.

5. Актуальные проблемы психологии и профессиональной деятельности педагога. Рассматриваются психологические основы педагогической деятельности, вопросы мотивации профессиональной деятельности педагога, проблемы формирования и развития профессионально-значимых качеств педагога.

6. Развивающий потенциал учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов. Представлен опыт организации и проведения учебных занятий с использованием интерактивных форм обучения, проанализированы особенности реализации различных видов практик. Особое внимание отведено содержанию, направлениям, формам и методам организации научно-исследовательской деятельности студентов.

7. Психолого-педагогические проблемы модернизации общего образования в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов и требований. Рассматриваются проблемы, вызванные внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов, намечены пути и способы их решения.

8. Современное состояние и перспективы развития дошкольного образования. В представленных материалах отражены наиболее актуальные психолого-педагогические проблемы системы дошкольного образования, дается оценка ее современного состояния и перспектив развития.

В психологии и педагогике постоянно расширяется область явлений, которые становятся предметом опытно-экспериментальных исследований. Поэтому научно-исследовательская деятельность, прежде всего студентов и молодых ученых, – это, конечно же, попытка научного поиска, способствующего решению многих психолого-педагогических проблем современности. Работа студентов в научно-исследовательских лабораториях, систематическое участие в научно-практических конференциях – это путь к исследованию и открытию новых социально-психологических реалий, появлению уникального жизненного опыта, новых способов понимания и организации системы человеческих мыслей и отношений. Активная научно-исследовательская деятельность предоставляет студентам возможность моделировать, анализировать и преобразовывать объекты профессиональной деятельности, способность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, критично оценивать результаты своих действий.

Список использованных источников

1. 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.
2. Карпунина, О. И. Факультет психологии и дефектологии: инновации и перспективы развития / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 28–31.
3. Петрова, С. Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов / С. Н. Петрова // Молодой ученый. – 2011. – № 10. – Т. 2. – С. 173–175.
4. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / В. В. Егоров, Э. Г. Скибицкий, В. Г. Храпченков. – Новосибирск : САФБД, 2008. – 260 с.
5. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2013. – 480 с.
6. Слостенин, В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 2006. – 306 с.
7. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 84–88.

References

1. Vardanyan Yu.V. The innovative activity of the scientific and educational complex: the sources, experience and development prospects, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 35–41. (in Russian)
2. Karpunina O.I. Faculty of psychology and defectology: innovations and prospects for development, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 28–31. (in Russian)
3. Petrova S.N. Research and development of students as a factor in increasing the quality of training, *Young scientist*, 2011, No. 10, t. 2, pp. 173–175. (in Russian)
4. Higher School Pedagogy: textbook / V.V. Egorov, E.G. Skibitskiy, V.G. Khrapchenkov. Novosibirsk, SAFBD, 2008, 260 p. (in Russian)
5. Savenkov A.I. Psychological foundations of the research approach to learning. Moscow, Os-89, 2013, 480 p. (in Russian)
6. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogy: Innovative activity. Moscow, Magistr, 2006, 306 p. (in Russian)
7. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Development of the system of student research and design activity in the conditions of a multilevel system of higher pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 84–88. (in Russian)

Поступила 24.08.2014 г.

УДК 37-047.36 (470.44)
ББК 74.04 (2)

Гусева Марина Андреевна

аспирант

кафедра математики и методики ее преподавания

ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия

maguseva@gmail.com

Кондаурова Инесса Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра математики и методики ее преподавания

ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия

i.k.kondaurova@yandex.ru

**МОНИТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Аннотация: Проведен теоретический и методологический анализ термина «мониторинг» в контексте решения образовательных задач, выявлены соответствующие виды мониторинга. Показаны характеристические особенности образовательных процессов. Приведены некоторые принципы организации, методы, средства мониторинговых исследований в образовательных средах.

Ключевые слова: мониторинг, мониторинговая система, образовательный мониторинг, образовательный процесс.

Guseva Marina Andreevna

Postgraduate

Department of mathematics and its teaching methods
Saratov State University, Saratov, Russia**Kondaurova Inessa Konstantinovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of mathematics and its teaching methods
Saratov State University, Saratov, Russia**MONITORING AS A TOOL FOR SOLVING PROBLEMS OF EDUCATION:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS**

Abstract: Theoretical and methodological analysis of the term “monitoring” in the context of solving educational problems has been performed; appropriate types of monitoring have been identified. Characteristic features of the educational process have been shown. The article describes some of the principles of organization, methods and ways of monitoring studies in educational environments.

Key words: monitoring, monitoring system, educational monitoring, educational process.

Модель современного общества предполагает наличие действенных инструментов управления, одним из которых является мониторинг. Применение мониторинга во всех сферах человеческой деятельности позволило накопить богатый опыт его организации и адаптации под процессы любых масштабов. В последние годы система образования также демонстрирует устойчивый интерес к мониторингу, рассматривая его в широком смысле как деятельный инструмент на службе образовательных потребностей общества, в более узком – как педагогическую технологию.

На современном этапе развития образовательной системы Российской Федерации на первый план выходит задача обеспечения качества образования, освоение вузами систем менеджмента качества образования на основе международных стандартов ISO. Действенным инструментом для решения этой задачи представляется внутренний мониторинг качества образования в вузе, нормативной базой которого служит Федеральный закон Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. № 293–ФЗ (ред. от 29.12.2012 № 273–ФЗ) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования» [13].

Поскольку система образования оперирует образовательными процессами, характеризующимися развитием, изменением своих объектов, то возникает задача не столько получения единой информации о состоянии объекта образовательного процесса, сколько его исследования в процессе развития. Использование мониторинга для решения образовательных задач любого уровня предполагает создание системы наблюдения за состоянием исследуемого объекта с помощью непрерывного, дискретного сбора

данных о состоянии комплекса ключевых показателей, избираемых в зависимости от цели исследования. Плановность отслеживания изменения индикаторов является важнейшим отличием мониторинга в сфере образования от традиционного учета успеваемости. Кроме того, мониторинг предполагает не только фиксацию изменений, но и использование полученных результатов для постоянной коррекции исследуемого процесса. Следовательно, мониторинг является гибким, динамичным и эффективным инструментом управления процессом, позволяющим своевременно скорректировать образовательные механизмы для достижения наилучшего результата.

Термин «мониторинг» происходит от латинского *monitor* – предупреждающий, предохраняющий. Справочные источники и словари дают несколько значений этого термина: предупреждающий, советующий, проверяющий, наставляющий, напоминающий, надзирающий.

Производная форма от «монитор» – «мониторинг» обозначает осуществление некоторого действия, направленного на реализацию функций наблюдения, контроля, предупреждения [10, с. 168]. В научной литературе мониторинг зачастую трактуется как действие, обеспечивающее выполнение указанных функций, конкретизируемых спецификой исследуемого объекта и поставленными задачами [10, с. 168]. Многообразие трактовок обусловлено широтой применения мониторинга в научно-практических сферах деятельности.

В Большом толковом словаре русского языка находим «мониторинг [англ. *monitoring*] – система постоянных наблюдений, оценки и прогноза изменений состояния какого-либо природного, социального и т. п. объекта» [1]. В Толковом словаре иностранных слов Л. П. Крысина выделяются два значения термина «мониторинг» – 1) наблюдение, оценка и прогноз состояния окру-

жающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека; 2) систематическое наблюдение за каким-нибудь процессом с целью фиксировать соответствие (или несоответствие) результатов этого процесса первоначальным предположениям [12]. Словарь бизнес-терминов трактует мониторинг как «методику и систему наблюдений за состоянием определенного объекта или процесса, дающую возможность наблюдать их в развитии, оценивать, оперативно выявлять результаты воздействия различных внешних факторов. Результаты мониторинга дают возможность вносить корректировки по управлению объектом или процессом» [11]. Энциклопедия социологии определяет мониторинг как «специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью их оценки, контроля, прогноза» [16].

В широком смысле мониторинг рассматривается исследователями-педагогами как: путь получения информации о результативности учебного процесса (Н. О. Вербицкая, В. Д. Бодряков); метод коррекции образовательного процесса в системе повышения квалификации и обучения (В. Г. Воронцов); экспертиза развития качества образования (М. В. Занин, Г. М. Ильясов); исследование эффективности административной команды учебного учреждения (П. Дерзкова) и др. [9].

Теоретико-методологический анализ современной психолого-педагогической литературы показал, что исследователи выделяют различные виды мониторинга как инструмента решения образовательных задач. Приведем некоторые из них: «педагогический мониторинг» (В. И. Андреев, В. И. Зверева, А. И. Кукуев, В. Г. Горб и др.); «дидактический мониторинг» (В. В. Бабурина); «мониторинг качества образования» (В. А. Кальней, С. Е. Шишов и др.); «мониторинг образования» (А. Н. Майоров); «мониторинг профессионально-образовательного процесса» (Э. Ф. Зеер); «образовательный мониторинг» (Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова, А. С. Белкин и др.).

В концепции представителя психологической науки Э. Ф. Зеера, основателя научной школы, занимающейся исследованием непрерывного процесса становления личности в профессионально-образовательном пространстве, исследуется мониторинг профессионально-образовательного процесса – непрерывный сбор информации об эффективности обучения в педагогической системе. Он осуществляется вузом наряду со сбором информации об академической успеваемости обучаемых (данных об уровне знаний, умений и навыков студентов, познавательной мотивации и др.) [3].

Способы и методы мониторинга, по заключению Э. Ф. Зеера, В. А. Беликова, С. Е. Шишо-

ва, М. В. Давыдова, можно разделить на: 1) текущее наблюдение; 2) метод тестовых ситуаций; 3) экспликацию (лат. *explicatio* – развертывание, разъяснение); 4) опросные методы; 5) анализ результатов учебно-профессиональной деятельности; 6) тестирование. Анализ практических исследований мониторинга в сфере педагогики показал, что для его реализации ученые используют интеллектуальные, личностные, межличностные тесты, практические тестовые задания и процессуальные тесты [3, с. 336].

В контексте данного исследования представляет интерес термин «образовательный мониторинг». Представитель педагогической науки А. С. Белкин сформулировал наиболее полную его характеристику в кратком толковом словаре «Основы педагогической технологии»: «мониторинг образовательный» – процесс непрерывного научно-обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [7, с. 15].

Автор также представил принципы его организации, получившие апробацию во многих исследованиях по проблеме мониторинга и ставшие классическими [7, с. 16]: принцип непрерывности; принцип научности; принцип воспитательной целесообразности; принцип диагностико-прогностической направленности; принцип прогностического мониторинга; принцип целостности, преемственности процессов слежения, диагностики, прогнозирования образовательного процесса.

Иное определение образовательного мониторинга представлено в работах группы ученых Д. Ш. Матроса, Д. М. Полева, И. Н. Мельниковой: «система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития» [6, с. 21].

Глобальной целью мониторинга является оперативное выявление происходящих изменений и фиксация приобретенной информации в статистическом виде. Полученная информация о состоянии объекта исследования является основой для анализа и оценки тенденций развития, принятия управленческих решений на различных организационных уровнях образовательной системы.

К нативным задачам мониторинга можно отнести фиксацию состояния объекта исследования в процессе его динамического развития, оценка эффективности исследуемого процесса в целом или отдельных подпроцессов, определение неэффективных участков, трудностей, неисправностей и сбоев, обнаружение неожиданных отклонений.

Основными функциями мониторинга (как педагогической технологии) представляются [14, с. 109]: диагностическая; ориентирующая; мотивационно-стимулирующая; информационная; развивающая; воспитательная; оценочная; аналитическая; коррекционная; прогностическая.

Направления осуществления мониторинга зависят от избранных целей, задач и объекта исследования, и в контексте данной работы могут быть представлены следующим перечнем [8, с. 69]: структурный и функциональный анализ образовательной системы; организация управленческой деятельности в контексте вуза/факультета/кафедры; реализация программ развития и прочих программ; внедрение инновационных процессов в образовательном учреждении; уровень учебных (научных, спортивных и пр.) достижений обучающихся; профессиональное становление студентов; состояние здоровья обучающихся, организация отдыха и оздоровления; оснащенность образовательных процессов различными видами ресурсов; соблюдение законодательства в сфере образования и мн. др.

В современных научных исследованиях к структуре мониторинговой системы (Н. Г. Буркова, Н. О. Вербицкая, М. В. Давыдов, В. Л. Исаков, С. Л. Родионов) принято относить следующие элементы:

1. Субъекты мониторинга – носители мониторинговых функций, которые можно разделить на две группы: 1) предоставляют информацию, 2) обрабатывают собранную информацию. Субъектами мониторинга в вузовской среде могут выступать все участники образовательного процесса – студенты, преподаватели, администрация вуза, общественность и др.

2. Комплекс мониторинговых показателей, обеспечивающий целостное представление о состоянии исследуемой системы.

3. Инструментарий и инструменты мониторинговой деятельности. Инструментарий представлен совокупностью стандартов, форм отчетности, анкет и т. п., которые используются субъектами мониторинга. Инструментами являются технические средства, такие как фотоаппарат, компьютер, видеокамера и другая техника.

4. Мониторинговая деятельность – сбор, обработка и представление информации, организация и обеспечение мониторинговых процедур [2].

Исследователь М. В. Давыдов дополняет структуру мониторинговой системы объектами мониторинга, к которым относит образовательную систему в целом, образовательный процесс, конкретную дидактическую систему и т. п. [2].

Специфика сферы образования позволяет использовать как общенаучные виды измерений, так и методики различных научных направлений, такие как экономические, социологические,

психологические, педагогические, дидактические, статистические и пр.

В основе мониторинга заложена технология сравнительного оценивания результата, поскольку для формулирования корректных оценочных суждений необходимо осуществить процесс сравнения собранных данных либо с прежним состоянием объекта, либо с «нормальным», предполагаемым или заданным состоянием. Сравнение также может осуществляться с состоянием условно аналогичной системы [4, с. 130].

Для управления динамично развивающимся процессом важно контролировать продвижение к цели, видеть, насколько успешно протекает деятельность по достижению запланированного и своевременно вносить коррективы. Отслеживание результата является ключевой компонентой мониторинга, позволяющей реализовывать его основные функции: диагностическую, коррекционную и прогностическую.

Общепринятая методологическая модель мониторинга представляет собой цикл, состоящий из следующих этапов [4, с. 129]: 1) сбор данных по индикаторам; 2) статистическая обработка собранного материала (методы квалиметрии, методы качественного анализа, методы статистического анализа и методы кластерного анализа); 3) формулировка оценочных суждений относительно исследуемого процесса; 4) разработка рекомендаций по коррекции процесса.

В соответствии с моделью мониторинг условно можно разделить на этапы: 1) подготовительный, когда определяется программа мониторинга, инструментарий и инструменты мониторинговой деятельности; 2) диагностический, в процессе которого происходит собственно сбор информации об объекте исследования; 3) экспертный, когда происходит обработка полученных данных, их систематизация и интерпретация результатов.

На подготовительном этапе осуществляется анализ целей исследуемого процесса, определение оценочных процедур, а также критериев и показателей мониторинга. Важным шагом является разработка форм предоставления мониторинговых данных, в которых будет в дальнейшем сосредоточена полученная в ходе мониторинга информация.

На диагностическом этапе мониторинг может осуществляться в одной из трех форм:

1. Стартовая диагностика (или входная, первичная диагностика) осуществляется как первоначальный сбор данных по разработанным показателям. Основная задача – выявление исходного состояния исследуемого объекта. Вследствие своей исключительности, неповторимости данная форма мониторинга может быть вынесена в отдельный этап общего процесса монито-

ринга, встречающийся в исследованиях под названием «исходно-диагностический».

2. Промежуточная диагностика (или экспресс-диагностика), которая проводится несколько раз за исследуемый период в соответствии с программой и расписанием мониторинговых исследований. Это стандартная, основная форма получения информации об исследуемом объекте. Данные экспресс-диагностики становятся основой для построения оценочных суждений, рекомендаций по коррекции исследуемого процесса и пр. Промежуточная диагностика может принимать форму рубежной.

3. Финишная диагностика (или выходная, итоговая диагностика) производится как заключительное исследование, направленное на выявление итогового состояния исследуемого объекта. Основная задача – получение финального набора данных о состоянии исследуемого объекта. Также, как и стартовая, может быть вынесена в отдельный этап общего процесса мониторинга, называемый «итогово-диагностический».

На экспертном этапе происходит обработка собранной информации, ее анализ и интерпретация. Мониторинг как инструмент решения образовательных задач вуза располагает средствами обработки данных, позволяющих получать статистику не только по конкретному студенту, но и по группе студентов, направлению обучения, от года к году отслеживать динамику изменения избранных показателей и корректировать процессы в зависимости от полученных результатов мониторинга. Кроме того, собранная статистика может быть представлена на различных пользовательских уровнях. В психолого-педагогических исследованиях с использованием мониторинга встречаются следующие уровни представления информации [5; 15]:

1. Уровень испытуемых (студентов высшего учебного заведения). По окончании каждого цикла диагностики студенту предоставляется психолого-педагогическая интерпретация полученных им результатов с коррекционными рекомендациями. Информация служит основой для рефлексии и перепрограммирования дальнейшего образовательного процесса с учетом полученных рекомендаций.

2. Уровень исполнителей мониторинга (преподавателей). Предполагает наиболее развернутую форму представления информации, позволяющую проанализировать динамику развития показателей конкретного студента, группы или направления. Включает возможность графического представления статистики в виде таблиц, гистограмм и графиков.

3. Уровень администрации учебного заведения, организаторов мониторинга. Характеризуется наиболее обобщенным представлением информации с целью получения цельной кар-

тины динамики развития объекта мониторинга. Включает возможность фильтрации данных по группам и направлениям.

Таким образом, мониторинг как инструмент решения образовательных задач используется не только как средство контроля качества образовательных процессов, но и анализа самих процессов, что особенно важно на современном этапе развития системы образования России, в период внедрения новых образовательных стандартов. Анализ накопленного банка мониторинговых данных позволит ученым не только оценить количественные и качественные изменения, привнесенные данным переходом, но и судить о состоянии инновационных процессов и эффективности управления образовательной системой.

Применение мониторинга в образовании характеризуется широким спектром возможностей. С одной стороны, он служит инструментом менеджмента сложных образовательных систем любого уровня (разработка концепций и программ развития, управление высокоорганизованными процессами образовательных сред и т. д.). С другой стороны, мониторинг как педагогическая технология может выступать основой педагогических исследований в более узких областях, охватывающих процессы вуза, факультета или кафедры (профессиональная подготовка бакалавров по конкретному направлению подготовки, работа факультета в заданной области, организация кафедрой определенного вида деятельности студентов и т. д.).

Список использованных источников

1. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://enc-dic.com/>.
2. Давыдов, М. В. Мониторинг как средство управления качеством обучения специалистов технических профессий в учреждениях дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Давыдов. – Уфа, 2011. – С. 159–162.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед., 2000. – 397 с.
4. Илюшин, Л. С. Актуальные аспекты методологии оценки качества в системе непрерывного педагогического образования / Л. С. Илюшин // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 3. – С. 121–132.
5. Матрос, Д. Ш. Построение процесса обучения на основе новых информационных технологий / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова // Завуч. – 2000. – № 7. – С. 27–35.
6. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос,

Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 96 с.

7. Основы педагогических технологий : краткий толковый словарь / под ред. А. С. Белкина. – Екатеринбург, 1995. – 22 с.

8. Рюхова, Н. Ф. Роль мониторинга в управлении качества образования на муниципальном уровне / Н. Ф. Рюхова // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. – 2011. – № 5. – С. 68–73.

9. Сигида, Д. А. К вопросу о мониторинге как педагогической технологии управления [Электронный ресурс] / Д. А. Сигида // Сфера услуг: инновации и качество. – 2012. – № 7. – Режим доступа : http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2012_7_24.pdf.

10. Силина, С. Н. Профессиографический мониторинг становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук / С. Н. Силина. – Екатеринбург, 2002. – 500 с.

11. Словарь бизнес-терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biznestermin.ru/biz7942.html>.

12. Толковый словарь иностранных слов Л. П. Крысина. – М. : Рус. яз., 1998.

13. Федеральный закон Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. № 293–ФЗ (ред. от 29.12.2012 № 273–ФЗ) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования».

14. Шайхутдинова, Г. А. Подготовка педагогов профессионального обучения: педагогический мониторинг и проблемы качества / Г. А. Шайхутдинова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 4. – С. 109–113.

15. Шубина, С. С. Модель организации мониторингового исследования личностно-профессиональных качеств будущего социального педагога в вузе / С. С. Шубина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2012. – Т. 110. – № 6. – С. 108–115.

16. Энциклопедия социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/>.

References

1. Great Dictionary of the Russian Language [Electronic resource]. URL: <http://enc-dic.com/>. (in Russian)

2. Davydov M.V. Monitoring as a tool of quality control of training technical specialists in institutions of additional professional education: Thesis for distr. Ph.D. Degree. Pedagogical Sciences. Ufa, 2011, pp. 159–162. (in Russian)

3. Zeer E.F. Psychology of professional education. Yekaterinburg, Ural State Professional Ped. Press, 2000, 397 p. (in Russian)

4. Ilyushin L.S. Actual aspects of methodology of quality assessment in a continuous pedagogical education, *New in Psychological and Educational Research*, 2012, No. 3, pp. 121–132. (in Russian)

5. Matros D.Sh., Polev D.M., Melnikova N.N. Creating a learning process based on new information technologies, *Zavuch*, 2000, No. 7, pp. 27–35. (in Russian)

6. Matros D.Sh., Polev D.M., Melnikova N.N. Quality management in education on the basis of new information technologies and educational monitoring. Moscow, Pedagogical Society of Russia Press, 1999, 96 p. (in Russian)

7. Fundamentals of educational technologies (short explanatory dictionary). Yekaterinburg, 1995, 22 p. (in Russian)

8. Ryuhova N.F. The role of monitoring in the education quality management at municipal level, *Scientific notes of the Trans-Baikal State Humanitarian Pedagogical University*, 2011, No. 5, pp. 68–73. (in Russian)

9. Sigida D.A. To the question of monitoring as an educational technology of management, *Services: innovation and quality*, 2012, No. 7 [Electronic resource]. URL: http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2012_7_24.pdf. (in Russian)

10. Silina S.N. Professional and graphical monitoring of formation a specialist in the educational process of pedagogical institutes. Thesis for distr. Ph.D. Degree. Pedagogical Sciences. Yekaterinburg, 2002, 500 p. (in Russian)

11. Dictionary of Business [Electronic resource]. URL: <http://biznestermin.ru/biz7942.html>. (in Russian)

12. The explanatory dictionary of foreign words L.P. Krygina. Moscow, Russian Language Press, 1998. (in Russian)

13. Federal Law of the Russian Federation dated November 8, 2010 No. 293 – FL (edited from 29.12.2012 No. 273-FZ) “On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation in connection with the improvement of supervisory functions and optimizing the delivery of public services in the field of education”. (in Russian)

14. Shaihutdinova G.A. Training of professional education teachers: pedagogical monitoring and quality problems, *Professional education in Russia and abroad*, 2012, No. 4, pp. 109–113. (in Russian)

15. Shubina S.S. Model of the organization of the monitoring study of personal and professional qualities of the future social teacher at high educational establishment, *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 2012, Vol. 110, No. 6, pp. 108–115. (in Russian)

16. Encyclopedia of sociology [Electronic resource]. URL: <http://dic.academic.ru/>. (in Russian)

Поступила 05.09.2014 г.

УДК 37(091) (045)
ББК 74.03

Дерюга Вардан Евгеньевич

кандидат педагогических наук

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

vardmob@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФИЛОСОФИИ ИВАНА ИЛЬИНА*

Аннотация: Статья посвящена духовным принципам, на которых, по мнению И. Ильина должно быть основано воспитание и образование. Автор систематизирует взгляды русского философа и вскрывает педагогический потенциал его научных трудов.

Ключевые слова: воспитание, ценности, духовность, Человек, свобода, вера, правосознание, справедливость, совесть, любовь, истина.

Deryuga Vardan Evgenyevich

Candidate of Pedagogical Sciences

Department of Pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

vardmob@yandex.ru

THE PRINCIPLES OF SPIRITUAL EDUCATION IN THE IVAN ILYIN'S PHILOSOPHY

Abstract: The article is devoted to the spiritual principles on which, in the opinion of I. Ilyin should be based education and training. The author systematizes the views of the Russian philosopher and reveals the pedagogical potential of his scientific works.

Key words: education, values, spirituality, Human, freedom, faith, sense of justice, fairness, conscience, love, truth.

Современность можно было бы определить как «время стремительного непостоянства и постоянных изменений». Настоящее насыщено сменой картины окружающего мира, и то, что казалось год назад прогрессивным, становится обыденным и даже архаичным. Информационные поля стали не просто источником знаний, они предоставляют широкие возможности для интерактивного и дистанционного взаимодействия, общения между людьми в глобальной сети. Образовался параллельный виртуальный мир, в котором Человек может жить и развиваться интеллектуально, духовно, эмоционально.

Безгранично распространенная цивилизация оказывает сильнейшее влияние на Человека. Средства передвижения и общения, развитая сеть продаж товаров и услуг, виртуализация денег, телевидение и радио – все это меняет стиль психической и физической жизни, а значит, оказывает воздействие на духовный мир Личности.

Без сомнения, в XXI веке **духовный мир Человека подвергается мощной проверке временем и цивилизацией**. Рефлексии как механизму сохранения целостности Личности все труднее противостоять внешней стремительно развивающейся культуре. А без целостной здоровой Личности Человек может быть низведен до роли средства цивилизационного и общественного развития.

В этих непростых условиях **воспитанию и образованию отводится особая роль**. С одной стороны, знания, умения и навыки, компетентность и профессионализм позволят выиграть как Личности, так и обществу и государству в сложнейшей конкурентной рыночной борьбе. С другой стороны, духовные ценности и смыслы могут сохранить целостность Личности и не позволить Человеку опуститься до роли простого потребителя товаров и услуг, раба цивилизации, окружающего информационного пространства или «шестеренки» общественно-экономических отношений.

О последствиях потери духовных ценностей в жизни Человека и общества, в воспитании и образовании Личности предостерегал известный русский философ профессор И. А. Ильин.

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

Имя Ивана Ильина (1883–1954) – человека, вынужденно покинувшего свою родину и жившего в Европе, хорошо известно в современной России. Его философские и политические труды, оказавшиеся во многом пророческими, были открыты российскими учеными уже после смерти мыслителя. Во многих работах русского ученого заложен огромный педагогический потенциал. Среди них можно выделить следующие: «О сопротивлении злу силою» (1925), «Путь духовного обновления» (1935), «Поющее сердце. Книга тихих созерцаний» (1958), «Я вглядываюсь в жизнь. Книга раздумий» (1938). «Взгляд вдаль. Книга размышлений и упований» (1945), получившая в русском своем варианте название «О грядущей русской культуре». Вопросы воспитания рассматриваются им также в сборнике статей «Наши задачи» (1956).

Все эти труды, написанные более полувека назад, не потеряли своей актуальности и сегодня. Нельзя говорить о философии духовного воспитания Ильина как о четко структурированной научной концепции. Он сознательно отказывается от построения такой системы, призывая познавать не только разумом, сколько сердцем, соединяя рациональное с интуитивным. Тем не менее философия воспитания русского мыслителя является целостной теорией. Она базируется на фундаментальных метапринципах:

1. И. А. Ильин без сомнения утверждает **приоритет воспитания над образованием**: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно-выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолудин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей, и что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации. Новой России предстоит выработать себе новую систему национального воспитания, и от верного разрешения этой задачи будет зависеть ее будущий исторический путь [1]. Для современного российского образования эти строки – прямое предостережение от нависшей опасности бездуховного и безвоспитательного обучения, которое имеет место быть в современной школе.

2. Важнейшим интегративным метапринципом воспитания для русского философа-эмигранта является **движение к духовной свободе**. Свобода рассматривается Ильиным не как данность, а как цель, до которой нужно «взрасти». Поэтому воспитание не может быть просто свободным, но оно должно быть направлено к сво-

бодe: «Мы должны научиться свободе. Ибо свобода не есть удобство жизни или приятность, или «развязание» и «облегчение», но претрудное задание, с которым надо внутренне справиться. Свобода есть бремя, которое надо поднять и понести, чтобы не уронить его и не пасть самому. Надо воспитывать себя к свободе, надо созреть к ней, дорасти до нее, иначе она станет источником соблазна и гибели» [2]. «Поистине только слепое и цельное принуждение (насилие!) порабощает и унижает человека. Напротив, духовный, свободно признанный авторитет воспитывает человека к свободе и силе ... Семя внутренней свободы должно пустить ростки, укрепнуть, выгнать ствол и стать расцветшей свободой, но заменить эту свободу нельзя ничем. Только тот, кто способен к самостоятельному пению, может войти полноправным певцом в поющий хор. Таково значение духовной личности. Внутренняя свобода есть первая и священная основа духовного характера. Внешняя же свобода нужна человеку для того, чтобы стать духовным центром, чтобы приобрести внутреннюю свободу» [2].

Эти высказывания Ивана Ильина подчеркивают необходимость формирования у Человека внутреннего духовного закона, без которого Личность превращается в раба окружающей социальной действительности. Такой несвободный человек действует в соответствии с внешними социальными нормами и правилами. Это значит, что его установки и стратегия жизни меняются в зависимости от окружающих обстоятельств, когда должны быть следствием напряженного творческого проявления и реализации внутренних ценностей. Человек, обладающий духовной свободой, руководствуется внутренним законом действия, говоря словами Ф. М. Достоевского, он живет в обществе, в котором может делать всякое зло, но не хочет этого.

3. Особое место среди духовных основ воспитания Иван Ильин отводит **вере**. Человек устремляется к ценностям культуры только будучи духовно свободным, а приобщается только уверовав в них, т. е. научившись цельно, искренно, творчески созерцать их сердцем: «Вера указывает человеку его жизненный путь; она определяет его отношение к себе, к людям, к природе и ко всему священному в жизни человека. И потому совсем не безразлично, верит ли человек в пошлое, разъединяющее, уродливое и погрязает вследствие этого в животности и злобе, или он верует в духовно-значительное, соединяющее и прекрасное, и вследствие этого парит наподобие ангела в благом и мудром служении. Вот почему надо признать, что решительно не все заслуживает веры.

Но что же именно заслуживает ее? Во что стоит верить? Есть ли здесь какой-нибудь верный и убедительный критерий?

Вот ответ. Жить стоит только тем и верить стоит в то, за что стоит бороться и умереть, ибо смерть есть истинный и высший критерий для всех жизненных содержаний ...

Смерть есть та сила, которая обрывает поток повседневных обстоятельств и впечатлений и выводит человека из него; она ставит нас перед основным вопросом: «ради чего ты живешь? во что веришь? чему ты служишь? в чем смысл твоей жизни? верен ли твой выбор, или ты до сих пор даже и не удосужился выбрать что-нибудь? стоит ли жить тем, чем ты живешь, и верить в то, во что ты веришь? если стоит, то за это стоит бороться и умереть! Ибо то, что не стоит смерти, то не стоит ни жизни, ни веры!..» [2].

Нужно обратить внимание, что вера не трактуется Ильиным в узко религиозном смысле этого слова. Наоборот. Без веры человек ничтожен: ученый не может воплотить задуманное, спортсмен не способен достичь высоких результатов и т. д. Без веры невозможна победа. В то же время, вера в прошлое и низкое опошляет, а вера в обыденное наполняет жизнь обыденностью. Вот почему Иван Ильин говорит о необходимости веры в дух, в высшее в Человеке.

4. Одним из значимых аспектов развития Личности, по мнению Ильина, является **воспитание ее правосознания**. Оно предполагает укрепление в себе голоса совести и духовного опыта социального взаимодействия. «Люди, как правило, не замечают правосознания и не воспитывают в себе его правильный духовный ритм, вследствие чего оно часто кажется им беспочвенным, бессильным, легко утрачивает свою истинную цель, пульс его жизни нарушается, а дух становится жертвою дурных страстей. Духовно же здоровому человеку свойственно явное убеждение в том, что во взаимоотношениях людей можно и должно различать объективно-верное поведение от объективно-неверного, т. е. что на самом деле существует объективно действующая и праведная грань человеческой свободы, которая определяет, что должно, что можно, чего нельзя в плане человеческих желаний и возможностей. Ощущение, пусть даже смутное, этой объективно действующей грани, диктуемое собственным опытом, есть первичный феномен правосознания» [3].

Ильин отстаивает идею правового государства, которое должно строиться не на внешнем господстве и давлении закона, а на согласовании внутренних ценностных установок Личности с нормами общежития и законами социума. В конечном итоге закон – есть внешнее выражение внутреннего правового духа. Без последнего он становится только формальным средством управления массами. А это значит, что без воспитания личностного правового самосознания любое государство обречено на нисхожде-

ние в хаос. Именно такую ситуацию мы наблюдаем сейчас в Украине и в других государствах мира.

5. **Справедливость** в воспитании Личности играет огромную роль. Однако, как отмечает Ильин, многие ошибочно путают справедливость с равенством, или точнее, с одинаковостью. «На самом деле люди не равны от природы и не одинаковы ни телом, ни душой, ни духом. Они рождаются существами различного пола; они имеют от природы не одинаковый возраст, не равную силу и различное здоровье; им даются различные способности и склонности, различные влечения, дары и желания; они настолько отличаются друг от друга и телесно и душевно, что на свете вообще невозможно найти двух одинаковых людей ...

Итак, справедливость совсем не требует равенства. Она требует предметно-обоснованного неравенства. Ребенка надо охранять и беречь; это дает ему целый ряд справедливых привилегий. Слабого надо щадить. Уставшему подобаает снисхождение. Безвольному надо больше строгости. Честному и искреннему надо оказывать больше доверия ...

Поэтому справедливость есть искусство неравенства. В основе ее лежит внимание к человеческой индивидуальности и к жизненным различиям. Но в основе ее лежит также живая совесть и живая любовь к человеку. Есть особый дар справедливости, который присущ далеко не всем людям. Этот дар предполагает в человеке доброе, любящее сердце, которое не хочет умножать на земле число обиженных, страдающих и ожесточенных» [4]. Эти строки – воззвание к личностно-ориентированному воспитанию. В них мы видим неповторимость каждого Человека, его внутреннего мира и необходимость сохранения этой неповторимости, что является первостепенной задачей воспитания и образования. Удивительно, но Человек обретает свое значение именно тогда, когда становится непохожим на других, не таким как все, неидеальным, неповторимым, а значит незаменимым.

Это, по словам Виктора Франкла, похоже на мозаику, в которой каждый отдельный объект неидеален, но и непохож на другой и поэтому незаменим. Если же представить, например, идеальный ровный бордюр, то его легко заменить на соответствующий эквивалент [5]. Учитель должен стремиться к развитию в человеке неповторимого образа, играющего свою партию в «орkestре» всего человечества.

6. На страже духовных ценностей Человека стоит **Совесть**. Феномену совести Иван Ильин отводит особое место.

Совесть невозможно вывести логически, как невозможно рациональным путем воспитать, взрастить в человеке. Русский философ об-

ращает внимание на проблему «утраты совести» современным размышляющим, рассудочно-образованным Человеком. Логическое образование как бы мешает осуществлению совестного акта, с которого и начинается становление совести: «Совестный акт осуществляется не в порядке рассудочного умничания, суждений, рассуждений, выводов, доказательств и т. п., но в порядке иррационального сосредоточения души. Он не нуждается ни в каких теоретических «построениях», метафизических или эмпирических обобщениях и т. п. Все это не содействует его наступлению, а мешает ему. Тот, кто хочет пережить совестный акт во всей его силе и свободе, тот должен в особенности отказаться от всякого сознательного взвешивания различных доводов «за» и «против», от умственного рассмотрения пользы, нужды и целесообразности, от попыток предусмотреть возможные последствия того или иного поступка и т. д.» [2].

«Совестный акт подобен скорее молнии, сверкающей из мрака, или мощному подземному толчку, как при землетрясении. Здесь нет почеловечески раскрытой разумности, но есть как бы некий ослепительный свет, озаряющий внутренние пространства души, от которого человек как бы мгновенно прозревает, ибо совесть есть состояние нравственной очевидности» [2].

Итак, совесть не воспитывается логическим морализированием, она возвращается духовно. Рассуждение, по мнению Ильина, только вредит моральному воспитанию, поскольку расщепляет Личность на противоречия, среди которых она постоянно колеблется и ищет логически верный выбор. Духовное же воспитание предполагает утрату грани между противоречиями, когда целостное «человеческое “я”» «перестает противопоставлять совесть себе, а себя – своей совести; «ее зовы становятся “моими” желаниями; и даже этот “переход” от ее зова к моему желанию исчезает. И только тогда, когда “мне” захочется чего-нибудь совестно-неверного, я услышу в глубине своей протестующий и осуждающий глас совести» [2].

7. Не только совесть, но и другие высшие ценности образования и культуры невозможно постичь рациональным путем, рассудочными действиями. Приобщение к ним – это постоянный процесс духовного развития Человека. Важнейшую роль в правильном духовном росте русский философ-эмигрант отводит **созерцающей любви**.

«Только созерцающая любовь открывает нам чужую душу для верного, проникновенного общения, для взаимного понимания, для дружбы, для брака, для воспитания детей. Все это недоступно бессердечным людям. Только созерцающая любовь открывает человеку его родину,

т. е. его духовную связь с родным народом, его национальную принадлежность, его душевное и духовное лоно на земле» [4].

Любовь для Ивана Ильина и есть объединяющее условие духовного воспитания, сила, которая собирает Личность воедино. Без нее движение к совершенству Человека превращается в гонку, в которой все средства для победы хороши. Такой соревновательный подход очень опасен для системы образования, приоритет которой формирование конкурентно-способной Личности. Без духовной созерцающей любви, без сформированных свободы и веры, без чувства справедливости и правового сознания, без национальной принадлежности и совести по-настоящему образованный Человек невозможен.

Подводя итог, можно сказать, что в философии великого русского философа Ивана Ильина заложен огромный педагогический потенциал. В первую очередь это касается целей и смыслов воспитания Человека, без которых любое практическое образование хотя и является полезным, однако утрачивает свою истинность.

Истина – это та конечная субстанция, к которой и должно вести развитие Личности. Вокруг истины собираются все смыслы Человека и ценности культуры: свобода, вера, право, справедливость, совесть, любовь и другие. Благодаря стремлению к истине к ним возвышается Личность в процессе воспитания и образования. Придать вечным ценностям второстепенное значение означает потерять истинную идею настоящего Человека.

Список использованной литературы

1. Ильин, И. А. О воспитании в грядущей России [Электронный ресурс] / И. А. Ильин. – Режим доступа : <http://www.rus-sky.com/gosudarstvo/ilin/ilin6.htm> (дата обращения 14.09.2014).
2. Ильин, И. А. Путь духовного обновления [Электронный ресурс] / И. А. Ильин. – Режим доступа : <http://www.paraklit.org/sv.otcy/I.Iljin/I.Iljin-Putj-duhovnogo-obnovleniya.htm> (дата обращения 14.09.2014).
3. Ильин, И. А. Большевик и кризис современного правосознания [Электронный ресурс] / И. А. Ильин. – Режим доступа : <http://gua.convdocs.org/docs/954/index-15415.html> (дата обращения 14.09.2014).
4. Ильин, И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний [Электронный ресурс] / И. А. Ильин. – Режим доступа : <http://hristov.narod.ru/singheart.htm> (дата обращения 14.09.2014).
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Электронный ресурс] / В. Франкл. – Режим доступа : http://lib100.com/book/way/chelovek_v_poiskah/ (дата обращения 14.09.2014).

References

1. Ilyin I.A. About education in the Russia's future [Electronic resource]. URL: <http://www.rus-sky.com/gosudarstvo/ilin/ilin6.htm>. (in Russian)
2. Ilyin I.A. The path of spiritual renewal [Electronic resource]. URL: <http://www.paraklit.org/sv.otcy/I.Iljin/I.Iljin-Putj-duhovnogo-obnovleniya.htm>. (in Russian)

3. Ilyin I.A. Bolshevism and the crisis of modern consciousness [Electronic resource]. URL: <http://gua.convdocs.org/docs/954/index-15415.html>
4. Ilyin I.A. Singing heart. The book of quiet contemplation [Electronic resource]. URL: <http://hristov.narod.ru/singheart.htm>. (in Russian)
5. Frankl V. Man's search for meaning [Electronic resource]. URL: http://lib100.com/book/way/chelovek_v_poiskah/. (in Russian)

Поступила 15.09.2014 г.

УДК 376 (470.345)
ББК 74.3 (2p-6Mo)

Ежовкина Елена Васильевна

аспирант

кафедра педагогики

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

**ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА
УСПЕШНО АДАПТИРУЮЩЕГОСЯ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ***

Аннотация: В статье представлены результаты исследования личностного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося в Центре продленного дня Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева г. Саранска.

Ключевые слова: личностный компонент, самооценка, успешно адаптирующийся ребенок с ограниченными возможностями здоровья, тревожность, эмоциональное благополучие.

Ezhovkina Elena Vasilyevna

Postgraduate

Department of Pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**PECULIARITIES OF PERSONAL COMPONENT
OF A SUCCESSFULLY ADAPTED CHILD WITH DISABILITIES**

Abstract: The article presents the results of a study of the personal component of a successfully adapted child with disabilities, who attends the Centre of extended day in Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev, Saransk.

Key words: personal component, self-assessment, a successfully adopted child with disabilities, anxiety, emotional well-being.

В России наметилась тенденция включения в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на условиях более полноценного участия их во всех сферах жизни

общества и видах социальной активности. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) впервые определяется понятие «инклюзивное образование» как «... обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возмож-

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

ностей» [12]. В соответствии с данным Законом предписано не только оказание помощи инвалидам и людям с ОВЗ, но и обеспечение им, наравне с другими гражданами, возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ. Поэтому сегодня можно заключить, что инклюзивное обучение детей с ОВЗ – один из приоритетов государственной образовательной политики России, ибо реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» предполагает, что в любом образовательном учреждении будут созданы условия, обеспечивающие успешную социализацию и интеграцию в общество детей с ОВЗ и детей-инвалидов [9]. В этом контексте человек с ОВЗ нуждается в особой поддержке со стороны государства, общественной помощи и заботе, обеспечивающей ему более полное и полноценное включение (инклюзию) в общество. В этой связи появляются разработки новых моделей, форм, содержания и организации образовательного процесса в них, идет поиск новых эффективных технологий в оказании индивидуальной помощи ребенку с ОВЗ во время получения им образования, а также в процессе подготовки к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе [2, с. 32]. Под влиянием новых ценностных ориентацией общества и государства возникла необходимость переосмыслить соотношение образовательных достижений ребенка и достижений в области социальной компетенции, переосмысления роли и места личностного развития ребенка. В связи с чем личностная готовность является одной из предпосылок успешного обучения ребенка в образовательных организациях.

В нашем исследовании интерес представляет личность ребенка с ОВЗ, успешно адаптирующегося в среду нормально развивающихся сверстников. Успешно адаптирующийся ребенок с ОВЗ понимается нами как ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в окружающей среде. Основными структурными компонентами указанной личности являются: личностный, академический, жизненный. В данной статье остановимся на характеристике личностного компонента, который с ориентацией на исследования М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, определяется нами как устойчивое интегративное качество личности, включающее формирование у детей готовности к принятию новой «социальной позиции», благодаря которой они смогут быстро и безболезненно адаптироваться в новой социальной среде, что положительно скажется на его дальнейшем обучении.

Доработав ранее представленную модель успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ [5; 6], следует отметить, что в качестве основных составляющих личностного компонента мы выделяем самооценку, тревожность и эмоциональное благополучие.

С целью изучения особенностей данного компонента в 2011–2012 учебном году нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняло участие 30 детей с ОВЗ (с задержкой психического развития, дети с нарушениями речи, зрения, слуха), обучающиеся в Центре продленного дня ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» г. Саранска, который, по словам В. В. Кадакина, стал единственным педагогическим вузом, получившим государственную поддержку на развитие инновационной инфраструктуры в рамках реализации программы «Мордовский базовый центр педагогического образования», что способствует развитию вуза за счет расширения спектра действующих инновационных подразделений [8, с. 10]. В Центре создана уникальная развивающая образовательная среда, включающая в себя все необходимые компоненты для развития ребенка каждой возрастной группы. В структуру Центра входит служба сопровождения ребенка с ОВЗ [1; 10; 11]. В Центре работают преподаватели института, а также специалисты, которые осуществляют психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог [3, с. 15].

Дети были разделены на две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ).

Опишем методику констатирующего эксперимента, который проводился с целью выявления особенностей адаптации детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников. Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи: обосновать методику изучения и оценки сформированности компонентов успешно адаптирующейся личности ребенка с ОВЗ; разработать диагностический инструментарий и определить исходный уровень сформированности «личностного», «академического», «жизненного» компонентов успешно адаптирующейся личности детей указанной категории; обобщить и систематизировать полученные результаты, охарактеризовать уровни сформированности выше-названных компонентов.

Методика констатирующего эксперимента включала три серии заданий, каждая серия была направлена на исследование основных компонентов структуры успешно адаптирующейся личности ребенка с ОВЗ, а именно: личностный, академический и жизненный. Раскроем разрабо-

танную нами методику на примере исследования личностного компонента, которое было направлено на решение следующих задач: 1) изучение самооценки детей с ОВЗ; 2) определение их уровня тревожности и 3) эмоционального благополучия. С этой целью были подобраны методы исследования.

В экспериментальном исследовании для решения первой задачи – выявления особенностей самооценки и представлений ребенка о том, как его оценивают другие люди, нами была проведена методика «Лесенка» (Н. В. Нижегородцева) [4, с. 151]. Процедура исследования представляет собой беседу с использованием определенной шкалы оценок, на которой ребенок сам помещает себя и предположительно определяет то место, куда его поставят другие люди. Проведение теста: Ребенку давали листок с нарисованной на нем лестницей и объясняли значение ступенек. После этого задавали вопросы, ответы записывали. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности самооценки у детей с ОВЗ по методике «Лесенка»

Тип самооценки	Неадекватно завышенная самооценка		Завышенная самооценка		Адекватная самооценка		Заниженная самооценка	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Дети	0	0	13 %	7 %	20 %	13 %	67 %	80 %
%	0	0	(2)	(1)	(3)	(2)	(10)	(12)

Анализ данных таблицы свидетельствует о том, что у основной массы детей контрольной группы (КГ) (67 %) и экспериментальной группы (ЭГ) (80 %) преобладает заниженная самооценка. Дети ставили себя на нижние ступеньки, свой выбор не объясняли либо ссылались на мнение взрослого: «Мама так сказала». Адекватная самооценка наблюдается лишь у небольшого числа детей КГ (20 %) и ЭГ (13 %). Такие дети, обдумав задание, ставили себя на 2-ю или 3-ю ступеньку, объясняли свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения, считали, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже (например, «Я хороший, потому что я помогаю маме»). Завышенная самооценка отмечается у 20 % детей КГ и 13 % ЭГ, испытуемые после некоторых раздумий и колебаний ставили себя на самую высокую ступеньку, называя какие-то свои недостатки и промахи, но объясняли их внешними, независимыми от них причинами, считали, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть несколько ниже их собственной («Я, конечно, хороший, но иногда ленюсь. Мама говорит, что я неаккуратный»).

Детей, имеющих неадекватно завышенную самооценку, не наблюдалось. Таким образом, у основной массы детей КГ и ЭГ отмечается заниженная самооценка, что свидетельствует о высоком уровне тревожности и неуверенности в себе у лиц с ОВЗ.

Вторая задача включала выявление уровня тревожности детей с ОВЗ к посещению дошкольного учреждения. С этой целью использовали тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) [4, с. 177]. Экспериментальный материал состоял из 14 рисунков в двух вариантах: для девочки (изображена девочка) и для мальчика (изображен мальчик). Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию. Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом – печальное. Исследование проводилось следующим образом: рисунки показывали ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходила в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, исследователь давал инструкцию. Результаты исследования уровня тревожности детей с ОВЗ представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни тревожности детей с ОВЗ (в %)

Уровни	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Группа детей	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Кол-во детей (%)	8 (53 %)	9 (60 %)	5 (34 %)	4 (27 %)	2 (13 %)	2 (13 %)

Анализ данных таблицы 2 свидетельствует о том, что у большинства детей КГ (53 %) и ЭГ (60 %) отмечается высокий уровень тревожности, что проявляется в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок – ребенок» («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности у испытуемых КГ (34 %) и ЭГ (27 %) в рисунках, моделирующих отношения «ребенок – взрослый» («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»). Низкий уровень тревожности наблюдается у детей КГ (13 %) и ЭГ (13 %) в ситуациях, моделирующих повседневные действия, таких как «Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве». Таким образом, у большинства детей с ОВЗ отмечается высокий уровень тревожности.

С целью решения последней задачи исследования – определения эмоционального самочувствия нами проведена методика «Эмоциональное самочувствие ребенка в детском саду» (адаптивная методика Е. В. Кучеровой) [7, с. 48]. Методика осуществлялась поэтапно с выполнением трех заданий: 1) составление проективного рассказа; 2) определение ребенком эмоционального состояния человека; 3) работа с картинками.

Первоначально мы использовали методику «Проективные рассказы». Задание проводилось индивидуально с каждым ребенком, которому давалась следующая инструкция: «Мне интересно, как ты живешь в группе. Я хочу узнать о тебе и других детях побольше. Чтобы нам поближе познакомиться, давай вместе поиграем. Сейчас я буду рассказывать тебе истории про мальчика (девочку), а ты будешь мне помогать. Я начну рассказывать, а ты продолжишь. Только говорить нужно очень быстро, чтобы мы смогли рассказать как можно больше историй».

Затем ребенку предлагалась серия проективных рассказов. Имя ребенка совпадало с именем персонажа рассказа. В целом рассказы носили нейтральный характер. Продолжение рассказов, которые дает ребенок, фиксируется в протоколе. Экспериментатор определяет лишь общую оценку каждого из них: они могут носить положительный («+»), нейтральный («+/-») и отрицательный («-») характер. Если по результатам опроса детей более 60 % ответов от общего количества (3 и более ответа) носят отрицательный характер, это рассматривается как негативное эмоциональное самочувствие ребенка.

После проведения данной методики были проанализированы результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Серии заданий	«Проективные рассказы»		«Определение ребенком эмоционального состояния человека»		«Разложи картинку»	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Дети						
«+»	1 (7 %)	3 (20 %)	3 (20 %)	2 (13 %)	4 (27 %)	3 (20 %)
«+/-»	3 (20 %)	2 (13 %)	2 (13 %)	1 (7 %)	–	–
«-»	11 (73 %)	10 (67 %)	10 (67 %)	12 (80 %)	11 (73 %)	12 (80 %)

Анализ результатов по методике «Проективные рассказы» позволяет говорить о том, что 7 % детей КГ и 20 % ЭГ имеют положительное эмоциональное самочувствие, так как при составлении рассказа использовали положительное продолжение. Например: «Егор должен вы-

ступать на празднике. Он выучил стихотворение. А... что было потом?» некоторые из детей отвечали: «Потом вышел выступать и лучше всех рассказал стихотворение» и др. Небольшое число детей (20 % КГ и 13 % ЭГ) показали нейтральное эмоциональное состояние. Так, составляя предыдущий рассказ, Маша отвечала: «Потом выступали дети на празднике, рассказывали стихи». Основная масса детей (73 % КГ и 67 % ЭГ) имеет негативный эмоциональный фон. Следует отметить, что при анализе продолжений рассказа, встречались следующие ответы: «Потом, когда нужно было выступать, он все забыл. Мама расстроилась». Следовательно, анализ результатов ответов детей по методике «Проективные рассказы» показывает, что эмоциональное состояние детей с ОВЗ негативное.

Далее детям предлагалось определить эмоциональные состояния человека. Исследование включало три этапа: 1) ребенку предъявляли набор фотографий с изображением двух эмоциональных состояний (радость, грусть) и фиксировали положительные и отрицательные ответы, после чего он должен был нарисовать грустное и веселое лица; 2) набор картинок с изображением ситуаций, затем ребенку задавали вопросы и фиксировали положительные и отрицательные ответы; 3) набор картинок, иллюстрирующих ситуации, где изображение лица персонажа отсутствует. Ребенку предлагается также набор веселых и грустных лиц, которые можно использовать, чтобы закрыть белое пятно и придать персонажу грустный или веселый вид. Взрослый объясняет ребенку, что делает персонаж, которого зовут так же, как и ребенка. Взрослый просит ребенка, используя набор лиц, закрыть белое пятно и придать персонажу грустный или веселый вид. Фиксируются положительные или отрицательные решения. Взрослый просит рассказать ребенка, почему у персонажа такое лицо.

Далее определяли индивидуальное и общее количество положительных и отрицательных ответов и решений детей. Если по результатам эксперимента более 60 % ответов отрицательные, это принимается как свидетельство негативного эмоционального самочувствия ребенка.

Согласно данным таблицы 1, незначительная часть детей (13 % КГ и 7 % ЭГ) имеет положительный эмоциональный фон. Все дети смогли на фотографиях распознать грустных и веселых людей. Однако у некоторых отмечены трудности объяснения причин радости и грусти. Так, например, только 7 % детей КГ и 13 % ЭГ смогли верно оценить и объяснить причину грустного выражения лица и веселого. Небольшая часть детей (13 % КГ и 13 % ЭГ) смог-

ла верно объяснить только радостные эмоции. Основная масса (80% КГ и 74% ЭГ) не смогли верно объяснить причину эмоционального состояния изображенных на картинках детей, а также вспомнить, бывает ли у них такое выражение лица. 20% детей КГ и 13% ЭГ имеют нейтральное эмоциональное состояние, и 67% КГ и 80% детей ЭГ оценили эмоциональное состояние предложенных героев на картинках как отрицательное. Так, наиболее негативные эмоции вызывали ситуации, когда ребенок идет с мамой в детский сад, на занятиях. Как положительное оценивалось состояние на прогулке и во время игры дома. Таким образом, у детей с ОВЗ наблюдаются негативные эмоциональные состояния.

Следующая методика «Разложи картинки». Детям предъявлялся набор картинок с изображением различных ситуаций из жизни. Ребенку читалась инструкция: «Положи в одну сторону все «грустные картинки, а в другую – все «веселые картинки». Затем фиксировали количество «грустных» и «веселых» картинок, независимо от их содержания. По результатам эксперимента мы определяли индивидуальное количество «грустных» и «радостных» картинок. Если общее количество «грустных» картинок превышает общее количество «радостных», это является свидетельством негативного эмоционального состояния ребенка.

Согласно анализу данных таблицы 3, мы видим, что эмоциональное состояние детей имеет разный эмоциональный фон. Так, у 73% детей КГ и 80% ЭГ оно характеризуется как положительное. Например, веселые картинки преобладают в ситуациях, когда дети бегут к воспитателю, дети идут на прогулку парами, дети играют в группе, дети сидят на стульчиках; негативной оценивались следующие ситуации: ребенок разговаривает со взрослым; дети занимаются, сидя за столами; два взрослых и один ребенок стоят рядом и смотрят друг на друга. Итак, следует отметить, что ситуации, связанные с познавательной деятельностью, детьми оценивались как отрицательные, а ситуации отдыха, игры как положительные.

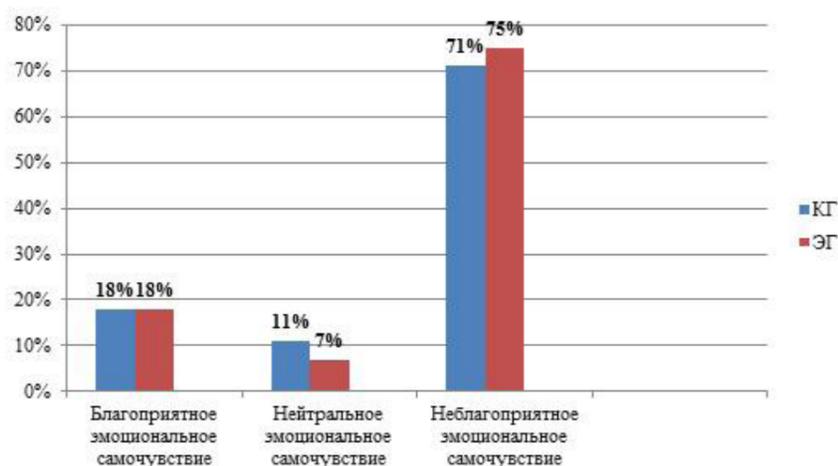


Рис 1. Эмоциональное самочувствие детей с ОВЗ

Анализ данных рисунка 1 свидетельствует, что эмоциональное самочувствие детей как в контрольной группе, так и в экспериментальной можно охарактеризовать как негативное (62% КГ и 60% ЭГ). Они оценивают свое эмоциональное состояние как отрицательное в ряде режимных моментов, а также не в состоянии оценить свои эмоции, дать им оценку, описать свои действия во время эмоциональных переживаний и др. Результаты свидетельствуют о необходимости проведения работы по формированию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Итак, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что проблема включения детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников является актуальной в современном мире. Нами определено понятие «успешно адаптирующийся ребенок», выявлена структура успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ: личностный, академический, жизненный. Описаны результаты исследования личностного компонента. Так, у детей с ОВЗ, посещающих ЦПД, наблюдается: 1) неблагоприятное эмоциональное самочувствие, которое может возникать при переживании неуспеха в каком-либо виде деятельности, при неудовлетворенности ребенка отношением к нему окружающих людей, особенно воспитателя и сверстников; 2) низкий уровень самооценки, свидетельствующий о неуверенности в себе, о развитии комплекса неполноценности, отказа от инициативы; 3) высокий уровень тревожности, который говорит о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным жизненным ситуациям. Таким образом, у детей с низкой самооценкой показатель тревожности значительно выше, чем у детей с адекватной самооценкой.

Таким образом, анализ результатов исследования свидетельствует о необходимости организации целенаправленной работы по формированию составляющих личностного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ, что обеспечивает эффективное включение их в совместное обучение с нормально развивающимися дошкольниками, а далее – их успешную социализацию.

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 // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 153–158.
2. Беленкова, Л. Ю. Современная отечественная система образования лицом к ребенку с ограни-

ченными возможностями здоровья / Л. Ю. Беленкова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 32–42.

3. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 14–16.

4. Денисова, Н. Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3–7 лет / Н. Д. Денисова. – Волгоград : Учитель, 2014. – 202 с.

5. Ежовкина, Е. В. Диагностика сформированности академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Ежовкина // Российский научный журнал. – № 6 (37). – 2013. – С. 227–232.

6. Ежовкина, Е. В. Особенности жизненно-го компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Ежовкина // Российский научный журнал. – № 6 (37). – 2013. – С. 220–226.

7. Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / И. Б. Дерманова. – СПб : Речь, 2002. – 176 с.

8. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 9–12.

9. Приказ Президента Российской Федерации «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 4 февраля 2010 г., Пр-271 [Электронный ресурс]. URL : <http://минобрнауки.рф/документы/1450> (дата обращения: 17.05.14).

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

11. 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. 18–24.

12. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – URL : <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 11.05.14).

References

1. Abramova I.V. The interaction of specialists in psychological and educational support for children with disabilities in terms of integrated education, *Russian scientific journal*, 2012, No. (30), pp. 153–158. (in Russian)

2. Belenkova L.Yu. Modern national education system faced to a child with disabilities, *The Humanities and Education*, 2010, No. 4, pp. 32–42. (in Russian)

3. Vinokurova N.V. To the question of possibilities of innovative development of pedagogical Institutes, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2, pp. 14–16. (in Russian)

4. Denisova N.D. Diagnosis of emotional and personal development of preschool children of 3–7 years. Volgograd, Uchitel, 2014, 202 p. (in Russian)

5. Ezhovkina, E.V. Diagnostics of development of academic component of a successfully adapted child with disabilities, *Russian scientific journal*, 2013, No. 6 (37), pp. 227–232. (in Russian)

6. Ezhovkina E.V. Peculiarities of a vital component of a successfully adapted child with disabilities, *Russian scientific journal*, 2013, No. 6 (37), pp. 220–226. (in Russian)

7. Dermanova I. B. Diagnosis of emotional and moral development. SPb, Rech, 2002, 176 p. (in Russian)

8. Kadakin V.V. Innovating processes in higher education (from an experience of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseeva), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 9–12. (in Russian)

9. The Russian Federation President's law «National educational initiative «Our new school» dated 4 February 2010, PR-271 [Electronic resource]. URL : <http://Minobrnauki/dokumenty/1450> (date of treatment: 17.05.14). (in Russian)

10. Ryabova N.V. Modelling of professional activity of a high educated teacher, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 41–45. (in Russian)

11. 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. 18–24. (in Russian)

12. Federal Law dated 29 December 2012 No. 273-FZ «On education in the Russian Federation» [Electronic resource], URL : <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf> (date of treatment: 11.05.14). (in Russian)

Поступила 21.06.2014 г.

УДК 376.4 (045)
ББК 74.3

Золоткова Евгения Вячеславовна

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

Иневаткина Светлана Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент
кафедра коррекционной педагогики и специальных методик
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
svetlaj23@mail.ru

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

Аннотация: В статье описывается технология коррекционно-развивающей работы в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями; рассматривается возможность взаимодействия различных специалистов психолого-педагогического сопровождения в условиях сенсорной комнаты.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, сенсорная комната, коррекционно-развивающая работа.

Zolotkova Eugeniya Vyacheslavovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Correctional Pedagogics and Special Methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Inevatkina Svetlana Eugenevna

Candidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Correctional Pedagogics and Special Methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

CORRECTION AND DEVELOPING WORK IN THE SENSORY ROOM FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract: The article describes a technique for correction and developing work in the sensory room for children with disabilities and their parents; considers the possibility of interaction between different specialists of psycho-pedagogical support in the condition of a sensory room.

Key words: children with disabilities, sensory room, correction and developing work.

В настоящее время наметилась реальная тенденция массового неблагополучия в развитии детей как дошкольного, так и школьного возраста. Причины, ведущие к увеличению числа детей с отклонениями в психофизическом развитии, социально обусловлены и зависят от таких факторов, как состояние окружающей среды, экономическое положение в обществе, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспи-

тания в семье, в образовательном учреждении. Кроме того, среди детского населения увеличивается число детей с эмоционально-поведенческими проблемами и проблемами общения.

Отсутствие своевременной эффективной коррекционной помощи детям в сензитивные периоды приводит к возникновению серьезных проблем в развитии. Это влечет отклонения в деятельности высших познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), в формировании психических свойств личности, которые значительно затрудняют процесс социокультурного развития ребенка. Поэтому проблема поиска путей оказания специализированной помощи ребенку является одной из актуальных

* Работа проводилась в рамках проекта Всероссийского фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации («Организация и система работы сенсорных комнат для школьников») и Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

на современном этапе развития психолого-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях.

На сегодняшний день на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» функционирует «Мордовский базовый центр педагогического образования» (МБЦПО). Его цель – психолого-педагогическое и научно-методическое сопровождение; социокультурное и психолого-педагогическое сопровождение профессионального и личного развития субъектов различных сфер культуры, содействие развитию кадрового потенциала региона [2; 9; 10]. В рамках работы МБЦПО охвачены в том числе дети с ограниченными возможностями здоровья.

В единой концепции специального федерального государственного стандарта указывается, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Группа детей с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм; с задержкой и комплексными нарушениями развития. При этом степень выраженности нарушения может быть различной, как слабой (стертой, латентной), так и тяжелой (грубой, глубокой).

В настоящее время имеется недостаточно опыта использования технологий сенсорной комнаты в работе с детьми с ОВЗ. В большинстве случаев методики работы в сенсорной комнате направлены на снятие психоэмоционального напряжения у здоровых детей, однако дети с ограниченными возможностями здоровья особенно нуждаются в коррекции отклонений эмоционально-волевой и поведенческой сфер, так как именно данные нарушения препятствуют их вхождению в социум.

Отсутствие методики работы в сенсорной комнате с детьми, имеющими нарушения в развитии, делает необходимым разработку технологии коррекционно-развивающей работы с использованием оборудования, предназначенного для данной категории детей.

Научно-методологической основой коррекционно-развивающей работы в сенсорной комнате с детьми с ОВЗ явились положения отечественной психологии развития, специальной психологии и коррекционной педагогики: о роли дошкольного детства в личностном развитии ребенка; единстве биологического и социального (культурного) планов развития; соотношении первичных и вторичных нарушений;

зоне ближайшего развития; сензитивных периодах развития; роли обучения в развитии и развивающем обучении; коррекции и компенсации; единстве диагностики и развития; знаково-символической природе детской деятельности и роли знака в культурном становлении человека (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. И. Лубовский, Л. П. Носкова, Л. Ф. Обухова, Н. Г. Салмина, У. В. Ульянова, Д. Б. Эльконин) [4].

Сенсорная комната – это специально оборудованное помещение, предназначенное для проведения лечебно-профилактических сеансов, необходимых детям и взрослым с различными отклонениями в развитии, а также для улучшения качества жизни здоровых людей.

Инновационность предлагаемой технологии коррекционно-развивающей работы в сенсорной комнате с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, состоит в ее многокомпонентности.

Первый компонент обеспечивает коррекцию психофизического и эмоционально-личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Его задачами являются: профилактика психофизических и эмоциональных нагрузок; создание положительного эмоционального состояния; формирование восприятия цвета, звука, ритма, согласование движений собственного тела; облегчение состояния тревожности, переключение энергии тревоги в конструктивное русло; формирование адекватной самооценки, преодоление страхов и агрессии; развитие позитивного общения детей и взаимодействия друг с другом (детей, матери и ребенка) и др.

В сенсорной комнате происходит воздействие на три основных канала восприятия человеком окружающего мира – кинестетический, аудиальный и визуальный (тактильными ощущениями, звуком и цветом).

В рамках реализации первого компонента была предложена программа «Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми и подростками, имеющими интеллектуальную недостаточность» [3]. Программа предполагает работу с детьми в сенсорной комнате, которая заключается в следующем:

- проведение релаксационных тренингов, которые уменьшают тревожное состояние, снижают агрессию, обучают саморегуляции;
- организация стимулирующих упражнений, направленных на активацию и развитие у детей с ограниченными возможностями здоровья сенсорных функций (зрительного и слухового восприятия, осязания и пространственного восприятия);
- проведение упражнений направленных на развитие интереса к окружающей действи-

тельности и стимулирования познавательной активности;

– организация непосредственного общения, имеющего огромное значение для общего психологического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, развития его самооценки и становления как личности.

В качестве основной цели коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ в сенсорной комнате является содействие его социальной адаптации и успешной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Второй компонент подразумевает использование оборудования сенсорной комнаты в психолого-педагогической работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ. Его задачами являются: коррекция психологического состояния матери, переживающей неполноценность собственного ребенка; коррекция детско-родительских отношений благодаря укреплению эмоционального контакта; обучение матери специальным коррекционным приемам, необходимым для преодоления трудностей социально-личностного развития ребенка.

Для реализации второго компонента была предложена программа «Коррекция детско-родительского взаимодействия», направленная на обучение навыкам общения и способам взаимодействия в системе «родитель-ребенок». Программа тренинга состоит из двух модулей: первый модуль – «школа для родителей»; второй – «наши разные дети». В рамках занятий первого модуля осуществляется психологическая помощь родителям и их практическое обучение взаимодействию со своим ребенком. Темы второго модуля позволяют вычленивать эмоциональные потребности ребенка и разобрать конкретные ситуации, например, возникающие при воспитании агрессивного ребенка [5].

Тот факт, что многие родители не знают эмоциональных потребностей своих детей и не обладают необходимыми навыками для эффективного взаимодействия с детьми на эмоциональном уровне, создает различные конфликты между ними. Указанная программа способствует повышению родительской компетентности в понимании внутренних потребностей ребенка [6; 7].

Третий компонент предполагает взаимодействие различных специалистов психолого-педагогического сопровождения (психолог, социальный педагог, дефектолог, воспитатель, логопед). Его целью является осуществление целенаправленного психолого-педагогического междисциплинарного воздействия специалистов, построенного с учетом особенностей психофизического и социально-личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья [1].

При реализации третьего компонента была предложена программа «Организация деятельно-

сти специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в сенсорной комнате». В сенсорной комнате могут с высокой эффективностью проводиться интегрированные занятия, в ходе которых каждый специалист решает свои профессиональные задачи. При этом специалистами используется целый ряд преимуществ сенсорной комнаты: высокие мотивационные возможности оборудования к познанию; наличие силуэтных, абстрактных образов, которые создают широкие возможности для развития различных тематических сюжетов, реальных и фантазийных образов специалистом и ребенком; одновременное взаимодействие релаксации и направленной коррекции; широкий спектр возрастных границ клиентов (от рождения до старости); узкий спектр противопоказаний и ограничений в использовании оборудования при различных заболеваниях [1; 8].

Реализация данных компонентов методики обеспечивает взаимодействие *специалист – ребенок – родитель*, являющееся необходимым условием комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Таким образом, реализация представленной технологии коррекционно-развивающей работы с использованием оборудования сенсорной комнаты способствует компенсации отклонений в эмоциональном и социально-личностном развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивает нормализацию процессов взаимодействия со взрослыми и нормально развивающимися сверстниками, адекватность поведения в психотравмирующих ситуациях, а в целом содействует успешной социализации в общество данной категории детей и подростков.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях интегрированного образования / И. В. Абрамова, Е. В. Золоткова, И. Е. Пушкова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 153–158.
2. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 14–17.
3. Золоткова, Е. В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми и подростками, имеющими интеллектуальную недостаточность : программа и методические рекомендации / авт.-сост. Е. В. Золоткова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 49 с.
4. Золоткова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом Дауна в условиях образовательной интеграции / Е. В. Золоткова, О. Ю. Учайкина // Российский научный журнал. – 2014. – № 6 (37). – С. 167–169.

5. Иневаткина, С. Е. Коррекция детско-родительского взаимодействия : программа и методические рекомендации / авт.-сост. С. Е. Иневаткина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 28 с.

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

7. Иневаткина, С. Е. Особенности внутренней материнской позиции и ее влияние на качество детско-родительского взаимодействия / С. Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 25–28.

8. Организация деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в сенсорной комнате : программа и методические рекомендации / Т. М. Быстрова, Е. В. Золоткова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 38 с.

9. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 41–46.

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

References

1. Abramova I.V., Zolotkova E.V., Pushkova I.E. Interaction of specialists in psychological and pedagogical support of children with HIA in terms of integrated education, *Russian scientific journal*, 2012, No. 5 (30), pp. 153–158. (in Russian)

2. Vinokourova N.V. On the possibilities of innovative development of pedagogical universities, *The Humanities and education*, 2011, No. 1, pp. 14–17. (in Russian)

3. Zolotkova E.V. Correctional and developing work in the sensory room with children and adolescents with intellectual disabilities: a program and methodological instructions. Saransk, 2013, 49 p. (in Russian)

4. Zolotkova E.V., Uchaikina O.Yu. Psycho-pedagogical support of children with Down syndrome in terms of educational integration, *Russian scientific journal*, 2014, No. 6 (37), pp. 167–169. (in Russian)

5. Inevatkina S.E. Correction of child-parent interaction: the program and methodological instructions. Saransk, 2013, 28 p. (in Russian)

6. Inevatkina S.E. The peculiarities of interaction between mother and child with restricted abilities, *The Humanities and education*, 2011, No. 1, pp. 44–47. (in Russian)

7. Inevatkina S.E. The internal position of the mother and its impact on the quality of parent-child interaction, *The Humanities and education*, 2014, No. 1, pp. 25–28. (in Russian)

8. Bystrova T.M., Zolotkova E.V. Organization of activity of psycho-pedagogical support for children with disabilities in the sensory room: program and methodological instructions. Saransk, 2014, 38 p. (in Russian)

9. Ryabova N.V. Mordovian basic center of teacher education as an innovatory structural unit of the Institute, *The Humanities and education*, 2012, No. 2, pp. 41–46. (in Russian)

10. Shukshina T.I. Mordovian basic center of teacher education as an innovative model of teacher training, *Russian scientific journal*, 2011, No. 4 (23), pp. 76–86. (in Russian)

Поступила 05.09.2014 г.

УДК 37.016: 51: 378 (045)
ББК 22.1р

Капкаева Лидия Семеновна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра математики и методики обучения математике
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lskapkaeva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ*

Аннотация: В статье раскрываются этапы формирования специальных компетенций у будущих педагогов при обучении математическим дисциплинам. Сформулированы требования к

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

организации деятельности студентов на лекциях, практических занятиях и в период самостоятельной работы с целью формирования у них одновременно специальных и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, специальные компетенции, формирование, обучение, математические дисциплины.

Каркаева Lydia Semenovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Mathematics and methods of teaching mathematics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FORMATION OF SPECIAL COMPETENCES FOR THE FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS DISCIPLINES

Abstract: This article describes the steps of forming special competences for the future teachers of mathematics disciplines. The requirements of students' activities during lectures, practical classes and during self-done work are considered in order to form both special and professional competencies.

Key words: competence, special competence, formation, training, mathematics discipline.

Проблема совершенствования содержания, методов и средств обучения в высшей школе обсуждалась во все времена ее существования, однако в современных условиях она приобрела особую актуальность. С введением федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения и переходом вузов на двухуровневую систему образования, бакалавриат и магистратуру, остро встала проблема разработки учебных и методических пособий, соответствующих новым требованиям: компетентностному подходу в образовании, усилению профессиональной направленности и повышения роли самостоятельной работы студентов в обучении. Одним из главных требований нового подхода является формирование профессиональной компетентности выпускника.

Долгие годы в качестве результата образования признавались знания, умения и навыки (ЗУНы). Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования привели к новому понятию результата образования, в качестве которого выступило понятие «компетенция/компетентность». Существует множество трактовок этого понятия разными авторами. Наиболее употребляемой является трактовка, согласно которой содержание компетенции составляют знания, умения и способы действий.

Соотношение компетенции и компетентности выражается формулой: компетенция – деятельность – компетентность. «Компетенция как объективная характеристика «человека вообще» должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой конкретной личности. Эта формула позволяет понять, что такое компетентность. Это – знание в действии», – отмечает В. Н. Янушевский [6, с. 5]. Некоторые определяют компетентность как «ин-

тегральные деятельностно-практические умения» [1, с. 5]. Анализ различных перечней компетенций показывает их креативную (творческую) направленность.

Компетентностный подход в подготовке бакалавров направления «Педагогическое образование» в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения предполагает формирование у будущих педагогов целого комплекса компетенций: общекультурных, профессиональных и специальных.

Остановимся подробнее на последних, так как содержание первых двух раскрыто в указанном выше стандарте.

Специальные компетенции отражают специфику конкретной сферы профессиональной деятельности. Исходя из этого, специальная компетентность учителя математики должна формироваться, во-первых, с учетом структуры и логики математической науки в целом и отдельных ее дисциплин, и, во-вторых, с учетом профессионального поля деятельности – образования. В связи с этим мы выделили следующие специальные компетенции, которые необходимо формировать у студентов бакалавриата профиля «Математика» и совмещенных с ним профилей направления «Педагогическое образование» при обучении математическим дисциплинам: 1) владение основными положениями классических разделов математической науки, базовыми идеями и методами математики, системой основных математических структур (СК-1); 2) способность понимать взаимосвязь данной математической дисциплины с другими разделами математического знания, применять методы других дисциплин при решении задач данной дисциплины и знания данной дисциплины в других областях науки (СК-2); 3) способность осуществлять построение, исследование и анализ математиче-

ских объектов и моделей, а также использовать их при решении прикладных и практических задач (СК-3); 4) умение обосновывать элементарную математику с точки зрения высшей в рамках изучаемой дисциплины (СК-4). Содержание компетенций говорит о том, что без использования деятельностных технологий в обучении, без хорошо организованной самостоятельной работы студентов овладение этими компетенциями невозможно.

Формирование специальных компетенций требует таких форм и методов обучения математическим дисциплинам, в которых эти компетенции могли бы постоянно проявляться, формироваться, совершенствоваться. Поэтому сегодня в обучении студентов бакалавриата используются различные интерактивные формы занятий (работа в малых группах; работа в парах постоянного (или сменного) состава; дискуссия группы экспертов; проблемная или интерактивная лекция и др.). Интерактивный (*inter* – это взаимный, *act* – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Интерактивные формы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

По аналогии с другими дисциплинами (например, химическими) дидактический цикл интерактивного обучения специальным математическим дисциплинам представляет трехступенчатую структуру. Ступени цикла (ознакомление, освоение знаний и умений, овладение компетенциями) отвечают формируемым уровням овладения специальными компетенциями (знание и понимание, применение, анализ, синтез, оценивание) [2, с. 247]. Переход от одной ступени к другой сопровождается усложнением учебной познавательной деятельности студентов и повышением степени ее самостоятельности.

В высшем математическом образовании одной из фундаментальных дисциплин является математический анализ. Начала математического анализа изучаются в школе на базовом и профильном уровнях. Поэтому овладение специаль-

ными компетенциями при обучении этой дисциплине особенно важно для будущих педагогов.

Усвоение основных положений математического анализа затруднено сложностью базовых понятий, основанных на идее развития в бесконечных структурах. В связи с этим большое значение имеет методическое обеспечение этой дисциплины, опирающееся на использование разных языков: естественного (чисто словесного), аналитического (буквенно-символического) и геометрического, идущего от наглядных представлений.

Как показывает практика, основные понятия математического анализа – функция, предел, непрерывность, производная, экстремум, первообразная, интеграл и др. – часто воспринимаются студентами формально, не связываются с соответствующими геометрическими образами. Как следствие, студенты не могут оперировать изученными понятиями, не могут ответить иногда на достаточно простые вопросы, если ответы на них не содержатся в учебнике. Не представляя ситуацию наглядно, они не могут привлечь на помощь интуицию, и в результате несложные задачи становятся для них непосильными. В то же время правильное и быстрое геометрическое представление аналитических объектов и, наоборот, аналитическое задание геометрических (графических) изображений значительно облегчает усвоение многих понятий и отношений математического анализа, развивает математическую интуицию будущих педагогов, является свидетельством владения компетенцией интеграции алгебраического (аналитического) и геометрического методов, развитой математической культуры.

Интеграция алгебраического и геометрического методов, трактуемая как процесс их сочетания или связи, осуществляемый путем перевода учебной информации с алгебраического (аналитического) языка на геометрический или с геометрического языка на алгебраический и обратно, способствует пониманию изучаемого материала и может использоваться в разных ситуациях: при усвоении математических понятий, доказательстве теорем и решении задач [3; 4].

Формирование специальных компетенций в условиях интеграции алгебраического и геометрического методов следует осуществлять по этапам:

1-й этап (реализуется на лекционном занятии). Мотивация введения понятия (теоремы или метода).

2-й этап (реализуется на лекционном занятии). Формулировка определения понятия или теоремы дается сначала на естественном и аналитическом языках, затем идет геометрическое представление понятия (содержания теоре-

мы), описание его в геометрических терминах. Иногда последовательность действий может быть иной: сначала дается геометрическое представление понятия (теоремы), описание его в геометрических терминах, а затем формулировка определения понятия (содержания теоремы) на естественном и аналитическом языках. При изучении теорем там, где это возможно, следует предлагать студентам задания типа: сформулировать обратную теорему и установить, верна она или нет (при положительном ответе доказать ее); если теорема выражает необходимое условие, то правомерно задание: проверить, является ли оно достаточным, и обратно, если это условие достаточное, проверить, является ли оно необходимым, привести соответствующие примеры; полезно представлять схему доказательства теоремы, выделять его главную идею, аналогичные задания следует предлагать студентам и для самостоятельной работы.

При введении понятий и доказательстве теорем необходимо также указывать на аналогии, предоставлять студентам возможность сформулировать по аналогии определение понятия или теорему, провести доказательство теоремы по аналогии с доказанной ранее и т. д.

При введении новых методов решения задач необходимо выделять действия, составляющие данный метод, или формулировать алгоритмическую схему, соответствующую этому методу; задания на составление схемы метода или алгоритма могут предлагаться студентам и для самостоятельной работы. Большое значение имеют и задания на обобщение изученного материала, его конкретизацию, приведение соответствующих примеров или контрпримеров.

3-й этап (реализуется на практических занятиях). Здесь выполняется:

– распознавание объектов, принадлежащих понятию и представленных как в аналитической, так и в геометрической формах;

– выведение следствий из факта принадлежности объекта данному понятию в случае, если этот объект представлен в геометрической и в аналитической формах;

– решение задач и упражнений на применение данного понятия параллельно аналитическим и геометрическим методами или методом, включающим в себя действия, связанные с геометрическим образом данного понятия и его аналитической трактовкой вместе.

На практических занятиях по математическим дисциплинам следует знакомить студентов с методикой обучения решению задач, в частности с этапами решения задачи (анализ текста задачи; поиск способа ее решения и составление плана его реализации; осуществление найденного плана; проверка правильности решения; за-

ключительный этап работы с задачей). Основные требования к студентам при решении задач должны заключаться в следующем: 1) проводить подробный анализ задачи (того, что дано и что требуется найти или доказать); 2) обосновывать все предложенные способы решения и выбирать из них наиболее рациональный; 3) объяснять, на основе какого теоретического факта совершается то или иное действие при решении задачи; 4) формулировать выводы по решению данной задачи; 5) предлагать задания на составление аналогичной или какой-либо другой задачи, основанной на изучаемом теоретическом факте; 6) приводить примеры или (если это возможно) контрпримеры к данному утверждению; 7) выделять подзадачи данной задачи (если она сложная); 8) указывать связь данной задачи с другими задачами и т. д.

В целом все эти требования направлены на формирование современного методического мышления, которое, как отмечает Г. И. Саранцев, является ключевой компетенцией педагога [5, с. 3].

При формировании специальных компетенций у будущих педагогов следует использовать и задания тестового характера. Например, при обучении математическому анализу мы предлагаем студентам тестовые задания четырех типов.

Первый тип – это задания на понимание введенных определений, терминов, утверждений. Здесь преобладают тесты с выбором ответа.

Второй тип – задания, в которых требуется привести пример математического объекта, удовлетворяющего определенным условиям.

К *третьему типу* относятся задания на усвоение математической символики типа: «Запишите определение предела последовательности (функции) с помощью символов \exists (существует), \forall (любой)» или «Установите соответствие понятия и символической записи его определения».

Четвертый тип – это задания, в которых требуется выполнить определенное математическое действие (найти предел, производную, интеграл, исследовать ряд на сходимость и т. д.).

Особую группу в тестах составляют задания, в которых используются геометрические представления или их описания на геометрическом языке. Такие задания делятся на два вида: в одних требуется раскрыть геометрический смысл понятия, теоремы, формулы; в других – задать формулой изображенный геометрический объект или выяснить справедливость утверждения по заданному графическому изображению.

В математическом образовании будущих педагогов большая роль в формировании специальных компетенций отводится самостоятельной работе. Самостоятельная работа студентов

является естественным продолжением их деятельности на лекциях и практических занятиях. В процессе самостоятельной познавательной деятельности у студентов формируются умения работать с математической литературой и информацией, полученной из Интернета, подбирать примеры и контрпримеры, решать задачи, проводить доказательства теорем, составлять исторические справки по темам и т. д.

Так как основной специальной компетенцией будущего учителя математики является его компетентность в решении задач, то основная часть времени, отводимого на самостоятельную работу по математическим дисциплинам, приходится на выполнение упражнений и решение задач. Здесь целесообразно использовать индивидуальные и дифференцированные задания с отчетом. В процессе отчета проверяется не только правильность решения задач, но и умение студента объяснить решение, опираясь на изученные определения, утверждения, методы.

Отчет по индивидуальному или дифференцированному заданию может проводиться как традиционным способом, так и в виде «Круглого стола», где присутствуют оппоненты по защите выполненного задания. Они могут задать студенту вопросы, предложить другой способ решения задачи, отметить положительные и отрицательные моменты отчета и тем самым участвовать в оценке работы.

Таким образом, при обучении математическим дисциплинам в единстве со специальными компетенциями формируются и профессиональные. Перенос формируемых в процессе обучения в вузе специальных компетенций в будущую профессиональную деятельность имеет важнейшее значение. Только осознавая собственную компетентность в математической науке и методике ее преподавания, учитель математики может считать себя успешным. Поэтому наличие у студентов позитивного отношения к самообразованию, самосовершенствованию в процессе предметного обучения является необходимым условием формирования как специальных, так и профессиональных компетенций.

Список использованных источников

1. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – № 2. – 2005. – С. 3–11.
2. Гавронская, Ю. Ю. Формирование специальных компетенций при обучении химическим дисциплинам в педагогическом вузе / Ю. Ю. Гавронская // Труды 6-й междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Преподаватель высшей школы в XXI веке» : сб. 6. Ч. 1. – Ростов н/Д : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2008. – С. 244–248.

3. Капкаева, Л. С. Интеграция алгебраического и геометрического методов при обучении математике в школе : учеб. пособие для студ. мат. спец. пед. вузов / Л. С. Капкаева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2003. – 179 с.

4. Капкаева, Л. С. Математический анализ: теория пределов. Дифференциальное исчисление : учеб. пособие для студ. бакалавр. вузов по направлению «Педагогическое образование» / Л. С. Капкаева ; Мордовский гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 243 с.

5. Саранцев, Г. И. Современное методическое мышление как ключевая компетенция педагога / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 3–11.

6. Янушевский, В. Н. Системно-деятельностный подход в образовании в контексте ФГОС второго поколения: цели, программы, технологии [Электронный ресурс] / В. Н. Янушевский. – URL : http://www.dc.ulstu.ru/ipk/news_files/1.doc.

References

1. Andreev A. Knowledge or competence?, *Higher Education in Russia*, No. 2, 2005, pp. 3–11. (in Russian)
2. Gavronskaya Yu.Yu. Formation of special competence in teaching Chemistry disciplines in pedagogical Institutes, Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Internet Conference “High school teachers in the twenty-first century.” Collection 6. Part 1. Rostov na/D, Rost. State Univ. of Railways, 2008, pp. 244–248. (in Russian)
3. Kapkaeva L.S. Integration of algebraic and geometric methods of teaching mathematics in school: textbook for students of mathematics at pedagogical universities; Mordovian State Pedagogical Inst. Saransk, 2003, 179 p. (in Russian)
4. Kapkaeva L.S. Mathematical Analysis: Theory limits. Differential calculus: textbook for Bachelor’s students training “Teacher Education”; Mordovian State Pedagogical Inst. Saransk, 2013, 243 p. (in Russian)
5. Sarantsev G.I. Modern methodical thinking as a key teacher’s competence, *Pedagogy*, 2014, No. 3, pp. 3–11. (in Russian)
6. Yanushevski V.N. Systematic approach in education context according to Federal state educational standards of the second generation: goals, programs, technology [Electronic resource]. URL http://www.dc.ulstu.ru/ipk/news_files/1.doc. (in Russian)

Поступила 19.09.2014 г.

УДК [378.016: 373.3]: 373.034
ББК 74.489.83+74.200.51p30

Ковалев Василий Петрович

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики начального образования
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»,
г. Чебоксары, Россия
rporpf@yandex.ru

Кротова Ольга Владимировна

аспирант
кафедра педагогики начального образования,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева»,
г. Чебоксары, Россия
olga-krotova.1989@yandex.ru

**КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ
УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Аннотация: В статье приводится обобщение анализа научной литературы по проблеме подготовки будущих учителей начальных классов, обосновываются критерии, показатели и уровни их готовности к работе по нравственному воспитанию.

Ключевые слова: критерии, показатели, уровни, нравственность, воспитание, нравственное воспитание, литературное чтение, учитель начальных классов.

Kovalev Vasiliy Petrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogics of Primary Education
Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia

Krotova Olga Vladimirovna

Postgraduate
Department of Pedagogics of Primary Education
Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia

**CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS
OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TO CARRYING OUT
MORAL EDUCATION FOR PUPILS BY MEANS OF LITERARY READING**

Abstract: The article presents a synthesis of the scientific literature on the issue of training primary school teachers, some justified criteria, indicators and levels of readiness of future elementary school teachers to carry out moral education are given.

Keywords: criteria, indicators, levels, morals, upbringing, moral upbringing, literary reading, an elementary school teacher.

Проблема содержания подготовки учителя начальных классов всегда интересовала ученых, исследователей, педагогов. Можно выделить несколько направлений исследований. Первое направление характеризуется разработкой профессиограммы и квалификационных характеристик, в которых определяется содержание и система теоретических знаний учителя, а также перечень педагогических умений и навыков, необхо-

димых для выполнения учебно-воспитательных функций учителя начальных классов. Здесь наиболее известными являются работы И. П. Иванова, Р. И. Миттельмана, А. И. Щербакова. Второе направление характеризуется исследованием содержания, форм и методов формирования теоретических и педагогических умений по отдельным видам работы учителя начальных классов. В этом направлении работают М. Р. Львов,

А. М. Пышкало, Л. П. Стойлова и др. Третье направление характеризуется исследованием проблемы формирования личности в процессе профессиональной подготовки. Это исследования С. И. Баранова, В. Ф. Кривошеева, Т. В. Воликовой, В. А. Слостенина.

Как показал проведенный нами анализ, понятие профессиональной подготовки употребляется в нескольких значениях, а подчас отождествляется с профессиональной готовностью.

Понятие «готовность», определяемое в педагогической науке как профессиональное качество личности, проявляющееся в положительном отношении учителя к педагогической деятельности и в его способности квалифицированно использовать необходимые знания и умения (В. А. Слостенин, Е. П. Белозерцев, К. Н. Мукашева), рассматривается как закономерный процесс и результат подготовки будущего учителя. Причем категория «результат» понимается условно: само понятие формирования готовности предполагает возрастающую степень готовности и «наличие» ее на каждом заданном этапе продвижения личности в профессионально-педагогическом мастерстве. Поэтому готовность означает одновременно и процесс подготовки, во время которого каждый раз (на каждом этапе) можно «вычленять» малый результат готовности. Профессиональная готовность, следовательно, представляет самое начальное и главное условие реализации потенциальных возможностей каждой личности, результат и цель профессиональной подготовки, а также процесс подготовки. Профессиональная готовность учителя представляет целостное состояние, интегрированное проявление личности [4, с. 54–55].

Опираясь на исследования В. П. Ковалева в области подготовки будущих учителей начальных классов относительно состояния готовности [2; 3], нами были выделены следующие критерии готовности к нравственному воспитанию средствами литературного чтения: мотивационно-личностный, когнитивный и деятельностный и их показатели.

Мотивационно-личностный критерий связан с мотивами профессиональной деятельности, с профессионально-педагогической направленностью личности, мотивационно-ценностным отношением учителя к педагогической деятельности, а также отражает внутренний духовный мир личности, нравственные ценности, взгляды, представления, ориентации.

Когнитивный критерий связан с теоретической готовностью, представленной знаниями, необходимыми для эффективной организации педагогической деятельности.

Деятельностный критерий связан с практической готовностью, характеризует уровень творческой самостоятельности в деятельности, профессиональной компетентности учителя.

В соответствии с вышеперечисленными критериями и показателями были выделены уровни готовности будущих учителей начальных классов к осуществлению нравственного воспитания учащихся средствами литературного чтения.

Хотелось бы остановиться на определении самого понятия «уровень». В научной литературе данное понятие понимается как «ступень, достигнутая в развитии чего-либо, качественное состояние, степень его развития» [1, с. 64; 4, с. 617]. В соответствии с этим мы выделили три уровня готовности будущих учителей начальных классов к нравственному воспитанию учащихся: высокий, средний и низкий (табл. 1).

Таблица 1

Критерии, показатели и уровни готовности будущего учителя начальных классов к нравственному воспитанию учащихся

Критерии и показатели	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
<p><i>Мотивационно-личностный</i></p> <p><i>Показатели:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – осознанность, целенаправленность и аргументированность выбора профессии, профессиональная направленность личности, включающая личностную зрелость, ответственность, преданность избранной профессии, наличие профессиональных идеалов; – наличие нравственных качеств личности, таких как любовь к детям, взаимопонимание, милосердие, сочувствие, сопереживание и пр., уважение к учащимся, к их родителям; эмоционально-оценочное отношение к себе, детям, окружающим людям, своей педагогической деятельности; – заинтересованность в осуществлении деятельности по нравственному воспитанию учащихся, наличие интереса и желания; 	<p>осознан и аргументирован</p> <p>присутствуют, положительное отношение</p> <p>присутствует</p>	<p>недостаточно осознан</p> <p>присутствуют, неопределенное отношение</p> <p>неустойчива, ситуативна</p>	<p>не осознан</p> <p>формальность присутствия, равнодушное отношение</p> <p>отсутствует</p>

Окончание табл.

<p>– активная социально-психологическая позиция личности учителя, осознание им необходимости педагогической профессии, понимание значения своей деятельности, ее роли в нравственном становлении, развитии, воспитании личности школьника;</p> <p>– наличие специфических профессиональных свойств, таких как требовательность, организованность, инициативность, справедливость, гибкость, интеллектуальная активность, креативность;</p> <p>– стремление к постоянному саморазвитию, самообразованию, профессиональному самосовершенствованию; стремление к поддержанию высокого морально-нравственного облика как в школе, так и за ее пределами, к руководству нравственными нормами в различных жизненных ситуациях, коллизиях; наличие нравственных ориентиров в собственной жизни, в профессионально-педагогической деятельности, системы нравственных принципов, суждений, убеждений, наличие нравственного идеала</p>	<p>присутствуют</p> <p>присутствуют</p> <p>имеются сформированные установки</p>	<p>ситуативны</p> <p>присутствуют, неустойчивы</p> <p>поверхностны, не осознаны</p>	<p>отсутствуют</p> <p>носят формальный характер, либо отсутствуют</p> <p>отсутствуют</p>
<p style="text-align: center;">Когнитивный критерий</p> <p><i>Показатели:</i></p> <p>– наличие прочных и глубоких знаний по общей, возрастной и педагогической психологии; наличие системы знаний о человеке как субъекте образовательного и воспитательного процесса, его возрастных, индивидуально-личностных особенностях, социальных факторах развития;</p> <p>– знание государственных документов, программ, концепций в области духовно-нравственного воспитания; знание различных форм, средств, методов, теории и методики организации нравственного воспитания;</p> <p>– знание о сущности и содержании нравственного воспитания личности; знание сущности формирования нравственных представлений и нравственного опыта у учащихся; знание показателей эффективности системы нравственного воспитания;</p> <p>– полное и глубокое знание содержания учебных предметов на уровне современной науки, специфики каждой отдельной дисциплины, конкретно, учебного предмета «Литературное чтение»;</p> <p>– полные, глубокие и прочные знания и представления таких категорий, как «нравственность», «мораль», «честь», «совесть», «добродетель», «достоинство», «добро» и «зло», «истина» и «ложь», «красота», «Родина» и многих других</p>	<p>глубокие</p> <p>глубокое</p> <p>глубокие</p> <p>глубокое</p> <p>глубокие</p>	<p>полные</p> <p>полное</p> <p>неполные</p> <p>неполное</p> <p>неполные</p>	<p>поверхностные, неясные, нечеткие</p> <p>поверхностное</p> <p>неясные</p> <p>поверхностное</p> <p>поверхностные, нечеткие</p>
<p style="text-align: center;">Деятельностный критерий</p> <p><i>Показатели:</i></p> <p>– владение методами и методикой фиксации уровня нравственной воспитанности детей;</p> <p>– умения: диагностировать уровень нравственной воспитанности личности учащихся, коллектива (класса); планировать и организовывать деятельность духовно-нравственной и социально ценной направленности; вести педагогическое наблюдение за отдельной личностью, группой лиц, коллективом; анализировать процесс формирования нравственной воспитанности учащихся средствами литературного чтения; анализировать инновационные программы и учебники, вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дидактический материал; умение применять духовно-нравственные знания в различных жизненных ситуациях;</p> <p>– способность к творческой организации индивидуальной, групповой и коллективной деятельности младших школьников;</p> <p>– способность реализовать принятый выбор в практической деятельности</p>	<p>владеет</p> <p>умеет</p> <p>способен</p> <p>способен</p>	<p>низкий уровень</p> <p>умеет на репродуктивном уровне, затрудняется</p> <p>не всегда способен, ситуативна</p> <p>не всегда способен</p>	<p>не владеет</p> <p>не умеет</p> <p>не способен</p> <p>не способен</p>

Разработанные критерии и показатели предоставляют возможность диагностировать уровень готовности будущего учителя начальных классов к нравственному воспитанию, а также планировать, осуществлять, анализировать, в необходимых случаях корректировать педагогический процесс по ее формированию, объективно оценивать результаты учебной и воспитательной деятельности.

Список использованных источников

1. Белова, Н. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 64–67.
2. Ковалев, В. П. Подготовка будущего учителя начальных классов к работе в сельской школе : учеб. пособие / В. П. Ковалев. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 124 с.
3. Ковалев, В. П. Социально-педагогические условия послевузовского становления учителя на-

чальных классов сельской малокомплектной школы / В. П. Ковалев // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 19–23.

4. Словарь русского языка / под ред. П. Евгеньева. – М. : Рус. яз., 1981. – 794 с.

References

1. Belova N.A., Kashkareva E.A. The professional cross-cultural communication skills development trajectory in the system of pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 64–67. (in Russian)
2. Kovalev V.P. Preparation of the future primary school teachers to work in rural schools: a training manual. Cheboksary, Chuvash State Pedagogical University, 2010, 124 p. (in Russian)
3. Kovalev V.P. Socio-pedagogical conditions of postgraduate formation of the primary school teacher at rural schools, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 19–23. (in Russian)
4. Dictionary of the Russian language. Edited by P. Evgenyev. Moscow, Russkiy yazyk, 1981, 794 p. (in Russian)

Поступила 12.09.2014 г.

УДК 159.923 (045)
ББК 88.37

Кондратьева Наталья Павловна

кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии

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

Еремина Екатерина Викторовна

магистрант 1 курса

направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
магистерская программа Практическая психология
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Katerina18_1992@mail.ru

РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ*

Аннотация: Статья посвящена исследованию особенностей уверенности в себе и коммуникативных компетенций подростков. Авторами представлены результаты изменения уверенности в себе подростков под влиянием тренинга формирования коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, подростковый возраст, тренинг, уверенность в себе.

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

Kondrateva Nataliya Pavlovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent

Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Eremina Ekaterina Viktorovna

1-year Master's Degree Student

Direction of training 44.04.02 Psycho-pedagogical education

Master's Degree Program Practical psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS' SELF-CONFIDENCE IN THE PROCESS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract: The article is devoted to the study of peculiarities of self-confidence and communicative competences of teenagers. The authors present the results of the teenagers' self-confidence changes under the influence of the communicative competences formation training.

Key words: communicative competence, adolescence, training, self-confidence.

Проблема уверенности в себе является одной из актуальных на сегодняшний день, поскольку уверенность – это свойство личности, которое обеспечивает эффективность деятельности и общения, успешность адаптации в социальной среде. Вопрос уверенности в себе, доверия к себе и к своим способностям можно обнаружить практически в любой психологической теории, так или иначе касающейся психологии личности. Как и все социально-психологические качества личности, уверенность в себе формируется в ходе социализации, т. е. во взаимодействии с другими людьми и социальным окружением.

Среди трудов отечественных и зарубежных ученых, посвященных определению понятия и рассмотрению причин формирования уверенности, можно отметить работы К. А. Абульхановой-Славской, А. Бандуры, Н. Ю. Будич, Ф. И. Иващенко, Л. Краппманн, В. Г. Ромека, М. Селигмана, Е. А. Серебряковой, Е. П. Щербакова и др.

Как показывает анализ исследований, в настоящее время не существует единого мнения в определении уверенности в себе. Но большинство исследователей указывают на то, что уверенность в себе характеризуется: позитивной оценкой личностью собственных навыков и способностей; позитивным самоутверждением; адекватным реагированием на обстоятельства; целенаправленностью; ориентацией на преодоление трудностей; направленностью на конструктивное поведение; настойчивостью; способностью сказать «нет»; способностью устанавливать контакты; способностью открыто выражать чувства; взаимодействием с окружающими; подражанием значимым окружающим; устойчивым позитивным отношением [4; 6].

Важнейшей качественной характеристикой, позволяющей развивающейся личности реализовать свои потребности в социальном признании, признании, уважении и определяющей успешность процесса социализации, выступает коммуникативная компетентность. Проблема коммуникативной компетентности и коммуникативных компетенций рассматривается в трудах И. Р. Алтуниной, Ю. М. Жукова, И. Н. Зотовой, С. А. Езовой, Ю. Н. Емельянова, Я. Л. Коломинского, В. А. Лабунской, Л. А. Петровской, В. И. Редихина и др.

Понятие «коммуникативная компетентность» чаще всего рассматривается как некоторая система требований к человеку, связанных с процессом общения: способность человека брать на себя и исполнять различные социальные роли, способность адаптироваться в социальных группах и ситуациях, способность организовывать общение с людьми, готовность проявлять индивидуальный подход к собеседнику и т. д. В нашем понимании коммуникативная компетентность является интегральной характеристикой, определяющей способность человека решать различные коммуникативные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, эффективно организовывать коммуникативный процесс. Коммуникативная компетентность обеспечивается владением различными коммуникативными компетенциями.

На основе анализа различных аспектов коммуникативной компетентности мы выделили ряд компетенций, таких как: способность устанавливать и поддерживать контакты с людьми; способность быть успешным партнером взаимодействия; готовность получать обратную связь в общении; готовность преодолевать коммуникативные барьеры; способность строить общение на гуманной, демократической основе; го-

товность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; способность принимать правильные решения; способность к совместной работе; способность разрешать конфликты; способность понимать других; способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; готовность дискутировать и защищать свою точку зрения; способность вести вербальный и невербальный обмен информацией; эмпатия.

Без полноценного общения и взаимодействия невозможна социальная адаптация развивающейся личности. Особенно это актуально для детей подросткового возраста, который является сензитивным для становления многих структур личности. В подростковом возрасте ведущим видом деятельности является интимно-личностное общение со сверстниками, и для успешного взаимодействия с окружающими, а также благополучия личностного развития, подростку необходимо быть коммуникативно компетентным. Особенно это значимо в настоящее время, когда зачастую непосредственное общение со сверстниками заменяется виртуальным общением в социальных сетях, которое не способствует формированию части коммуникативных компетенций, вследствие чего подростки могут неуверенно чувствовать себя в построении реальных отношений с окружающими людьми. Мы предположили, что целенаправленное формирование коммуникативных компетенций будет способствовать развитию уверенности в себе подростков.

Экспериментальное исследование развития уверенности в себе подростков в процессе формирования коммуникативных компетенций было осуществлено в рамках деятельности НИЛ «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» при кафедре психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», возглавляемой доктором педагогических наук, профессором Ю. В. Варданян и акцентирующей внимание в том числе и на развивающем аспекте деятельности педагога и психолога [1; 2; 3; 5].

В качестве опытно-экспериментальной базы исследования выступило МБОУ «Лицей № 31» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 47 учащихся 8-х классов. Исходя из цели исследования были подобраны следующие методики: «Самооценка уровня уверенности в себе» (методика Ф. Зимбардо, модификация для подростков выполнена А. Г. Грецовым), тест «КОС-2» (методика изучения коммуникативных и организаторских умений), методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК).

Анализ экспериментальных данных показал, что в исследуемой выборке подростков большая часть – 68 % испытуемых – имеют средний уровень уверенности в себе, 12,8 % подростков имеют высокий уровень уверенности в себе и 19,1 % – низкий уровень. По результатам диагностики коммуникативных компетенций было выявлено, что значительная часть подростков (40,4 %) обладает средним уровнем их сформированности, у 34,1 % – высокий уровень, 17 % подростков характеризуются низким уровнем и только 8,5 % подростков характеризуются высшим уровнем сформированности коммуникативных компетенций.

На этапе формирующего эксперимента в тренинге развития коммуникативных компетенций, который был рассчитан на 10 занятий по 1,5 часа 3 раза в неделю, приняли участие 11 человек с низким и средним уровнями развития уверенности в себе. Тренинговая программа была представлена занятиями, каждое из которых знакомило участников с особенностями коммуникативного взаимодействия, и была направлена на развитие умения работать в команде, способности вести вербальный и невербальный обмен информацией, готовность преодолевать коммуникативные барьеры, способности устанавливать и поддерживать контакты с людьми, способности выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, способности понимать других, способности к совместной работе, способности разрешать конфликты.

Согласно данным контрольного эксперимента, после проведения тренинга развития коммуникативных компетенций у 9,2 % подростков уровень сформированности коммуникативных компетенций повысился до высшего уровня, средний уровень был выявлен у 36,4 %, высокий уровень у 27,2 %, низкий уровень снизился до 27,2 %. Полученные эмпирические данные были проанализированы с помощью одного из методов математической обработки Т-критерия Вилкоксона, который применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, и позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. Полученное эмпирическое значение ($T_{эмп} = 3$) является статистически достоверным на 1%-ном уровне значимости.

По данным контрольного эксперимента, после проведения тренинга развития коммуникативных компетенций средний уровень уверенности в себе выявлен у 81,8 % подростков, что практически в 2 раза больше, чем в этой же группе до проведения тренинга. Только 18,2 % подростков характеризуются низким уровнем уве-

ренности в себе, что в три раза меньше, чем до тренинга. Результаты математической обработки данных ($T_{эмп} = 1$) подтвердили наличие статистически достоверных различий между показателями группы до и после формирующего эксперимента на 1%-ном уровне значимости.

Результаты диагностики и математической обработки данных показали, что в группе подростков после формирующего эксперимента прослеживается положительная динамика развития уверенности в себе и коммуникативных компетенций, т. е. использование предложенного нами психологического тренинга формирования коммуникативных компетенций является эффективным для развития уверенности в себе подростков.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было доказано, что в процессе специально организованных систематических занятий, направленных на формирование коммуникативных компетенций, можно повысить уровень уверенности в себе подростков. Следовательно, психологам образования необходимо обратить особое внимание на проведение тренингов развития коммуникативности подростков в связи с тем, что с их помощью можно способствовать развитию личностных особенностей детей данного возраста, в частности становлению уверенности в себе.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Профессионально-развивающий потенциал студенческой олимпиады по психологии / Ю. В. Варданян, Н. П. Кондратьева // Казанская наука. – 2012. – № 10. – С. 260–262.
2. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина // Российский научный журнал. – 2012. – № 1 (27). – С. 142–147.
3. Лежнева, Е. А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будуще-

го психолога как показатель карьерных ориентаций / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 56–59.

4. Ромек, В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В. Г. Ромек // Психологический вестник : сборник. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1996. – Вып. 1. – С. 132–138.

5. 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.

6. Щербаков, Е. П. Уверенность как состояние, свойство и качество / Е. П. Щербаков. – М. : Академия, 2009. – 218 с.

References

1. Vardanyan Yu.V., Kondrateva N.P. The professional-developing potential of the students' olympiad on psychology, *Kazanskaya Nauka*, 2012, No. 10, pp. 260–262. (in Russian)
2. Vdovina N.A. The model of development of professional and assessment orientations of psychological safety subject in educational environment, *Russian scientific journal*, 2012, No. 1 (27), pp. 142–147. (in Russian)
3. Lezhneva E.A. The motive of achieving success in the structure of professional motivation of future psychologist as an indicator of career orientation, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 47–50. (in Russian)
4. Romek V G. The Concept of Self-Confidence in the Modern Social Psychology, *Psychological Bulletin: a collection*. Rostov n/D, Izd-vo RGU, 1996, Vol. 1, pp. 132–138. (in Russian)
5. Savinova T.V. The substantial meaning of a student's competent development as a subject of pedagogical intercourse, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–78. (in Russian)
6. Shcherbakov E.P. Confidence as a State, a Feature and a Quality. Moscow, Academy, 2009, 218 p. (in Russian)

Поступила 11.09.2014 г.

УДК 37.015.3-053.6(045)

ББК 88.4

Лежнева Екатерина Александровна

аспирант

кафедра психологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

eklezzz@ya.ru

МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА*

Аннотация: В статье рассматривается проблема влияния психологической безопасности на становление стратегии достижения успеха, поднимается вопрос о ее развитии в подростковом возрасте. Автором дана характеристика внешних и внутренних факторов, представляющих угрозу нарушения психологической безопасности и препятствующих развитию стратегии достижения успеха. В качестве технологии развития стратегии достижения успеха рассматривается тренинг, определены условия его эффективности, обеспечивающие психологическую безопасность участников, охарактеризованы этапы развития стратегии достижения успеха.

Ключевые слова: психологическая безопасность, подросток, угрозы психологической безопасности, стратегия достижения успеха, тренинг.

Lezhneva Ekaterina Aleksandrovna

Postgraduate

Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MOTIVATIONAL PROVISION OF TEENAGERS' PSYCHOLOGICAL SAFETY IN THE PROCESS OF STRATEGIES DEVELOPMENT TO ACHIEVE SUCCESS

Abstract: In the article the problem of psychological safety influence on the strategy development to achieve success is analysed, questions of its development in teenagers are considered. The author gives characteristics of external and internal factors that threaten psychological safety and prevent the development of strategies to achieve success. Training is considered as a technology of strategy development to achieve success, the conditions of training effectiveness, providing psychological safety of its participants are described, the stages of strategies to achieve success are analysed.

Key words: psychological safety, teenager, psychological safety threats, strategy for success, training.

Все более актуальной и изучаемой в отечественной психологии становится проблема успеха. Как отмечает ряд исследователей, успех является одной из самых важных ценностей современного общества, требующего от личности быть успешной и возводя успешность в ранг критериев благополучного существования [4; 6; 11; 14].

В процессе социализации подрастающего поколения особое место занимает формирование представлений подростков о том, какие пути ведут к достижению поставленных ими целей, какие условия и факторы способствуют

достижению успеха. Удовлетворению потребности подростка в социальном признании и самореализации могут препятствовать такие факторы, как отсутствие адекватной оценки им своих реальных возможностей, недостаточное осознание жизненных целей, низкий уровень развития навыков саморегуляции, низкий уровень мотивации достижения. Все это нередко создает трудные ситуации в жизни подростка, так как он стремится самоутвердиться, «быть успешным» не всегда психологически безопасными и социально-приемлемыми средствами (проявление агрессии, применение манипулятивных действий для достижения целей; выбор стратегии соперничества или избегания в конфликтных ситуациях; демонстрация различных форм отклоняющегося поведения как способа самореализации и т. д.). Активность подростка в постановке целей и желание достичь успеха опережают развитие умений реализовывать поставленные задачи.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по заданию № 2014/356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041).

Подростковый возраст – это сложный и противоречивый период онтогенеза. Деятельность, которая обеспечивает наиболее интенсивное развитие активности подростка, «должна отвечать его потребностям в самоутверждении и создавать условия для достижения им социальной успешности» [8, с. 47]. В процессе самосознания подростками осуществляется внутренняя рефлексивная работа «в собственном саморазвитии своего потенциала, в самопознании своей уникальности для дальнейшего позитивного роста и самосовершенствования» [12, с. 122].

Стихийный процесс приобретения подростком опыта в построении успешной жизненной стратегии может привести к формированию дезадаптивных форм поведения, закреплению стратегии избегания неудачи, что в конечном итоге станет причиной неполной реализации подростками своих способностей в более старшем возрасте. Поэтому важным становится проведение целенаправленной работы по развитию стратегии достижения успеха в психологически безопасных условиях и обучению применять технологии ее реализации в различных жизненных ситуациях.

А. В. Орлова и Л. А. Регуш определяют психологическую безопасность как: 1) состояние сохранности психики человека; 2) сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества; 3) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения); 4) возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз; 5) состояние среды, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, референтную значимость / причастность к среде [9].

Понимание категории психологической безопасности применительно к образовательной среде определяется в трех аспектах:

- состояние среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии;
- система межличностных отношений, которые убеждают человека, что он пребывает вне опасности, и укрепляют психическое здоровье;
- система мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности [1].

К функциям психологической безопасности Н. Л. Шлыкова относит следующие: развитие функционального комфорта, поддержание высокого уровня нервно-психической и энергетической экономии, оптимизация резервных возможностей человека в деятельности, нейтрализация воздействия экстремальных факторов, стабилизация мотивационно-потребностных ме-

ханизмов, упорядочивание социальных контактов, психофизиологическое регулирование [13]. О. А. Елисеева указывает, что психологическая безопасность основывается прежде всего на самоощущении личности, оценке ею собственной защищенности и безопасности, а сохранение психологического здоровья и благополучия детей и подростков в образовательной среде школы, предоставление учащимся возможностей для формирования и развития личности является одной из наиболее актуальных задач современного образования [5].

В качестве факторов, определяющих угрозу нарушения психологической безопасности и препятствующих развитию стратегии достижения успеха подростков, мы рассматриваем внешние и внутренние источники. К внешним источникам следует отнести:

1. Авторитарный стиль общения, приводящий к психологическому давлению и манипулированию подростком, что проявляется в стремлении взрослых (родителей, педагогов) все сделать за него, подавлении инициативы в принятии решений, тем самым лишая его самостоятельности и ответственности, как в учебной, так и в значимой (спортивной, коммуникативной и т. д.) деятельности.

2. Непринятие подростка референтной группой, что затрагивает сферу межличностных отношений и выражается игнорированием значимым окружением его достижений, отсутствием подкреплений планов, начинаний в чем-либо, заинтересованности к его личности, отрицательной оценке не только его неудач, но и успехов. Это приводит к тому, что у подростка рождается неуверенность в своих силах, формируется устойчивое чувство собственной некомпетентности.

3. Враждебность окружающей социальной среды, когда подростка ограничивают в активности, в отношении него действуют необоснованные запреты, отсутствуют необходимые условия для реализации потребности в самореализации, вызванные псевдозаботой о безопасности ребенка.

4. Недостаток продуктивной коммуникации, обратной связи и возникший в связи с этим эмоциональный дискомфорт. В этих условиях у подростка отсутствует возможность обратиться к кому-либо за помощью в выборе решения, он испытывает дефицит внимания к своим просьбам и предложениям.

Внутренними источниками угроз психологической безопасности подростка могут выступать:

1. Внутриличностный конфликт между желанием подростка быть успешным, его активностью в постановке целей и отсутствием у него необходимых компетенций для достижения успеха.

2. Низкая самооценка, вызванная осознанием подростком своей неуспешности. Это способствует формированию комплекса неполноценности и зарождению отрицательных чувств и эмоций (зависть, злость, гнев, уныние и т. д.), появлению тревожности и нерешительности.

3. Завышенный или заниженный уровень притязаний, игнорирование подростком реалистической информации о своих способностях, что ведет к недооцениванию или переоцениванию возможностей при постановке целей и достижении успеха.

4. Экстернальный локус контроля, при котором подростки склонны объяснять свой успех или неудачи внешними факторами (легкость или трудность выполняемой задачи, везение, удача, стечение обстоятельств и т. п.).

Ю. В. Варданян и Е. Н. Руськина отмечают, что действие источников психологических угроз снижает психологическую безопасность детей и взрослых, «затрудняя выработку позитивной жизненной стратегии достижения успеха и ее реализацию» [3, с. 80].

Процесс развития стратегии достижения успеха может обеспечиваться через внедрение специальной технологии, направленной на актуализацию у подростков потребности в самореализации, овладение системой способов достижения успеха, приобретение опыта поведения «успешного человека» в различных жизненных ситуациях. Одной из таких технологий нами представляется тренинг жизненного успеха. Тренинг имеет ряд специфических черт:

– активность участников тренинга (создание условий для проявления активной внутриличностной позиции в групповой работе);

– партнерское общение, что предполагает толерантное признание ценности личности каждого из участников тренинга;

– применение активных методов групповой работы, что подразумевает интенсивное межличностное общение и взаимодействие участников;

– акцент на взаимоотношениях между участниками тренинговой группы и анализе происходящего в ситуации «здесь и теперь»;

– нацеленность на психологическую помощь участникам, что выражается в субъективном улучшении их психического состояния и получение ими импульса к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию;

– климат психологической безопасности в тренинговой группе, который проявляется в атмосфере толерантности, свободы общения, более интенсивных, открытых и искренних межличностных контактах, чем в привычных условиях жизнедеятельности [7].

Именно соблюдение указанных принципов тренинговой работы позволяет проводить

процесс развития стратегии достижения подростков в психологически безопасных условиях, минимизируя влияние угроз, нарушающих психологическую безопасность. О положительном значении работы в тренинговой группе пишет К. Рудестам: «В дружественной и контролируемой обстановке можно усваивать новые навыки, экспериментировать с новыми стилями поведения и получать опыт «проверки реалий». Присутствие равноправных партнеров создает ощущение комфорта. У недостаточно уверенных в себе членов группы не возникает чувства, что на них оказывают давление, с тем, чтобы они немедленно себя проявили. А когда они начинают заявлять о себе, то чувствуют себя спокойней, ощущая поддержку» [10, с. 23].

Ю. В. Варданян, О. С. Валуев, А. В. Дергунова дают характеристику субъекта психологической безопасности. По их мнению, это субъект, который «чувствует себя защищенным; умеет выражать свои чувства, настроение и желания; владеет навыками социальной коммуникации, интеракции и перцепции; обладает навыками работы в команде; умеет противостоять негативным влияниям социальной среды; свободно и оптимально реализует собственную психологическую безопасность» [2, с. 86].

В процессе тренинговой работы развития стратегии достижения успеха необходимо сформировать у подростков интерес, положительное отношение к этой деятельности. Этот процесс представляет собой сложную разветвленную и постоянно развивающуюся структуру, включающий в себя наличие определенных условий: следование определенным принципам проведения тренинга; климат психологической безопасности в тренинговой группе; компетентность тренера, его специальная подготовка и готовность к проведению тренинга жизненного успеха; принятие участником тренинга активной позиции как основы развития стратегии достижения успеха; посттренинговое сопровождение. Эти условия оказывают косвенное воздействие через внутреннее отношение к этим условиям самого подростка. Стратегия достижения успеха подростка проявляется в ценностном отношении к успеху, принятии личной ответственности за успех дела, самостоятельности, развитом уровне самоорганизации и самоконтроля, стремлении к самореализации. Мы выделяем шесть последовательных этапов развития стратегии достижения успеха:

1) привлечение внимания подростков к содержанию тренинговых занятий;

2) обучение участников тренинга умению осознавать мотивы собственного поведения и способам достижения успеха в ходе разнообразных игр, выполнения специальных упражнений, моделировании ситуаций;

3) усвоение специальных понятий, которые означают различные компоненты стратегии достижения успеха;

4) соотнесение подростком стратегии достижения успеха со своими идеалами, целями, личностными особенностями, основными ценностями и личное его принятие;

5) практическое использование участниками приобретенных компетенций в реальных жизненных ситуациях;

6) самостоятельное поведение подростков в соответствии с развитой стратегией, закреплением в поведении участников знаний, умений, компетенций.

Качественная реализация тренинга жизненного успеха может способствовать развитию у подростков активной жизненной позиции, выражающейся в практическом использовании знаний о стратегии достижения успеха, умении применять технологии достижения успеха в реальных жизненных ситуациях и различных областях деятельности.

Список использованных источников

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение / И. А. Баева, Л. А. Гаязова // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 30–40.

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

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

4. Дементий, Л. И. Личностные особенности и типология успешных и неуспешных личностей / Л. И. Дементий, О. П. Нечепоренко // Вестник Омского университета. – 2011. – № 2. – С. 277–284.

5. Елисеева, О. А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды / О. А. Елисеева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 131–140.

6. Жуина, Д. В. Акмеологический центр: проблемы психолого-акмеологического сопровождения становления карьеры молодых специалистов и пути их решения / Д. В. Жуина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 54–56.

7. Леванова, Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина, В. А. Плешаков, А. Н. Соболева. – СПб : Питер, 2011. – 368 с.

8. Лежнева, Е. А. Мотивационная готовность

будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 47–50.

9. Орлова, А. В. Педагогическая психология / А. В. Орлова, Л. А. Редуш. – СПб : Питер, 2008. – 416 с.

10. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

11. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.

12. Таньчева, И. В. Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции подростка / И. В. Таньчева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 120–123.

13. Шлыкова, Н. Л. Психологическая безопасность: история и перспективы исследования / Н. Л. Шлыкова // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2005. – № 4. – С. 65–66.

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

References

1. Baeva I.A., Gayazova L.A. Psychological security of school educational environment and its psychological educational support, *Psychological Science and Education*, 2012, No. 3, pp. 30–40. (in Russian)

2. Vardanyan Yu.V., Valuev O.S., Dergunova A.V. Student studio of the development of psychological safety as a self-organizing system of the activity of education units, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 84–87.

3. Vardanyan Yu.V., Ruskina E.N. Subjective and competency-based conditionality of psychological safety development in the education system, *Integration of education*, 2011, No. 1, pp. 79–82. (in Russian)

4. Dementiy L.I., Nечeporenko O.P. Personal characteristics and typology of successful and unsuccessful persons, *Herald of Omsk university*, 2011, No. 2, pp. 277–284. (in Russian)

5. Eliseeva O.A. Subjective well-being of teenagers and psychological security of educational environment, *Psychological Science and Education*, 2011, No. 3, pp. 131–140. (in Russian)

6. Zhuina D.V. Acmeological center: problems of psychological and acmeological support in the career development of young professionals and their solutions, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 54–56. (in Russian)

7. Levanova E.A., Voloshina A.G., Pleshakov V.A., Soboleva A. N. The game in the training. A trainer's personal assistant. St. Petersburg, Piter, 2011, 368 p. (in Russian)

8. Lezhneva E.A. A future psychologist's motivational readiness for the development of the strategy to achieve teens, success: essence, condition, perspectives, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 47–50. (in Russian)

9. Orlova A.V., Regush L.A. Pedagogical psychology. St. Petersburg, Piter, 2008, 416 p. (in Russian)

10. Rudestam K. Group psychotherapy. Psycho-correctional groups: theory and practice. Moscow, Progress, 1990, 368 p. (in Russian)

11. Savinova T.V. Substantial Equipment of Development Process of a Student's Competence as the

Subject of Pedagogical Communication, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–79. (in Russian)

12. Tancheva I.V. Pedagogical support of the formation of teenager's subjective position, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2, pp. 120–123. (in Russian)

13. Shlykova N.L. Psychological safety: history and prospects of research, *Human factor: problems of psychology and ergonomics*, 2005, No. 4, pp. 65–66. (in Russian)

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

Поступила 11.06.2014 г.

УДК 159.923 (045)
ББК 88.37

Мешков Николай Иванович

доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева»,
г. Саранск, Россия
pedagog@math.mrsu.ru

Яшкова Аксана Николаевна

кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
yashkovaan@mail.ru

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ*

Аннотация: В статье представлен анализ проблемы понимания мотивации за рубежом и в России как одной из наиболее сложных проблем психологической науки. Раскрываются также разновидности мотивов и мотивации поведения, их значение в жизненных ситуациях для человека.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивационная система, мотивирующие факторы.

Meshkov Nicholay Ivanovich

Doctor of Psychological Sciences, Professor
Department of Psychology
Mordovian State University, Saransk, Russia

Yashkova Aksana Nikolaevna

Candidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE PROBLEM OF MOTIVATION IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Abstract: The paper presents the analysis of the problem of motivation abroad and in Russia as one of the most difficult problems of psychology. Varieties of motives and motivation of behaviour are also disclosed, as well as their importance in life situations for humans.

Key words: motive, motivation, motivation system, motivating factors.

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

Мотивация выступает как ключевая проблема психологической науки. Являясь «ядром» (С. Л. Рубинштейн) психологии личности, она детерминирует особенности ее поведения и деятельности – важнейшие сферы в жизни человека [14]. Это обуславливает систему отношений человека в семье, в трудовом коллективе, в ситуациях самореализации.

Особая значимость мотивации подчеркивается А. Н. Леонтьевым, который говорил, что развитие сознания человека находит свое выражение в изменении мотивации деятельности [7]. В. С. Мерлин, отмечая важность мотивов, писал: «В подлинном смысле управлять действиями людей мы можем только тогда, когда мы умеем вызвать у них определенные побуждения. Управлять действиями человека, в отличие от действий машин, можно только посредством управления мотивацией» [9, с. 5].

Проблема мотивации является интердисциплинарной, так как различные области научного познания (психология, педагогика, социология, история, биология, медицина и др.), каждая со своих позиций, принимают участие в ее разрешении. И это понятно, поскольку объектом для всех этих наук выступает прежде всего сам человек.

Несмотря на довольно длительный период изучения проблемы мотивации, она остается одной из наиболее сложных. Трудность ее познания определяется тем, что существуют различные подходы к исследованию мотивов и мотивации. При анализе как отечественной, так и зарубежной литературы можно выделить по крайней мере два основных направления, которые обусловлены методологической платформой ученых, их мировоззрением. Представители одного из них рассматривают мотивацию с биологизаторских позиций как проявление биологической сущности, как отражение внутренних инстинктивных побуждений. При таком рассмотрении мотивация понимается как внутренняя, спонтанная, независимая от социальной среды детерминанта поведения. В основном такой подход к исследованию мотивов и мотивации, а также всех связанных с ним вопросов в целом характерен для западной психологической науки. К ним относятся самые различные плюралистические теории инстинктов, первичных потребностей, страстей. Большое место занимают такие теории, как бихевиоризм, психоанализ, гедонизм, персонализм и др. [17].

В отечественных исследованиях наиболее приемлемо понимание генезиса мотивации с позиции социального подхода. Здесь отрицается абсолютизация биологической сущности мотивации, а утверждается ее общественно-историческая природа. Ориентация наших ученых

на то, что при изучении данной проблемы необходимо исходить из принципа детерминизма, наиболее основательно разработанного такими учеными, как С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Е. В. Шорохова, и руководствоваться при этом единством и взаимосвязью биологического и социального при «... ведущей роли социальной среды в формировании психики человека» [15, с. 48.]

Для отечественных ученых неприемлем дуалистический подход в понимании влияния социального и биологического на развитие человека, природа которого есть продукт истории. В нем нет свойств, однозначно определяемых биологическими особенностями организма вне связи с социальной ситуацией развития, как нет и таких образований, которые были бы определены только социальными отношениями.

Структура взаимоотношений социального и биологического в процессе становления и дальнейшего формирования человеческой личности не проста. Не проста она и при формировании мотивов. Вопросы, касающиеся этой проблемы, привлекают внимание представителей различных наук – как гуманитарных, так и естественных, однако только комплексный подход и системный характер ее решения позволит наиболее верно понять сущность мотивов, механизм их формирования и проявления.

Критический анализ соотношения биологического и социального – одна из важнейших задач современной науки. Важность правильного понимания этого соотношения состоит в том, что оно, выполняя методологическую функцию, оказывает самое непосредственное влияние на становление мировоззрения ученого, а соответственно и на характер и направленность его научных изысканий. Известный академик Института общей генетики АН СССР Н. П. Дубинин, критически относясь к внутренней детерминации поведения, отмечает, что «позиция биологизации духовного мира человека может завести далеко. Она, в частности, формирует у людей представление о том, что они будто бы несут в своей биологической наследственности фатальную детерминацию их психики. Это умаляет возможности свободного развития личности молодого человека» [4, с. 3].

Отечественные философия и психология рассматривают человека и его поведение не с абстрактных позиций, а как конкретный продукт конкретной общественно-исторической действительности. Деятельностный подход, разработанный в отечественной психологической науке (М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Г. С. Костюк), и основные его принципы (развития и историзма, активности и предметности, интериоризации и эксте-

приоритизации, взаимосвязь и единство внешней и внутренней деятельности, зависимость в отражении субъективного от объективного или психического от внешнего, предметного, системный анализ психики) служат методологическими ориентирами и в исследовании мотивов деятельности и поведения.

Проблема мотивации получила свое освещение в конце XIX – начале XX столетия в трудах таких российских ученых, представителей различных научных направлений, как К. Д. Ушинский, И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Л. И. Петражицкий, В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, А. А. Ухтомский, Н. Н. Ланге. В советский период ею занимались В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, А. Г. Ковалев, П. М. Якобсон, Д. Н. Узнадзе, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, Н. В. Кузьмина, В. А. Якунин, В. И. Селиванов, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Р. С. Вайсман, И. А. Джидарьян, В. Д. Шадриков, В. И. Ковалев, А. А. Смирнов и др.

В отечественной литературе можно встретить самые различные определения мотивации, однако они в целом не противоречат друг другу. Так, С. Л. Рубинштейн понимает под мотивацией опосредованную процессом ее отражения субъективную детерминацию поведения человека миром или через психику реализующуюся детерминацию [14, с. 370]. Он связывает ее через «значение» предметов и явлений, которые собственно побуждают поведение и придают ему определенное своеобразие.

На значимость как основу мотивации указывают и другие исследователи. В частности, В. Н. Мясищев отмечает, что личность наиболее полно раскрывается в том, что для нее наиболее значимо, к чему она стремится. Личность ярко проявляется в критические моменты и, особенно при решении жизненно важных для нее задач [10, с. 71]. В. Г. Асеев также рассматривает мотивацию через понятие значимости, отмечая, что в основе всякого побуждения лежит диалектическое противоречие между объективно значимым для человека и в то же время имеющим субъективную значимость и наличной действительностью [1, с. 76]. Под мотивацией он понимает детерминацию поведения вообще. Мотивация, по мнению ученого, включает в себя все виды побуждений. Это мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, установки или диспозиции и т. д. [2].

Кроме мотивов оказывать побуждающее влияние могут те или иные черты, свойства личности. По этому поводу американский психолог Олпорт пишет: «Интересы, притязания, фобии, отношения, склонности, пристрастия (хобби), ценности, вкусы и тому подобное – все они яв-

ляются чертами и в то же время и мотивами. Это будет неточным, если сказать, что все мотивы являются чертами... некоторые из них имеют мотивационное (направляющее) значение, а другие – более инструментальное значение» [18, с. 323].

Мы считаем, что мотивация включает в себя не только мотивы, но и другие побуждения, а также как осознаваемые, так и неосознаваемые, как биологические, так и социальные детерминанты. Это доказывает в своем исследовании Н. Г. Логинова, которая говорит о том, что «в структуре мотивации учебной деятельности мотивы, побуждаемые социальными потребностями высшего порядка, связаны с внутренними смыслообразующими установками» человека [8, с. 111]. Совокупность же мотивов и их определенное расположение образуют мотивационную систему, которая может выражаться в различных вариантах – учебная мотивация, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач и в других проявлениях.

Мотивирующие факторы разделяют на три класса: а) потребности и инстинкты как источники активности; б) мотивы как детерминанты поведения; в) мотивы как регуляторы поведения [13]. Это определяет значение мотивации в жизни человека на различных возрастных этапах. Данное подтверждается в публикациях таких авторов, как Ю. В. Варданян [2], А. А. Осеева [6], Е. А. Лежнева [8], Н. Г. Логинова [11] и др. К примеру, Ю. В. Варданян и Е. А. Лежнева в процессе изучения мотивации достижения успеха отмечают, что ее компоненты «формируют чувство компетентности личности, и, следовательно, обеспечивают формирование успешной жизненной стратегии» [2, с. 80]. Можно сказать, что сформированная мотивация с позитивными мотивами в структуре создает благоприятную платформу для успешности самореализации человека.

Следует отметить, что мотивация отличается от мотива. Она, как указывает И. А. Джидарьян, выступает в виде сложного механизма соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, определяет возникновение, направление и способы осуществления конкретной деятельности. Благодаря ей приводятся в соответствие цель деятельности и средства ее достижения, осуществляются целесообразность и осмысленность действий. Мотив же более узок. Мотив есть психологический фон, на котором разворачивается процесс мотивации поведения в целом [3, с. 148–149].

Мотив понимается и как любое внутреннее побуждение [5; 15; 16; 19]. Совокупность мотивов определяет мотивацию, а ее частота проявления – устойчивость детерминантов.

А. В. Петровский выделяет как осознанные, так и неосознанные мотивы, которые мо-

гут переходить друг в друга. Ведущая роль в мотивации поведения, конечно же, отводится осознанным побуждениям. К осознанным мотивам относятся интересы, убеждения, намерения, мечта, страсти, идеалы, к неосознанным – установки, влечения [12]. Психологическая грамотность в этом вопросе вооружает человека и делает его компетентным в построении отношений к людям и себе, подчиненным и руководителям, родственникам и знакомым, результату и процессу деятельности.

Таким образом, можно отметить, что проблема мотивации в зарубежной и отечественной науке продолжает быть актуальной и рассматриваться с точек зрения социального и биологического начала. Это ложится в основу понимания значения мотивации в жизни человека, его мотивов поведения и деятельности в различных ситуациях.

Список использованных источников

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Электронный ресурс] / В. Г. Асеев. – URL : <http://padabum.com/d.php?id=32750>
2. Варданын, Ю. В. Тренинг как средство развития мотивации достижения жизненного успеха подростков / Ю. В. Варданын, Е. А. Лежнева // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 78–83.
3. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 145–169.
4. Дубинин, Н. П. Социальное и биологическое в развитии человека [Электронный ресурс] / Н. П. Дубинин. – URL : <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-1162.htm>
5. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
6. Лежнева, Е. А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 56–60.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Логинова, Н. Г. Исследование профессиональной значимости мотивации студента-бакалавра психологии / Н. Г. Логинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 109–112.
9. Мерлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин ; Перм. гос. пед. ин-т. – Пермь, 1971. – 120 с.
10. Мясичев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
11. Осеев, А. А. Соотношение мотива и стимула в трудовом процессе / А. А. Осеев // Мотивация

труда работников в условиях современного производства. – М. : Просвещение, 1989. – С. 45–56.

12. Петровский, А. В. Мотивация как проявление потребностей личности / А. В. Петровский // Общая психология. – М. : Просвещение, 1976. – С. 110–135.
13. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Олма-Пресс, 2005. – 672 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2012. – 224 с.
15. Шорохова, Е. В. Принцип детерминизма в психологии [Электронный ресурс] / Е. В. Шорохова // Методические и теоретические проблемы психологии. – URL : <http://www.newugra.ru/books/l-s-vygot/metodologicheskie-i-teor>.
16. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Электронный ресурс] / В. А. Ядов. – URL : <http://www.msu.ru/news/pub-lectures/sociology/yadov.html>.
17. Яшкова, А. Н. Возрастная психология / А. Н. Яшкова, Н. Ф. Сухарева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – 101 с.
18. Allport G. W. Pattern and growth in personality. – New York, 1964, 593 p.
19. Difficulty and instrumentality of imminent behavior as determinants of goal attractiveness, Rex A. Wright, Steven E. Gregorien, *Eur. L. Sos. Psychol*, 1991, No 1, pp. 65–71.

References

1. Aseev V.G. Motivation of behaviour and personality formation [Electronic resource]. URL : <http://padabum.com/d.php?id=32750>
2. Vardanyan Yu.V. Training as a means of motivation to achieve success in teenagers' life, *Russian scientific journal*, 2012, No. 5, pp. 78–83. (in Russian)
3. Dzhidarian I.A. The role of demands, emotions and senses in person's motivation, *Theoretical problems of psychology of personality*. Moscow, Sciences, 1974, pp. 145–169. (in Russian)
4. Dubinin N.P. Social and biological in human development [Electronic resource]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-1162.htm>. (in Russian)
5. Kovalev V.I. Behaviour and activity motives. Moscow, Nauka, 1988, 192 p. (in Russian)
6. Lezhneva E.A. Motive of success achievement in the structure of future psychologist's professional motivation as an indicator of career orientations, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 56–60. (in Russian)
7. Leontyev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat, 1977, 304 p. (in Russian)
8. Loginova N.G. Investigation of professional significance of motivation of a Bachelor student of Psychology, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 109–111. (in Russian)
9. Merlin V.S. Lectures on psychology of a person motives / Perm State Pedagogical Institute. Perm, 1971, 120 p. (in Russian)

10. Myasishev V.N. Personality and neurosis. Leningrad, Leningrad University Publ., 1960, 426 p. (in Russian)
11. Oseev A.A. Correlation between motive and stimulus in labour process, Motivation of labour of workers in the conditions of modern production. Moscow, Prosvescheniye, 1989, pp. 45–56. (in Russian)
12. Petrovskiy A.V. Motivation as manifestation of person's demands. Moscow, Prosvescheniye, 1976, pp. 110–135. (in Russian)
13. Psychological Dictionary / V.P. Zinchenko, B.G. Meshcheriakova. Moscow, Olma-Press, 2005, 672 p. (in Russian)
14. Rubinstein S.L. Person and world, St. Petersburg, Peter, 2012, 224 p. (in Russian)
15. Shorohova E.V. The principle of determinism in psychology [Electronic resource]. Methodical and theoretical problems of psychology. URL: <http://www.newugra.ru/books/l-s-vygot/metodologicheskie-i-teor.> (in Russian)
16. Yadov V.A. About dispositional regulation of social behavior of personality [Electronic resource]. URL: <http://www.msu.ru/news/pub-lectures/sociology/yadov.html>. (in Russian)
17. Yashkova A.N., Sukhareva N.F. Age Psychology. Saransk, 2011, 101 p. (in Russian)
18. Allport G.W. Pattern and growth in personality. New York, 1964, 593 p.
19. Difficulty and instrumentality of imminent behavior as determinants of goal attractiveness, Rex A. Wright, Steven E. Gregorien, Eur. L. Sos. Psychol, 1991, No. 1, pp. 65–71.

Поступила 16.08.2014 г.

УДК 378.147
ББК 74

Нагаева Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра математики и прикладной информатики

НОУ ВПО «Институт государственного управления, права и инновационных технологий»,

г. Москва, Россия

i.a.nagaeva@yandex.ru

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОНТЕНТА ДИСЦИПЛИНЫ

Аннотация: В условиях развития современных телекоммуникационных технологий появилась потребность в деятельности преподавателя, который формирует и курирует учебные материалы по определенной дисциплине, т. е. ее контент. Кроме того, преподаватель должен обладать не только компетенциями в определенной области знаний, но и философскими и психологическими навыками, владеть современным инструментарием. В статье введено новое понятие «куратор контента дисциплины», выявлены причины появления нового вида деятельности преподавателя. Рассмотрены качества, навыки, функции, методы, инструменты, этапы деятельности куратора контента дисциплины.

Ключевые слова: куратор, контент дисциплины, деятельность преподавателя, предметная область, инструментарий.

Nagaeva Irina Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Mathematics and applied Informatics

Institute of public administration, law and innovative technologies, Moscow, Russia

TEACHER'S INNOVATIVE ACTIVITIES FOR A CONTENT OF DISCIPLINE FORMATION

Abstract: In the development of modern telecommunication technologies the necessity of the teacher's activity appeared who creates and supervises the training materials on certain subject, i.e. its content. Besides, the teacher has to possess not only competences of a certain field of knowledge, but also philosophical and psychological skills, and use modern tools. In the article the new concept the term «tutor of a content of discipline» is entered, the reasons of emergence of a new kind of teacher's activity are established. The author considers the quality, skills, functions, methods, tools, stages of tutor activity.

Key words: tutor, discipline content, teacher's activity, the subject area, tools.

В настоящее время отмечается непрерывный рост учебного контента в сети Интернет, при этом возникает проблема информационной перегруженности, неупорядоченности или сложности поиска актуальной информации. Например, по запросу «Проектирование информационных систем» поисковая система Yandex предложила 5 млн. ответов. Студент как человек со сформированным клиповым сознанием находится в потоке неструктурированной мультимедийной гипертекстовой информации.

Чтобы собранные материалы трансформировались в содержание дисциплины, а затем в знания, умения, навыки и компетенции, их необходимо:

- проанализировать;
- структурировать;
- формализовать;
- фильтровать;
- систематизировать;
- хранить;
- применять в ходе решения проблем.

Современный обучаемый не владеет вышеперечисленными навыками. Поэтому появилась потребность в деятельности преподавателя, который постоянно собирает, структурирует учебные материалы по определенной дисциплине [1; 4]. Введем термин для обозначения вышеуказанной деятельности – «куратор контента дисциплины».

Куратор контента дисциплины – это преподаватель или специалист в определенной области, использующий принципы общей теории систем и методы системного анализа, работающий с большими объемами содержания в сети и владеющий методикой преобразования содержимого того или иного ресурса в содержание обучения [3].

Основными причинами появления нового вида деятельности преподавателя, который обладает не только компетенциями в определенной области знаний, но и философскими и психологическими навыками, являются:

- рост количества открытых образовательных ресурсов;
- недостоверность и неупорядоченность информации;
- высокий уровень изменчивости рынка труда;
- необходимость постоянного обновления учебной информации;
- создание качественных актуальных учебно-методических ресурсов по учебным дисциплинам.

Основными качествами куратора контента дисциплины являются профессионализм, эрудиция, компетентность, коммуникативность. Он также должен владеть такими видами мышле-

ния, как алгоритмическое, проектное, адаптивное, критическое, аналитическое, творческое.

Работа куратора проходит в несколько этапов: 1. Определение стратегии (сроки, инструменты, предметная область, сфера поиска, итоговая учебная информация). 2. Сбор и оценка информации. 3. Анализ информации. 4. Актуализация информации. 5. Определение ценности информации. 6. Компиляция информации. 7. Преобразование информации. 8. Размещение информации. 9. Комментирование информации. 10. Управление информацией. 11. Обновление информации.

Вышеперечисленные этапы деятельности являются циклическими (рис. 1).



Рис. 1. Этапы деятельности куратора дисциплины

Для осуществления своей деятельности куратор контента дисциплины должен:

- быть компетентным в курируемой области;
- знать иностранные языки;
- знать основы педагогики, психологии;
- уметь использовать современные телекоммуникационные информационные технологии;
- владеть информационной грамотностью;
- владеть инструментами поиска информации;
- владеть методиками:
- работы с различными информационными ресурсами, которые постоянно генерируются в сети в больших объемах;
- непрерывного поиска, отбора, формирования и передачи актуального онлайн-контента;
- преобразования содержимого ресурса в содержание обучения;
- интеллектуальной фильтрации контента;
- использования интернет-сервисами сортировки, поиска, обмена и курирования информации (diigo, scoop.it, pinterest, paper.li и др.).

Все функции куратора контента можно разделить на несколько категорий:

- *поисковая*:
 - поиск информации;
 - подбор инструментов поиска информации;
- *аналитическая*:
 - систематизация информации;
 - категоризация, классификация контента;
 - обновление контента;
 - фильтрация контента (отсев избыточной, устаревшей или некачественной информации);
 - подбор фрагментов оригинального текста;
 - проверка первоисточников и соблюдение авторских прав;
- *интегрирующая*:
 - компиляция учебных материалов;
 - группировка контента;
 - составление списка источников, которые всесторонне освещают определённую дисциплину;
 - использование единого понятийного и смыслового аппарата;
 - привлечение экспертов;
 - учет предложений преподавателей дисциплины;
- *передающая*:
 - аннотирование и реферирование контента;
 - представление информации в различных форматах (текст, графика, звук, видео);
- *социальная*:
 - оптимизация и адаптация контента под определенную группу студентов, в зависимости от формы обучения;
- *исследовательская*:
 - исследование по данной тематике;
 - генерирование новых идей и концепций;
 - формирование собственной точки зрения на изложенный материал;
 - поиск инновационных технологий;
 - формирование персонального учебного виртуального пространства.

Инструменты куратора контента дисциплины:

1. Scoop.it – специализированная платформа для курирования информации и генерирования ссылок.
2. Evernote – ресурс по созданию информационных заметок.
3. DIIGO – сервис для создания, сортировки, хранения закладок.
4. Flipboard – программа для создания социальной газеты на iPad (возможность синхро-

низации социальными сетями Twitter, YouTube, Flickr, Facebook, RSS и др.).

5. Creative Commons – система лицензирования и поиска лицензированных открытых образовательных ресурсов.

6. Pearltrees.com – пространство для собирания контента из Интернета, его организации и обмена (выбранные веб-страницы отмечаются жемчужинами (pearls), которые на ветках жемчужных деревьев (pearltrees)).

7. Curation Traffic – сервис курирования контента (присутствует плагин для добавления контента в любой существующий блог или сайт).

8. Storify.com – платформа, курирующая социальные сети.

9. Paper.li – сервис, позволяющий издавать газеты по тематикам.

10. Pinterest – социальный интернет-сервис, позволяющий пользователям добавлять в режиме онлайн изображения и помещать их в тематические коллекции и делиться ими с другими пользователями, предоставляет услугу по обмену контентом.

11. CurationSoft.com – автономная программа, которая позволяет подключать несколько блогов WordPress.

12. Qrait – специализированная платформа для курирования.

13. CurationSoft – обзор из Google Blog Search, YouTube, Twitter, Google News, Flickr и др.

14. Searcheeze – сервис по созданию тематических журналов (текст, фотографии, статьи и видео со всех ресурсов Интернета).

15. Zootool – визуальный инструмент закладок для организации сбора и хранения изображений, видео, документов и ссылок.

16. Themefy.com – инструмент создания и публикации электронного журнала по курируемому контенту из Интернета или любой из социальных сетей с лицензией Creative Commons.

Перечисленные инструменты составляют неполный перечень средств, которыми должен владеть куратор контента дисциплины. Посредством инструментов он создает персональное виртуальное пространство, на базе которого формирует персональную сеть виртуального взаимодействия с преподавателями данной дисциплины, студентами, слушателями, изучающими выбранную дисциплину [2]. Подбирая качественный актуальный материал для конкретной группы студентов, он экономит время обучаемых, фильтрует «смысловый хаос», синхронизирует с индивидуальными потребностями обучаемых, обесценивает переизбыток сетевой информации. Генерируя учебный контент, куратор подталкивает к активной деятельности,

а не к привычным кликам в гипертекстовом пространстве.

Анализируя сформулированные нами функции деятельности преподавателя, можно сказать, что они всегда были ей свойственны. Но мы делаем акцент на формирование и курирование контента дисциплины в условиях развития современных телекоммуникационных технологий. Поэтому обобщая вышесказанное, предлагаем следующее общее определение: *куратор контента дисциплины* – преподаватель или специалист в определенной области, который формирует системную картину предметной области, изучает современные тенденции, обнаруживает новые направления развития дисциплины, работает с большими объемами ин-

формации в сети, преобразовывает содержимое того или иного ресурса в содержание обучения, интегрирует результаты анализа в публикациях, размещает обновленную качественную информацию, формирует виртуальную сеть сотрудничества (рис. 2).

Современный образовательный процесс требует от преподавателя непрерывного личностного роста: совершенствование своих знаний, умений и навыков, одновременное их обновление для обеспечения соответствия требованиям времени. Таким образом, можно говорить о новом виде деятельности преподавателя как о явлении, имеющем социальный, психологический характер и требующем всестороннего дальнейшего изучения.

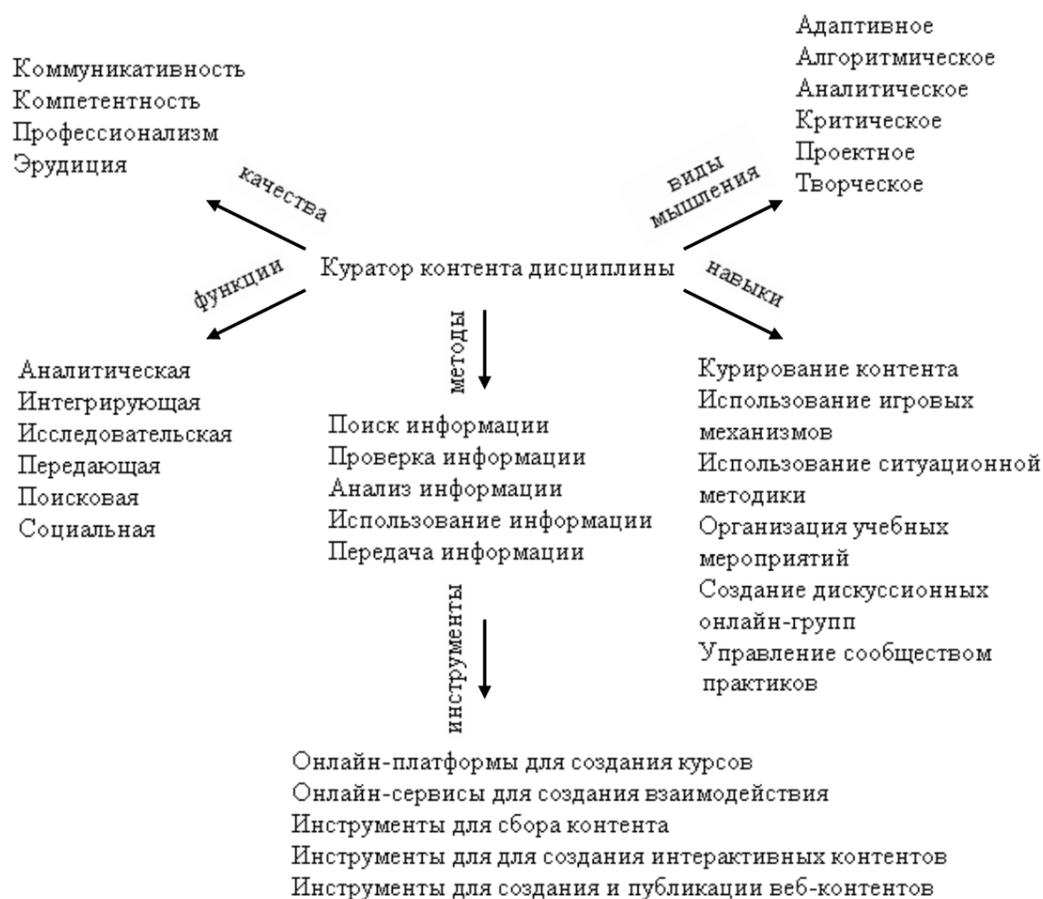


Рис. 2. Модель куратора контента дисциплины

Список использованных источников

1. Вознесенская, Н. В. Информационно-образовательная среда учебного заведения: порталные решения или облачные сервисы? / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 14–17.
2. Нагаева, И. А. Возможности организации практических занятий студентов при использовании дистанционных технологий / И. А. Нагаева // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2011. – № 4. – С. 172–176.
3. Нагаева, И. А. Моделирование процесса преподавания в виртуальном образовательном пространстве вуза [Электронный ресурс] / И. А. Нагаева // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 79–92. – Режим доступа : <http://pnojurnal.files.wordpress.com/2013/08/1304pno.pdf>, свободный
4. Нагаева, И. А. Технология оптимизации поиска учебной информации / И. А. Нагаева // Информатизация и связь. – 2012. – № 7 – С. 5–7.

References

1. Voznesenskaya N.V., Safonov V.I. Informational and educational environment of educational institution: portal solutions and cloud services?, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 14–17. (in Russian)
2. Nagaeva I.A. The possibility of organizing practical training of students using distance technologies, *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series "Pedagogy"*, 2011, No. 4, pp. 172–176. (in Russian)
3. Nagaeva I.A. Modeling the teaching process in a virtual educational space of University, *Perspectives of science and education*, 2013, No. 4, pp. 79–92 [Electronic resource], access Mode: <http://pnojurnal.files.wordpress.com/2013/08/1304pno.pdf>. (in Russian)
4. Nagaeva I.A. Technology optimization search of educational information, *Informatization and communication*, 2012, No. 7, pp. 5–7. (in Russian)

Поступила 07.06.2014 г.

УДК 373.292

ББК 74.1

Сафонова Людмила Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра информатики и вычислительной техники

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

safonova.lan@yandex.ru

**МЕТОДИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ПРОГРАММЕ ПЕРВОЛОГО***

Аннотация: В статье раскрываются этапы работы с детьми дошкольного возраста в компьютерной программе ПервоЛого. Приводятся примеры заданий, выполняемых детьми на занятиях с целью освоения программы и создания мультимедийных альбомов.

Ключевые слова: методика, компьютерная программа, развитие, творческие способности, графический редактор, инструмент, альбом.

Safonova Ludmila Anatolyevna

Candidate of pedagogical Sciences, Docent,

Department of Computer Science and Engineering

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**METHODS OF WORKING WITH PRE-SCHOOL AGE CHILDREN
USING THE PROGRAM OF PERVOLOGO**

Abstract: The article reveals the steps of working with pre-school age children in a computer program PervoLogo. You are given the examples of tasks performed by children in the classroom in order to study the program and create multimedia albums.

Key words: methods, computer software, development, creativity, editing, instrument, album.

Для того чтобы ребенок вырос всесторонне развитой личностью, с ним необходимо регулярно заниматься, развивать его интеллектуальные и творческие способности. Решая данную задачу, Центр продленного дня МордГПИ предлагает свои образовательные услуги. Опытные преподаватели, имеющие научную степень, реализуют различные дополнительные образовательные программы [2; 3; 4].

Многие педагоги считают, что наиболее эффективно процесс обучения в раннем возрасте проходит в игровой форме, что делает его непринужденным, доступным, интересным для всех детей. Сегодня два важных аспекта – новые компьютерные технологии и игра – соединились вместе, найдя воплощение в современных мультимедийных развивающих программах. Они способны повышать самооценку ребенка, уровень его притязаний, формировать уверенность в себе, чувство удовлетворения от достигнутых успехов. Анализ существующих обучающих компьютерных программ проведен, например, в исследованиях [7; 8].

Зачастую разработчики детских компьютерных программ преследуют несколько целей: обучающие, развивающие, воспитательные и т. д. Подобные программы носят разносторонний характер, так как способствуют формированию различных умений, развитию творческих способностей и психических качеств детей, организуют полезный досуг ребенка. Одной из таких программ является интегрированная среда ПервоЛого, разработанная специально для дошкольников и младших школьников. Она представляет собой компьютерный альбом, в котором ребенок может рисовать, сочинять музыку, создавать мультфильмы и другие проекты на любые темы. В альбом можно добавлять музыкальные, графические, звуковые, текстовые и видео-файлы. Интегрированная среда ПервоЛого позволяет реализовывать все три алгоритмические структуры: линейную, разветвляющуюся и циклическую, что дает возможность создавать динамические объекты, программировать реагирование исполнителей на различные ситуации.

Работа в данной программе способствует развитию у детей логических приемов мышления: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения; активизации познавательной активности; формированию навыков общения и

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

творческих способностей: музыкальных, художественных, конструкторских.

Несмотря на популярность ПервоЛого, полноценные методические рекомендации по ее использованию в работе с детьми практически отсутствуют. Авторы публикаций останавливаются либо на справочных изданиях и обучающих материалах по освоению самой программы, (например, [6; 11; 12]), либо рассматривают ПервоЛого как эффективное дидактическое средство для организации проектного метода и внеурочной работы, как средство развития алгоритмического мышления и геометрических представлений учащихся [1; 5], поэтому возникла проблема разработки авторской методики.

На базе Центра продленного дня МордГПИ с детьми 6–7 лет проводятся занятия по дополнительной образовательной программе «Развивающие компьютерные программы и игры для детей дошкольного возраста» [10], основное содержание которой посвящено работе в интегрированной среде ПервоЛого.

Цель программы – формировать у детей навыки работы на компьютере, развивать их творческие способности.

Задачи программы:

- развивать психические качества личности детей: мышление, внимание, наблюдательность, быстроту реакции и т. д.;
 - отрабатывать основные навыки работы в среде ПервоЛого;
 - формировать умение работать с информацией различных видов;
 - развивать художественные, музыкальные, конструкторские способности детей.
- Для того чтобы ребенок успешно овладел содержанием программы, его следует научить:
- соблюдать правила безопасного поведения за компьютером;
 - бережно обращаться с компьютерной техникой;
 - регулярно выполнять упражнения для профилактики глазных заболеваний и заболеваний опорно-двигательного аппарата;
 - запускать и закрывать программы;
 - понимать назначение основных элементов управления программы;
 - работать с инструментами графического, текстового и музыкального редактора;
 - пользоваться устройствами ввода информации: манипулятором мышью и клавиатурой, формируя тем самым компьютерную грамотность и мелкую моторику рук;
 - эффективно использовать наглядный материал, предложенный педагогом;
 - активно обсуждать этапы выполнения заданий, предлагаемых преподавателем;

– предлагать и реализовывать свои идеи во время выполнения творческих заданий на свободную тему;

– задавать преподавателю вопросы, если материал вызывает затруднения, и давать содержательные ответы на вопросы педагога;

– дома с родителями дополнительно изучать предлагаемый преподавателем материал (интернет-ресурсы образовательного, развивающего и досугового характера);

– уважительно относиться к творческим работам других детей;

– соперничать и помогать товарищам в случае их неудач.

Охарактеризуем методику работы с детьми в программе ПервоЛого в Центре продленного дня МордГПИ.

Занятия проходят в компьютерном классе, в котором установлена программа ПервоЛого 3.0. Каждое занятие начинается с озвучивания темы и показа нового задания с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана. В ходе беседы с детьми выясняется, как можно построить с помощью программы ПервоЛого изображение, которое они видят на экране. После обсуждения предложенных алгоритмов построения образца и выбора оптимального дети рассаживаются за компьютеры и приступают к выполнению задания.

Далее преподаватель реализует выбранный алгоритм и демонстрирует каждый его шаг, дети при этом повторяют всё на своих рабочих местах. Самостоятельная работа детей контролируется преподавателем, при необходимости вносятся коррективы, фронтально или индивидуально разъясняются сложные моменты. Когда задание выполнено, преподаватель сохраняет файлы, а дети просматривают работы, выполненные другими ребятами. Далее подводятся итоги занятия: проговаривается, что сегодня рисовали, с помощью каких инструментов, в какой последовательности. Часто детям дается домашнее задание – нарисовать аналог изображения на бумаге. В заключение занятия проводится зарядка для профилактики заболеваний глаз и опорно-двигательного аппарата. С подробным описанием одного из занятий можно ознакомиться в статье [9].

Обучение по программе осуществляется на протяжении учебного года, то есть 36 недель, по одному занятию (30 минут) в неделю. За компьютером на занятии дети проводят не более 15–20 минут.

Содержание программы реализуется в три этапа.

На первом этапе (10–12 занятий) дети изучают инструменты графического редактора. Для этого предлагаются задания на освоение

одного или нескольких инструментов. Приведем примеры.

Задание 1. Дорисуйте портрет мамы с помощью инструментов *Овал* и *Заливка* по образцу (рис. 1).



Рис. 1. Образец «Мама»

Задание 2. Изобразите с помощью инструментов *Овал* и *Заливка* снеговика по образцу (рис. 2).



Рис. 2. Образец «Снеговик»

Задание 3. Раскрасьте с помощью инструментов *Пипетка* и *Заливка* игрушки на новогодней елочке (рис. 3).



Рис. 3. Игра «Укрась елочку»

Предлагаемые задания учитывают возрастные особенности детей, отражают их интересы. Они формулируются в форме игры, а их соревновательный и творческий характер мотивирует деятельность детей на занятии. В некоторых заданиях дети рисуют с чистого листа (задание 2), в других – дополняют образцы, предложенные преподавателем (задания 1 и 3). По окончании первого этапа дети осваивают все инструменты графического редактора.

На втором этапе происходит закрепление полученных навыков и решение более сложных задач. Цель данного этапа – развитие воображения, наблюдательности и мышления детей, их кругозора и творческих способностей, а также формирование умения выполнять построение изображения по алгоритму. На этом этапе дети рисуют с помощью нескольких инструментов, знакомятся с операциями переноса и копи-

рования объектов, учатся писать и использовать коллекции фонов, картинок и фаз движений. На этот этап отводится 12–13 занятий. Задания часто принимают характер дидактической игры. Приведем примеры заданий второго этапа.

Задание 4. Изобразите с помощью инструментов *Закрашенный прямоугольник* и *Линейка* флаг РМ по образцу (рис. 4).

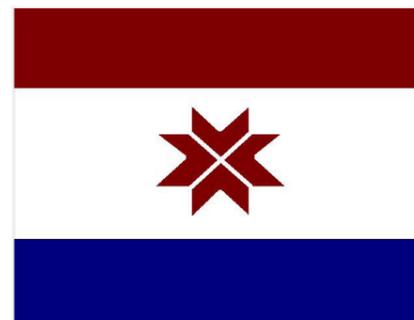


Рис. 4. Образец «Флаг РМ»

Задание 5. Изобразите с помощью инструментов *Овал*, *Прямоугольник* и *Линейка* вписанные в окружность многоугольники по образцу (рис. 5). Закрасьте их цветом контура.

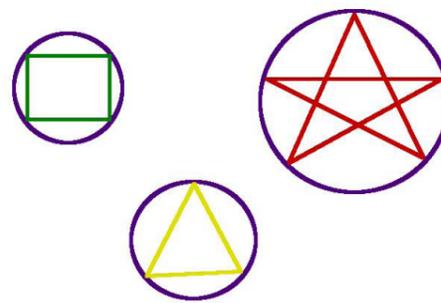


Рис. 5. Образец «Многоугольники»

Задание 6. С помощью инструмента *Лассо* подберите подходящие друг другу элементы и закрасьте их одним цветом (рис. 6).

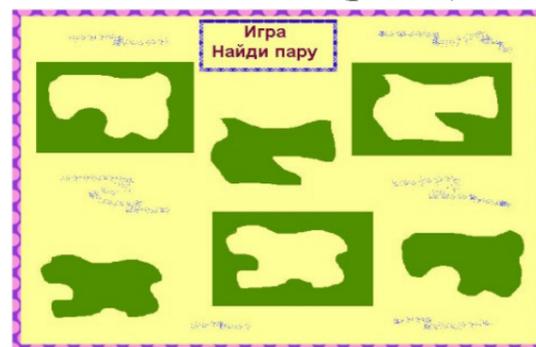


Рис. 6. Игра «Найди пару»

Задание 7. Изобразите с помощью набора фигурок, *Линейки*, *Заливки* и кнопки *Новая надпись* таблицу с тематическими рисунками. Надпись при этом создайте один раз, а затем трижды её скопируйте и отредактируйте, не изменяя цвета, начертания и размера (рис. 7).



Рис. 7. Образец «Энциклопедия»

Задание 8. Изобразите с помощью различных инструментов графический алгоритм приготовления блинов (рис. 8).



Рис. 8. Образец «Масленица»

На третьем этапе дети создают проект «Времена года» с мультимедийными компонентами (фото, текст, звук) и элементами программирования. На эту работу отводится 10–12 занятий. Создается альбом из пяти листов, между которыми устанавливаются эффекты переходов. Первый лист представляет собой титульный слайд, на котором дети выбирают фон и добавляют свою фотографию (рис. 9). К тому же на первом листе устанавливается кнопка, запускающая запись с микрофона приветственной речи ребенка. Для создания фотографий и записи слов на микрофон отводится одно занятие.

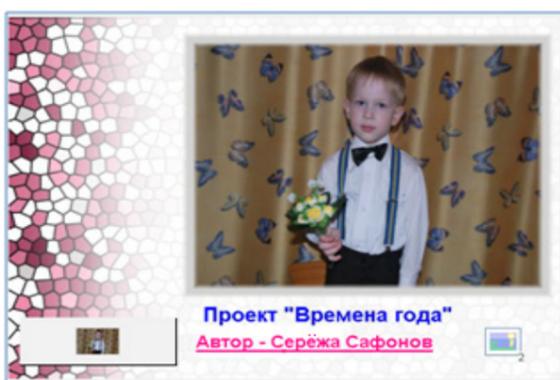


Рис. 9. Первый лист проекта «Времена года»

Далее следуют четыре листа, представляющие четыре времени года (рис. 10–13). На каждом из этих листов дети самостоятельно рисуют изображения или преобразуют имеющийся фон, располагают готовые картинки, подчеркивая характерные черты того или иного времени года. Обязательными элементами каждого листа являются надпись, кнопка перехода на следующий лист, а также динамичная иллюстрация, например, мигающее солнышко или бегающая собачка. Мультипликация выполняется с помощью команд Черепашки – исполнителя программы ПервоЛого. Таким образом, дети учатся программировать линейные и циклические алгоритмы.



Рис. 10. Лист «Зима»



Рис. 11. Лист «Весна»

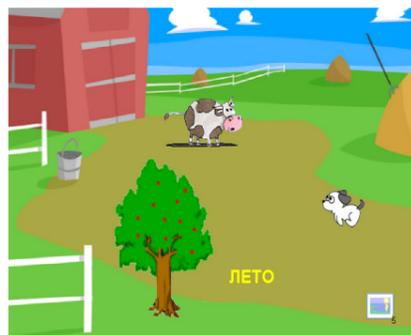


Рис. 12. Лист «Лето»



Рис. 13. Лист «Осень»

Описанная методика поэтапно знакомит детей с возможностями программы, учит применять компьютер не столько в качестве средства развлечения, сколько в качестве средства развития творческих способностей и реализации собственных идей. Она может быть использована в дошкольной образовательной организации для подготовки воспитанников к курсу информатики начальной школы. Это особенно актуально, так как ПервоЛого в некоторых основных образовательных программах по информатике используется в качестве графического редактора, а исполнитель Черепашка – для обучения программированию.

Итогом реализации дополнительной образовательной программы является формирование компьютерной грамотности ребенка: обучаемый знакомится с различными видами информации и способами её обработки, правилами поведения за компьютером, учится управлять устройствами компьютера, познает интерфейс компьютерной программы. В результате освоения образовательной программы дети должны научиться загружать программы, открывать, закрывать и сохранять файлы, выполнять операции с объектами (вставка, выделение, удаление, перенос, копирование). Все эти навыки будут востребованы уже в младших классах и станут основой развития информационной культуры детей.

Список использованных источников

1. Белова, Г. В. Пример развития универсальных учебных действий в начальной школе – проект «Снегопад» в среде «ПервоЛого» / Г. В. Белова // Информатика в школе. – 2012. – № 1. – С. 59–64.
2. Васенина, С. И. Дополнительное образование студентов педагогических вузов (сборник программ) / С. И. Васенина, Н. В. Винокурова, Н. Н. Вирикова, Н. В. Кузнецова [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 5. – С. 37–38.
3. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 14–16.
4. Вознесенская, Н. В. Информационно-образовательная среда учебного заведения: порталные решения или облачные сервисы? / Н. В. Вознесенская

ская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 14–17.

5. Кострова, О. Н. Учебный проект как средство формирования геометрических представлений / О. Н. Кострова // Начальная школа. – 2012. – № 7. – С. 71–74.

6. Мамонтов, А. Н. Учебно-методический комплекс «ПервоЛого» / А. Н. Мамонтов, В. Ю. Лыскова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2011. – Т. 16. – № 1. – С. 267–269.

7. Рыжов, В. Н. Методика преподавания информатики : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / В. Н. Рыжов. – Саратов. – 2011. – 512 с. – Режим доступа: http://nto.immpu.sgu.ru/sites/default/files/3/_12697.pdf.

8. Сафонов, В. И. Информационные технологии обучения как компонент гуманитаризации математического образования / В. И. Сафонов, Е. А. Молчанова, О. С. Воробьева // Интеграция образования. – 2010. – № 2. – С. 45–49.

9. Сафонова, Л. А. Использование программы ПервоЛого на занятиях в дошкольных образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / Л. А. Сафонова // Современный урок: новые подходы к организации : Международные дистанционные методические чтения. 10 марта 2014 г. / гл. ред. И. В. Романова. – Чебоксары : ЦДИП «INet», 2014. – С. 68–71. – Режим доступа : http://inet21.com/filestore/%D0%A1%D0%BE%D0%B2%D1%80.%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA_%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf.

10. Сафонова, Л. А. Развивающие компьютерные программы и игры для детей дошкольного возраста / Л. А. Сафонова // Сборник программ образовательных модулей Региональной программы дошкольного образования»: программа и методические рекомендации: электронное издание / С. И. Васенина, Н. В. Винокурова, Е. В. Золоткова, О. В. Мазуренко [и др.]. – Саранск, 2013.

11. Сопрунов, С. Ф. ПервоЛого 3.0 : справ. пособие / С. Ф. Сопрунов, А. С. Ушакова, Е. И. Яковлева. – М. : Институт новых технологий, 2006.

12. Яковлева, Е. И. Мастер-класс: ПервоЛого [Электронный ресурс] / Е. И. Яковлева. – Режим доступа : <http://www.int-edu.ru/page.php?id=913>.

References

1. Belova G.V. Example of universal educational activities development in elementary school – a project “Snowfall” by “PervoLogo”, *Computer Science at*

school, 2012, No. 1, pp. 59–64. (in Russian)

2. Vasenina S.I., Vinokurova N.V., Viryasova N.N., Kuznetsova N.V., Lyugzaeva S.I., Prosvirkina L.A., Safonova L.A., Ulanova S.L. Additional education of pedagogical universities students (collection of programs), *International Journal of experiential education*, 2013, No. 5, pp. 37–38. (in Russian)

3. Vinokourova N.V. On the possibilities of development of innovative pedagogical universities, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 14–16. (in Russian)

4. Voznesenskaya N.V., Safonov V.I. Informational and educational environment of educational institution: portal solutions and cloud services?, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 14–17. (in Russian)

5. Kostrova O.N. Training project as a means of forming geometrical representations, *Primary School*, 2012, No. 7, pp. 71–74. (in Russian)

6. Mamontov A.N., Lyskova V.Yu. Methodical complex “PervoLogo”, *Bulletin of the University of Tambov. Series: Natural and engineering sciences*, 2011, t. 16, No. 1, pp. 267–269. (in Russian)

7. Ryzhov V.N. Methods of teaching Information science [Electronic resource]. Saratov, 2011, 512 p. Mode of access: http://nto.immpu.sgu.ru/sites/default/files/3/_12697.pdf. (in Russian)

8. Safonov V.I., Molchanova E.A., Vorobyova O.S. Information technology training as a component of mathematics education humanization, *Integration of education*, 2010, No. 2, pp. 45–49. (in Russian)

9. Safonova L.A. Using PervoLogo in preschools, Modern lesson: new approaches to the organization: International methodical remote reading. March 10, 2014. Ch. Ed. Romanov I.V. Cheboksary TSDIP «INet», 2014, pp. 68–71. [Electronic resource]. – Mode of access – http://inet21.com/filestore/%D0%A1%D0%BE%D0%B2%D1%80.%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA_%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf. (in Russian)

10. Safonova L.A., Vasenina S.I., Vinokourova N.V., Zolotkova E.V., Mazurenko O.V., Prosvirkina E.N., Ulanova S.L., Fadeeva O.V. Educational computer programs and games for children of preschool age, Collection of programs of educational modules of Regional program of preschool education: program and guidelines: electronic edition. Saransk, 2013. (in Russian)

11. Soprunov S.F., Ushakova A.S., Yakovleva E.I. PervoLogo 3.0: Ref. allowance. Moscow, Institute of New Technologies, 2006. (in Russian)

12. Yakovleva E.I. Workshop: PervoLogo [Electronic resource]. Mode of access – <http://www.int-edu.ru/page.php?id=913>. (in Russian)

Поступила 09.06.2014 г.

УДК 159.9 (045)
ББК 88.00

Сергунина Светлана Валентиновна

кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии

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

Фадеева Ольга Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра психологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ofadeeva71@yandex.ru

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*

Аннотация: Переход современной системы образования на новые стандарты, реализующие компетентностно-ориентированный подход, актуализирует проблему создания системы контроля, позволяющей эффективно оценить качество обучения. В статье подробно рассматриваются средства оценивания результатов обучения, основанные на их соответствии компетенциям, обозначенным в ФГОС ВПО, ООП, учебном плане направления подготовки Психолого-педагогическое образование (бакалавриат).

Ключевые слова: обучение, контроль, оценка, контрольно-оценочные средства, компетенции.

Sergunina Svetlana Valentinovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Fadeeva Olga Valentinovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

EVALUATION OF BACHELORS TRAINING QUALITY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: The modern education system transition to the new standards, implementing competence-oriented approach, actualizes the problem of establishing a monitoring system, which effectively evaluate the quality of training. The article details the system of evaluation of training means based on the compliance assessment tools competencies identified in the Standards of Education, the curriculum areas of training psychopedagogical education (bachelor's) teachers.

Key words: training, monitoring, evaluation, control and evaluation tools, competencies.

Необходимость обеспечения качественной профессиональной подготовки в условиях современного вуза и в то же время недостаточная разработанность контрольно-оценочных средств качества подготовки выпускников актуализируют проблему разработки способов и форм оценки учебных достижений обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

Современная концепция образования ориентирована на компетентностный подход в обучении [10; 12], что активизирует необходимость создания эффективной системы оценки результатов обучения, выраженных в терминах профессиональных компетенций.

«Компетенции (*competences*) представляют собой динамическую комбинацию знаний, умений, навыков и способностей. Компетенции формируются в различных разделах курса обучения и оцениваются на его различных стадиях. Они могут подразделяться на компетенции,

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

относящиеся к предмету (профессиональные) и общие компетенции (не зависящие от содержания программы обучения)» [2].

Оценочные средства выступают качественным показателем представления преподавателя о формируемых компетенциях и адекватным инструментом измерения степени (уровня) сформированности этих компетенций.

Традиционные формы и методы оценивания не могут в полной мере определить уровень сформированности компетенций, так как они чаще всего диагностируют уровень знаний, реже – умений и навыков. Поэтому актуальна задача разработки оптимальных методов и инструментов оценки уровня сформированности компетенций.

Основой проектирования вузами оценочных средств могут служить структурные матрицы формирования универсальных и профессиональных компетенций выпускников (бакалавров, магистров, специалистов) в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки [8; 9].

Рассмотрим, как реализуется работа по созданию оценочных средств качества обучения, соответствующих компетенциям, обозначенным в ФГОС ВПО, ООП, учебном плане направления подготовки Психолого-педагогическое образование (бакалавриат) преподавателями кафедры психологии МордГПИ.

По каждой дисциплине или профессиональному модулю разрабатывается фонд оценочных средств (ФОС), предназначенный для измерения уровня сформированности компетенций. Он включает: оценочные и методические материалы. Оценочные материалы представлены заданиями следующих видов (субъектно-реализационные, содержательно-технологические, предметно-результативные [1]); тестовыми заданиями по дисциплине (модулю); перечнем вопросов к экзамену (зачету); подборкой кейсов, деловых игр.

Методические материалы содержат описание процедуры оценивания на каждом этапе контроля: технологии и методы обработки результатов оценивания компетенций; рекомендации по интерпретации результатов оценивания; определение перспектив развития.

Как упоминалось выше, измерить компетенции очень трудно, на сегодняшний день в образовании отсутствуют общепризнанные методы измерения. Компетентность – не только академические знания, но и способность действовать в различных профессиональных проблемных ситуациях.

Отличительные признаки компетентностно-ориентированных заданий: во-первых, это деятельностное задание; во-вторых, оно моде-

лирует практическую, жизненную ситуацию; в-третьих, оно строится на актуальном для обучающихся материале; в-четвёртых, его структура задаётся следующими элементами: стимул (погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение); задачная формулировка (точно указывает на деятельность студента, необходимую для выполнения задания); источник (содержит информацию, необходимую для успешной деятельности обучающегося по выполнению задания); инструмент проверки (задаёт способы и критерии оценивания результата).

Каждая компетенция может быть рассмотрена на различных уровнях: **знать, уметь, владеть**. Пример реализации компетенции ОПК-2: «выпускник готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях» в процессе изучения дисциплины «Качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях» (факультет психологии и дефектологии, 2 курс бакалавриата).

Область «бакалавр должен знать»:

– теоретическое изучение темы «Использование непараметрических критериев в психологических и педагогических исследованиях» формирует представление бакалавров о методах математической обработки данных, полученных в ходе экспериментальных исследований в области педагогики и психологии, о достоинствах и ограничениях методов этой группы, полученных в ходе экспериментальных исследований, о достоинствах и ограничениях методов этой группы, качественном уровне интерпретации полученных числовых данных в ходе применения того или иного метода группы непараметрических данных; использование программы «Microsoft Excel» в пакете MS Office 2010 для построения графиков, гистограмм для наглядного моделирования.

Область «бакалавр должен уметь»:

– практическая отработка теоретического материала: на соответствующих практических занятиях бакалаврам предлагаются задания аналитического характера (выбор методов обработки экспериментальных данных, полученных в ходе педагогических и психологических исследований в курсовых и дипломных проектах, определение адекватности применённых методов согласно поставленным задачам) и практического характера (решать задачи с использованием непараметрической группы методов, согласно полученным результатам правильно их интерпретировать).

Область «бакалавр должен владеть»:

– самостоятельная работа по данной теме носит обобщенный характер: предлагаются задания синтетического (продуктивного) характе-

ра: используя экспериментальные данные, полученные в ходе проведения констатирующего эксперимента курсового проекта, обосновать выбор и применение непараметрических критериев для обработки результатов.

Контроль сформированности данной компетенции осуществляется следующим образом:

– знание теоретического материала о непараметрических критериях как количественных методов реализации и обработки экспериментальных данных (отслеживание понимания материалов в процессе проблемной беседы на лекционных занятиях; текущий контроль на практических занятиях; промежуточный контроль во время тестирования в системе ИНФО-ВУЗ [7]; итоговый контроль – соответствующие вопросы к зачету (во время зачета предлагаются вопросы теоретического характера и практическое задание);

– умения решать задачи с использованием непараметрической группы методов, согласно полученным данным правильно интерпретировать полученные данные;

– самостоятельное применение непараметрических методов в психолого-педагогических исследованиях; текущий контроль – качество выполнения бакалаврами практических заданий и проверка заданий самостоятельной работы; итоговый контроль – задание практического характера на зачете.

Приведем пример формулировки компетентностно-ориентированного задания для текущего контроля и промежуточной аттестации по учебной дисциплине «Качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях»: определить, допустимо ли использование критерия Манна-Уитни для обработки данных эксперимента, полученных психологом у 30 учащихся второго класса при проведении методики «Корректирующая проба» (приводятся данные методики); охарактеризовать область применения критерия Манна-Уитни в психологических и педагогических исследованиях и его ограничения.

В настоящее время, по мнению профессионального сообщества вузовских преподавателей, с помощью большинства традиционных тестов невозможно с высокой степенью надежности оценить даже знания, а компетенции оценить намного труднее. Тесты на проверку знаний, даже хорошего качества, зачастую сводятся только к контролю объема усвоенной информации, но не прогнозируют степень эффективности выполнения профессиональных задач, так как не могут измерить то, как знания и навыки используются в работе [3; 4; 5; 6; 11].

На наш взгляд, необходимо использовать квалификационные тесты на базе Mastery Tests,

которые позволяют дифференцировать тестируемых на группы подготовленных и неподготовленных. Результаты в данном случае интерпретируются с позиции критериально-ориентированного подхода. Использование Mastery Tests рассчитано не на сравнение учебных достижений студентов, как это делается в тестах с нормативно-ориентированной интерпретацией результатов, а на оценку уровня подготовленности каждого испытуемого в соответствии с неким заранее заданным критерием, в качестве которого может выступать минимально необходимый уровень сформированности профессиональных компетенций. Он определяется с учетом требований профессионального и образовательного стандарта по направлению подготовки.

Для оценки уровня сформированности компетенций целесообразно использовать тесты, включающие открытые задания, задания с реальными или приближенными к реальным ситуациями, при решении которых испытуемый может продемонстрировать комплексное владение знаниями и навыками, и творческие задания с разделением тестов по уровням сложности. Объективность контроля обеспечивает автоматизированное компьютерное тестирование.

Таким образом, кафедра психологии использует различные средства оценки качества обучения бакалавров по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование, среди которых основное место занимают компетентностно-ориентированные задания.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Психологические основы развития субъектных свойств студента / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 46–50.

2. Глоссарий терминов европейского высшего образования (уточненная версия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rudn.ru/pages=568>

3. Гузанов, Б. Н. Диагностика сформированности профессиональных компетенций студентов вуза / Б. Н. Гузанов // «Новые образовательные технологии в вузе (НОТВ – 2010)», Седьмая междунар. науч.-метод. конф. «Новые образовательные технологии в вузе (НОТВ – 2010)», 8–10 февр. 2010 г. Ч. 1 : [материалы]. – Екатеринбург, 2010. – С. 237–240.

4. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Университетская книга, Логос, 2009. – 272 с.

5. Кабанова, Т. А. Тестирование в современном образовании : учеб. пособие / Т. А. Кабанова, В. А. Новиков. – М. : Высш. шк., 2010. – 381 с.

6. Кабанова, Т. А. Компетентностно-ориентированные оценочные средства: проблемы разработ-

ки и реализации в условиях перехода на ФГОС ВПО [Электронный ресурс] / Т. А. Кабанова, В. А. Новиков. – URL : [http://www.ksu.ru/conf/ek2010/sbornik/41.doc.](http://www.ksu.ru/conf/ek2010/sbornik/41.doc/) / 15.10.2013.

7. 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.

8. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун [и др.]. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – 148 с.

9. Проектирование оценочных средств компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровня профессионально-педагогического образования : метод пособие / авт.-сост. И. В. Осипова, О. В. Тарасюк, А. М. Старкова. – Екатеринбург : ФГАОУ ВПО РГППУ, 2010. – 72 с.

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

11. Царапкина, Ю. М. Формирование информационных компетенций у студентов на основе компьютерного тестирования / Ю. М. Царапкина, А. Г. Горожанкина // Гуманитарные науки и образование. – № 4 (16). – 2013. – С. 77–80.

12. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 84–88.

References

1. Vardanyan Yu.V. Psychological basis of the student subjective properties, *The Humanities and Education*, 2010, No. 1, pp. 46–50 (in Russian).

2. Glossary of European higher education definitions (refined version) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.rudn.ru/pagec=568> (in Russian).

3. Guzanov B.N. Diagnosis of university students' professional competence formation. «New edu-

cational technologies in high school (NOTV – 2010)», The Seventh International Scientific and Methodological Conference «New educational technologies in high school (NOTV – 2010)» 8–10 February 2010. Part 1: [material]. Yekaterinburg, 2010, pp. 237–240. (in Russian).

4. Zvonnikov V.I. Quality Control Training for certification: the competence approach: textbook. Moscow, University Book, Logos, 2009, 272 p. (in Russian).

5. Kabanova T.A. Testing in modern education: textbook. Moscow, Vysshaya shkola, 2010, 381 p. (in Russian).

6. Kabanova T.A. Competence-oriented evaluation tools: the design and implementation problems in the transition to the GEFVPO [Electronic resource], URL: [http://www.ksu.ru/conf/ek2010/sbornik/41.doc./](http://www.ksu.ru/conf/ek2010/sbornik/41.doc/) 15.10.2013. (in Russian).

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

8. Methodological recommendations for the design of assessment tools for the implementation of multi-level educational programs of higher education using competent approaches. V.A. Bogoslovskiy, E.V. Karavayeva, E.N. Kovtun. Moscow, Moscow State University, 2007, 148 p. (in Russian).

9. Creating of competence-oriented basic educational programs assessment tools for the implementation of tiered professional teacher education: the methodological manual. I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk, A.M. Starkova. Ekaterinburg, FSAEI HPE RGPPU, 2010, 72 p. (in Russian).

10. The federal law «On Education in the Russian Federation». On December 29, 2012, No. 273-FZ [Electronic resource]. URL: <http://minobrnauki.rf/documents/2974>. (in Russian).

11. Tsarapkina Yu.M., Gorozhankina A.G. Development of the student information competencies based on computer testing, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 77–80. (in Russian)

12. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Development of the system of student research and design activity in the conditions of a multilevel system of higher pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 84–88. (in Russian)

Поступила 07.09.2014 г.

УДК 371(045)
ББК 74.00

Татьянина Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

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

Солдаткин Александр Михайлович

учитель физкультуры и ОБЖ

МБОУ «Кадошкинская средняя общеобразовательная школа»,
аспирант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
aleksandr.soldatkin.13@yandex.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ»

Аннотация: В статье рассмотрены характеристики и структурные компоненты культуры безопасности жизнедеятельности как составляющей базовой культуры личности, показаны приоритетные направления ее формирования у современного школьника.

Ключевые слова: культура безопасности, безопасность жизнедеятельности, базовая культура личности.

Tatyana Tatyana Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Soldatkin Alexander Mihailovich

teacher of physical education and safety culture

Kadoshkino secondary school;

Postgraduate

Department of Pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

STRUCTURE AND CONTENT OF THE CONCEPT “SAFETY CULTURE OF PERSONALITY”

Abstract: In the article the characteristics and structural components of safety culture of life as a part of the person basic training are described, the priorities of its formation for the modern pupils are shown.

Key words: safety culture, safety of life, the basic culture of a person.

Возникновение культуры как специфически человеческого способа жизнедеятельности было исторически связано с поиском человеком путей выживания в мире, преисполненном множеством опасностей. Человек оказывается в поисках стратегий обеспечения своего безопасного существования посредством культуры. Вопросы безопасности личности в контексте форм культурной деятельности актуализировались в XX столетии. Две мировые войны, загрязнение окружающей среды, опасности научно-технического прогресса стимулировали развитие теоретических и прикладных изысканий вокруг данной проблематики.

Психолого-педагогическое осмысление феномена безопасности личности в сфере образования находим в трудах Р. А. Айзмана, И. А. Бaeвой, В. П. Казначеева, А. Г. Маслоу, Н. А. Складной, Л. В. Чаурина, Л. И. Шершнева и др. Теоретические основы данной проблемы разработаны Б. А. Адохиним, В. Н. Буровым, С. И. Высоцкой, С. М. Геращенко, А. М. Ивановым, Е. Д. Катаевым, Т. И. Кондауровой, А. П. Лиферовым, В. А. Милютиним, Э. Г. Мирмовичем, В. С. Остапенко, Т. А. Салтыковой, Ю. К. Черновой и др. Практическое решение проблемы предложено Ю. А. Амельковичем, Н. В. Бобровой, В. Н. Ворожейкиным, Е. Н. Готовым, Н. А. Ива-

новой, Ю. Н. Кондауровым, А. А. Луценко, А. В. Мироновым, С. А. Рябовым, О. А. Сперанским.

Анализ названных источников показывает, что абсолютное большинство авторов при обосновании концептуальных позиций считают целесообразным обращение к понятию «культура» как «совокупности производственных, общественных и духовных достижений людей» [7, с. 238], «улучшению, облагораживанию телесно, душевно, духовных склонностей и способностей человека» [12, с. 174]. Смысловые акценты в дефиниции культуры как «деятельности, служащей устойчиво продуктивной жизни общества» расставлены в культурологи [8, с. 37], как «результат любого взаимодействия между людьми» – в социологии [16, с. 684].

Наиболее полное определение, обладающее динамическими свойствами, находим в философском словаре под редакцией И. Т. Фролова, где культура определяется как «социальная прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т. д.) и распредмечивания (освоения культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека [19, с. 285].

В данном определении распознается педагогический контекст определения культуры как «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [5, с. 75]. В этом смысле современны и интересны исследования, связанные с проектированием самоорганизующихся систем деятельности субъектов образования в развитии их психологической безопасности [1; 10], педагогических моделей формирования социальной безопасности [4], условий социализирующего влияния социокультурного комплекса на учащихся [3].

Обобщая вышеуказанные и другие многочисленные определения культуры, согласимся с Ю. Л. Воробьевым, который на основании ожидаемых результатов и параметров культурной деятельности выделяет следующие походы к трактовке этого понятия.

Первый подход – функциональный, согласно которому культура рассматривается как способ функционирования общества, как средство осуществления человеческой деятельности, взаимосвязи между людьми и окружающей природой, как способ реализации человеческих по-

требностей, интересов, идей, программ и т. д. *Второй подход – качественный*: культура характеризуется как качественное состояние общества, как уровень, степень господства людей над природой и общественными отношениями, как мера очеловеченности природы (культура производства, культура земледелия, культура быта, общения, чувств и т. д.). *Третий подход – аксиологический*: культура выступает как совокупность материальных и духовных ценностей при учете разграничения «культуры» и «антикультуры» (жестокость, варварство, национализм). *Четвертый подход – креативный*: произведения культуры рассматриваются как следствие творческой деятельности людей, творимой ими техники, средств общения, науки, искусства. Сюда включаются не только результаты человеческой деятельности, но и сами способности людей, процесс реализации способностей, связанный с творением предметов. *Пятый подход – нормативный*, согласно которому культура связана с существованием норм, правил поведения людей, с их традициями, обычаями. *Шестой подход – духовно-личностный*, включающий развитие способностей людей, уровень образованности, воспитанности, то, что называется высокой культурностью, духовностью, интеллигентностью людей [2, с. 76].

Такая градация подходов позволяет более глубоко вникнуть в сущность определяемого понятия «культура безопасности личности». При этом под безопасностью будем понимать состояние защищенности объекта защиты, при котором значения всех рисков не превышают их допустимых значений: индивидуальные (для отдельного человека), социальные (для совокупности людей) и глобальные (угрожающие в отдаленной перспективе) риски [2, с. 77]. Понятие «культура безопасности деятельности» отражает «совокупность правил, норм и действий индивида, группы и общества в целом по созданию, поддержанию и корректировке безопасных условий и результатов деятельности» [9, с. 219].

Принимая во внимание тот факт, что культура есть определенный уровень развития творческих сил и способностей человека, приходим к выводу о том, что культура безопасности – определенный уровень развития творческих сил и способностей человека по профилактике рисков, предупреждению и уменьшению вреда (причиняемого вредными и опасными факторами жизнедеятельности) ему лично, ущерба другим людям и обществу в целом. Вместе с тем считаем необходимым подчеркнуть, что понятия «культура безопасности» и «безопасность жизнедеятельности» отражают взаимосвязанные явления и процессы. Культура безопасности как социальное явление воплощена в науке (включает научные знания о безопасности человека и об-

щества), искусстве, мифологии, идеологии, религии, спорте. Безопасность жизнедеятельности как научная дисциплина систематизирует и обобщает данные разных наук, в понятийной форме отражает законы безопасности человека и общества. Культура безопасности личности включает в себя не только безопасную жизнедеятельность, но и мотивацию, опыт самосовершенствования и готовность к безопасной жизнедеятельности. Отсюда следует, что понятие «культура безопасности» личности шире, чем понятие «безопасность жизнедеятельности» человека.

Структуру понятия «культура безопасности личности» целесообразно рассматривать по параметру «компоненты деятельности», тогда в качестве основных составляющих будут выступать свойства и приоритетные направления базовой культуры личности. Охарактеризуем состав и содержание данных составляющих: мотивацию; знания, представления, образы; умения, навыки, практический опыт; творчество; самоконтроль.

Под *мотивацией* понимается стремление человека к овладению системой знаний о безопасности, совершенствованию практического опыта, личностных качеств для безопасной жизнедеятельности, творческому самостоятельному применению правил и норм безопасности, совершенствованию готовности к самоконтролю в опасных ситуациях [6, с. 249]

Знания, представления, образы в структуре культуры безопасности личности представляются как система достоверных научных знаний о вредных и опасных факторах жизнедеятельности, причинах их возникновения, характере их влияния на человека (житейские знания и представления о безопасности, вытекающие из собственного и чужого практического опыта, художественные и эстетические представления, образы, чувства, отражающие опыт успешного и неудачного поведения человека в опасных ситуациях, ориентирующие в путях профилактики и преодоления опасных и вредных факторов жизнедеятельности, знания о философских, нравственных, психологических, правовых, естественнонаучных, политехнических, эстетических, экологических, валеологических, медицинских, экономических, политических, военных, профориентационных, физических, информационных аспектах безопасности).

Умения, навыки, практический опыт в данной структуре представлены умениями: ставить цели самосовершенствования готовности к безопасной жизнедеятельности; предвидеть и предупредить воздействие вредных и опасных факторов; замечать опасность и возможность причинения вреда; готовить, выбирать и использовать средства, снаряжение с учетом характера опасности; уменьшить отрицательные последствия вредных и опасных факторов; помогать другим людям

в опасных ситуациях; учиться на опыте других в обеспечении безопасности; делиться опытом безопасного поведения. Вместе с этим опыт подразумевает применение знаний о философских, нравственных, психологических, правовых, естественнонаучных, политехнических, эстетических, экологических, валеологических, медицинских, экономических, политических, военных, профориентационных, физических, информационных аспектах безопасности в обычных, трудных, опасных и экстремальных ситуациях.

Творчество рассматривается как опыт самостоятельного анализа противоречивости опасных ситуаций, комбинирования новых средств безопасности из известных с учетом конкретных условий, разработки принципиально новых подходов, стратегий и средств безопасного поведения.

Самоконтроль включает: адекватный пошаговый и прогностический самоконтроль при профилактике и преодолении вредных и опасных факторов, умение учиться на своих ошибках, извлекать уроки из опыта поведения в опасных ситуациях [6, с. 263].

Такая упорядоченная структура понятия «культура безопасности личности» отражает значимость вышеобозначенной идеи опредмечивания культуры безопасности, находящей проявление в личностных смыслах и разнообразных формах воплощения. Это имеет принципиальное значение в исследовании проблемы формирования культуры безопасности школьников. В программе для учащихся 5–11 классов общеобразовательных учреждений говорится о том, что под культурой безопасности жизнедеятельности следует понимать «способ организации деятельности человека, представленный в системе социальных норм, убеждений, ценностей, обеспечивающих сохранение его жизни, здоровья и целостности окружающего мира» [11, с. 5]. Контекст проблемы определенным образом связан и обусловлен трансформацией характеристик личности ученика: ценностных ориентаций; личных смыслов; способностей; взглядов и убеждений; характера.

Ценностные ориентации – осознание приоритетов обеспечения личной безопасности, безопасности других людей, общества, природы. Идеал совершенного человека, подготовленного к безопасной жизнедеятельности. Приоритет жизни и здоровья человека над другими ценностями (экономическими, политическими и т. д.). *Личные смыслы* – осмысление того, что человек самостоятелен, независим, свободен по своей природной сущности. Смысл жизни в самореализации, включающей развитие готовности к безопасной жизнедеятельности, к повышению безопасности общества и природы. *Способности* – способность к целеполаганию в сфере

безопасности, самосовершенствованию готовности к вредным и опасным факторам жизнедеятельности, к самоконтролю в опасных и экстремальных ситуациях. Стрессоустойчивость, способность сохранять и восстанавливать силы и работоспособность в опасных и экстремальных ситуациях. *Взгляды и убеждения* в данном случае представляются как элемент мировоззрения, придающий личности или социальной группе уверенность в своих взглядах на безопасность и безопасную деятельность, знаниях и оценках реальной действительности, опасностей и угроз. В отличие от внушения, взгляды и убеждение основаны на осмысленном принятии человеком каких-либо сведений или идей в момент опасной ситуации, в преддверии или после ее завершения. При этом заключение о том, что необходимо делать в тот или иной момент возникновения опасности может быть сделано как самостоятельно, так и вслед за убеждающим, но в любом случае оно не воспринимается в готовом виде. Как правило, формирование взглядов и убеждений в культуре безопасности жизнедеятельности требует больших затрат времени и использования разнообразных сведений, в том числе и личного опыта личности в прошлом. *Характер* – это прежде всего ответственность, а также уверенность, оптимизм, дальновидность, смелость, осторожность, готовность к разумному риску, доброта, коллективизм, трудолюбие, скромность, милосердие, отзывчивость, честность.

Таким образом, *культура безопасности личности* – интегральное качество личности, определяющее ее направленность на развитие потребности в безопасности на основе совокупности знаний обеспечения собственной безопасности, безопасности окружающих людей, природной среды, взаимосвязи человека и природы; умения и навыки безопасного поведения; знание способов и средств защиты в опасных и чрезвычайных ситуациях, а также совокупность экологических и природоохранных представлений, постоянного совершенствования умений и навыков безопасной реализации индивидуальной и социальной деятельности, руководствуясь ценностным отношением к природе.

Безопасность отдельного человека, общества и природы неразрывно взаимосвязаны. Исходная предпосылка безопасности – личностные качества человека: смелость, ответственность и пр. Один из основных факторов безопасности – деятельность самого человека на основе знаний о безопасности и подготовке снаряжения, оборудования, подручных средств. Грамотный человек понимает, что основную часть вредных и опасных факторов можно предупредить или преодолеть без потерь или с наименьшими потерями как для здоровья и окружающей среды, так и для материальной составляющей.

В целом формирование культуры безопасности всех сфер деятельности становится гарантом готовности каждого отдельного человека к безопасной жизнедеятельности, что в свою очередь является предпосылкой личного счастья и социального прогресса в целом.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Студенческая студия развития психологической безопасности – самоорганизующаяся система деятельности субъектов образования / Ю. В. Варданян, О. С. Валуев, А. В. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 84–88.
2. Воробьев, Ю. Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения / Ю. Л. Воробьев, В. А. Пучков, Р. А. Дурнев : под общ. ред. Ю. Л. Воробьева. – М. : Деловой экспресс, 2006. – 316 с.
3. Голодяев, Ю. А. Условия эффективного социализирующего влияния социокультурного комплекса на учащихся общеобразовательных школ / Ю. А. Голодяев // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 10–14.
4. Кисляков, П. А. Педагогическая модель развития социальной безопасности студента – будущего педагога / П. А. Кисляков // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 37–43.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, Ю. А. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005. – 448 с.
6. Мошкин В. Н. Воспитание культуры безопасности школьников / В. Н. Мошкин. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2002. – 318 с.
7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Просвещение, 1991. – 582 с.
8. Рождественский, Ю. В. Словарь терминов. (Общеобразовательный тезаурус): Общество. Семиотика. Экономика. Культура. Образование / Ю. В. Рождественский. – М. : Флинта, Наука, 2003. – 87 с.
9. Русак, О. Н. Безопасность деятельности: энциклопедический словарь / О. Н. Русак. – СПб : ЛИК, 2003. – 504 с.
10. Руськина Е.Н. Экспериментальное исследование возможности формирования психологической безопасности субъектов спортивной деятельности / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 92–94.
11. Смирнов, А. Т. Основы безопасности жизнедеятельности. Комплексная программа. Программы общеобразовательных учреждений 5–11 классы / А. Т. Смирнов, Б. О. Хренников. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 81 с.
12. Философский энциклопедический словарь. – Минск : Тетрасистемс, 1997. – 267 с.
13. Фролов, И. Т. Философский словарь / И. Т. Фролов. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.

References

1. Vardanyan Yu.V., Valuev O.S., Dergunova A.V. Student studio of psychological safety development – a self-organizing system of education subjects activity, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3, pp. 84–88. (in Russian)
2. Vorobyov Yu.L., Puchkov V.A., Durnev R.A. Basics of population safety culture formation. Moscow, Delovoy Express, 2006, 316 p. (in Russian)
3. Golodyaev Yu.A. Conditions of effective socializing influence of socio-cultural complex on the students of secondary schools, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1, pp. 10–14. (in Russian)
4. Kislyakov P.A. Pedagogical model of student (a future teacher) social security, *The Humanities and Education*, 2014, No 2, pp. 37–43. (in Russian)
5. Kodzhaspirova G.M. Pedagogical dictionary. Moscow, Academy, 2005, 448 p. (in Russian)
6. Moshkin V.N. Education of pupils safety culture. Barnaul, BSPU, 2002, 318 p. (in Russian)
7. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. Moscow, Prosvescheniye, 1991, 582 p. (in Russian)
8. Rozhdestvensky Yu.V. Dictionary of terms. (General Education thesaurus): Society. Semiotics. Economics. Culture. Education. Moscow, Flinta, Nayka, 2003, 87 p. (in Russian)
9. Rusak O.N. Safety of activity: Encyclopedic Dictionary. St.-Petersburg., Information and publishing agency “LIC”, 2003, 504 p. (in Russian)
10. Ruskina E.N. Experimental study on the possibility of formation of psychological safety of sports activities subjects, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3, pp. 92–94.
11. Smirnov A.T., Hrennikov B.O. Basics of life safety. Comprehensive program. Programs of educational institutions for grades 5–11. Moscow, Prosvescheniye, 2011, 81 p. (in Russian)
12. Dictionary of Philosophy. Minsk, Tetra Systems, 1997, 267 p. (in Russian)
13. Frolov I.T. Philosophical Dictionary. Moscow, Politizdat, 1986, 590 p. (in Russian)

Поступила 12.09.2014 г.

ББК 78.071.4 (045)

УДК 78: 37

Чинякова Надежда Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

chinyakova-n@yandex.ru

**ЗНАЧЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

Аннотация: В статье представлен инновационный подход к организации и содержанию аналитической деятельности обучающихся на различных ступенях системы музыкального образования. Это позволяет усилить преемственность сегментов данного процесса в соответствии с требованиями непрерывности его развертывания и повышения уровня результативности.

Ключевые слова: аналитическая деятельность обучающихся, анализ музыкальных произведений, музыкальные знания, учебное аннотирование музыкальных произведений, непрерывное музыкальное образование.

Chinyakova Nadezhda Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Choral Conducting, Singing and Methodology of Teaching Music

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**MEANING OF STUDENTS' ANALYTICAL ACTIVITY
IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS MUSIC EDUCATION**

Abstract: The article presents an innovative approach to the organization and content of students analytical work at the different levels of the system of musical education. It allows enhancing the succession of seg-

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

ments of this process in accordance with the requirements of the continuity of its revealing and increasing the level of performance.

Key words: students' analytical activity, analysis of musical works, musical knowledge, training of musical works annotating, continuous musical education.

Повышение уровня культурного развития личности на сегодняшний день имеет повышенную актуальность, поскольку в настоящее время в обществе наблюдается ослабление проявлений таких важных гражданских качеств, как духовность, гуманность, патриотизм, бескорыстие, толерантность и т. д. Преодолению данных негативных тенденций в социуме может способствовать общение с музыкой, имеющей большую силу воздействия на эмоциональную сферу человека. Однако эти коммуникации должны решать именно указанные задачи, так как музыка, влияя на личность, способна формировать ее как положительные, так и отрицательные качества. Сказанное ставит вопрос об обеспечении готовности подрастающего поколения к таким контактам, умения целенаправленно их организовывать, критично относиться к собственной музыкальной среде и избирательно к ее содержанию.

Для реализации представленных требований максимально благоприятные условия создает музыкальное образование. Обоснованием этому служит то, что, во-первых, оно решает проблему массовости через охват подавляющего большинства населения страны детского и юношеского возраста. Во-вторых, в нем определены единые ведущие целевые установки обучения через использование нормативно утвержденных программ по музыке, которые в целом имеют общую идейную доминанту. В-третьих, наличие системы образовательных учреждений позволяет упорядочить развитие воспитанников не только в каждом из них, но и сделать таковые последовательно-преемственными, расширяя тем самым временные рамки целенаправленно организованного процесса. Однако при всей очевидной благоприятности данных условий, на практике нередко возникают сложности, препятствующие достижению высокой эффективности обучения.

Наиболее уязвимым, по нашему мнению, в рассматриваемом контексте является реализация принципа непрерывности музыкального образования, обобщающего в целостность его структурно-уровневые сегменты. Последовательное продвижение учащегося по данным ступеням, а также параллельное обучение в системе дополнительного музыкального образования не всегда сопровождается сохранением подходов в изучении предмета. Аналогичная ситуация наблюдается нередко и при смене педагога внутри музыкально-образовательного процесса отдельно взятого структурно-уровневого этапа. И

причина здесь не только в том, что любой специалист имеет свой индивидуальный стиль работы, уровень профессионального мастерства, собственные личностные качества и т. д. Важным является частичная (в разной мере) потеря в профессионально-педагогическом функционировании некоторых установок по отношению к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса, которые должны неукоснительно сохраняться, обеспечивая преемственную взаимосвязь этапов обучения на всем его протяжении. На наш взгляд, в данном контексте актуальна аналитическая деятельность учащихся по всестороннему разбору, рассмотрению музыкальных произведений. Учитывая, что *аналитическая деятельность наукой трактуется как деятельность, в основе которой лежит мыслительная операция – анализ*, в связи с этим указанным логическим приемом познания обычно обозначают данные действия в музыкальной педагогике. Поскольку именно анализ музыкальных сочинений является базовым видом любой учебно-музыкальной деятельности, он способен служить основой для усиления целостности процесса непрерывного музыкального образования. Обоснованием представленному тезису является следующее.

Музыкальное образование предполагает развитие обучающихся посредством изучения ими музыки и приобретения знаний о ней. Данные два понятия взаимообусловлены. Поэтому не случайно еще в начале прошлого столетия вокальный педагог С. Д. Робен справедливо утверждал, что «всякое искусство, какого бы рода оно не было, основано на науке потому, что без науки немислимо существование ни совершенного произведения, ни точной его оценки» [7, с. 104–105]. В процессе наращивания опыта контактов с музыкой у обучающегося происходит накапливание впечатлений, формируется потребность в повторном или новом общении с явлениями искусства, что создает условия для возникновения интереса к конкретным произведениям и музыке в целом, а также для появления желания приобрести определенные знания о них. Во встречном направлении осуществляется движение от стремления к подтверждению или иллюстрации познанной теории в музыкальном искусстве посредством общения с ним. Например, получая музыкально-теоретическую информацию, индивид начинает постепенно переводить ее в прикладную плоскость, самостоятельно применяя знания на практике. Однако только

целенаправленная организация подготовительного обучения, предваряющего представленные действия, обеспечивает активность, продуктивность и позитивность их реализации.

Знания о музыке являются инструментом ее познания, они помогают глубже понять конкретные опусы, независимо от того, какой вид деятельности используется для этого. Так, осведомленность учащегося в сфере истории и теории музыки дает возможность рассматривать каждое произведение ретроспективно, в системе культурных ценностей, средств музыкальной и исполнительской выразительности, выявляя обусловленность от них эмоций, образов и драматургии, отражаемых в сочинениях. Такое учебно-музыкальное функционирование обучающегося реализует музыкацентристский подход (по М. И. Ройтерштейну), обеспечивающий своеобразие деятельности в общении с искусством. Мир, отраженный через чувства, передаваемые музыкой, превращается в предмет изучения, стимулируя исследование средств и механизмов данной метаморфозы действительности. Сказанное весьма актуально для образования, призвание которого Э. Б. Абдуллин видит в развитии способности человека прочувствовать «образ мира и себя в этом мире», а также «услышать в интонационном строе музыки «свернутость» в интонации той или иной музыкальной культуры» [1, с. 11]. Взяв за основу выводы Г. В. Лейбница, можно определить, что, приобретая музыкальные знания, у учащегося происходит постепенный переход от смутного и бессознательного восприятия (перцепции) к ясному осознанию (апперцепции). Полученное знание позволяет анализировать произведение с позиций данного знания, а не только в опоре на эмпирику. Из этого следует, приобретение знания дает то, что при восприятии музыки ее анализ, а значит и постижение становится более глубоким, многосторонним, научно обоснованным.

Анализ музыкального произведения традиционно подразумевает его рассмотрение с музыкально-исторической, музыкально-теоретической, выразительно-исполнительской и методической позиций, которые предполагают определение художественной концепции сочинения и характеристику реализации его трактовки. (Здесь мы не затрагиваем музыкально-педагогический аспект исследования, добавляемый к перечисленным в процессе соответствующей профессиональной подготовки.) Логика указанного содержания обусловлена тем, что музыка (ее нотная запись и дальнейшая социализация) представляет собой «правила, позволяющие связать ряд внешних знаков с внутренними реакциями» [6, с. 125]. Следовательно, освоение данных правил является ведущей музыкально-образова-

тельной задачей. Более того, по утверждению Л. С. Выготского, для богатства умственной жизни человека «гораздо нужнее способность легко соединять представления, чем обширность запаса представлений» [4, с. 140]. Сказанное указывает на необходимость не только накапливать музыкальные впечатления, но и анализировать их, а далее упорядочивать, группировать, систематизировать. Это позволит находить в поздне воспринимаемой музыке аналогии или антитезы с уже усвоенным. Более того, «развивая способность к познанию музыкального искусства, личность начинает владеть важнейшими способами освоения мира» [5, с. 23].

Преемственность этапов процесса как системы предполагает сохранение элементов содержания целого или отдельных сторон его организации, которые должны рассматриваться как интегративная основа. Анализ музыкальных произведений может быть таковым при подчинении указанной характеристике на последовательных ступенях музыкального образования (включая и дополнительное музыкальное образование). Для этого все сформулированные выше направления музыкально-аналитической деятельности должны не просто обязательно в них присутствовать, но и сохранять доминанту художественного начала сочинений в содержании данной учебной работы. В таком случае исследование произведения способствует налаживанию в сознании обучающихся связи музыки с жизнью через ее реализацию в чувственно-эмоциональной сфере и раскрытие средств данного отображения. Это рождает важнейшее качество деятельности – творчество в восприятии, что «есть сотворчество с автором и исполнителем» [6, с. 128].

Учитывая, что общение и постижение музыкального произведения базируется на его анализе, то все его направления должны присутствовать в учебной деятельности учащихся, планомерно включаясь в процесс обучения до достижения их полной исчерпанности. Это предполагает постепенное наращивание объема таких как внутри каждого сегмента процесса непрерывного образования, так и между ними, а также сохранение преемственности реализации аналитических аспектов. Критерием глубины анализа на всех ступенях образования является уровень возможностей учащегося постичь художественный смысл произведения, что зависит от его возрастных особенностей и уровня подготовленности обучающегося субъекта по требуемым направлениям деятельности.

Достижение поставленных целей по формированию музыкально-аналитических способностей учащихся во многом зависит от подбора соответствующего репертуара, его посиль-

ности в художественном, музыковедческом и музыкально-деятельностном планах. Первые два аспекта подразумевают теоретико-аналитическую деятельность, определяющую качество учебно-музыкального функционирования (слушательского, исполнительского, импровизационного, композиторского, музыкально-ориентированного полихудожественного, музыкально-опосредованного). Множественность и многообразие существующих произведений музыкального искусства способствуют удовлетворению требований любого конкретного сегмента музыкально-образовательного процесса. В данной связи целесообразно сочетание посильности репертуара с необходимостью приложения некоторых усилий учащихся при его восприятии, что позволяет реализовать развивающее обучение. Такой подход обеспечивает возможность учащимся постичь предлагаемое музыкальное явление и стимулирует их потребность в наращивании знаний.

В отношении методики реализации обучающимися анализа музыкальных произведений актуальна высокая адаптируемость самого процесса данной деятельности к разнообразным образовательным условиям. Например, научно доказанная способность детей на первых этапах жизни различать звуки, реагировать на характер, динамику музыки и т. д. позволяет включать музыкально-аналитическую деятельность в образовательный процесс дошкольных учреждений. Для их воспитанников является посильным запоминание названия и имени композитора воспринимаемого музыкального произведения, с чего и должен начинаться музыкально-исторический аспект аналитической деятельности. Данный подход целесообразно применять и в отношении других разделов анализа. Так, его музыкально-теоретический аспект необходимо включать через освоение понятий (темпа, динамики, тембра и т. д.) и определение их в сочинениях. Такие выявленные характеристики позволяют ребенку делать осмысленные выводы и по отношению к средствам исполнительской выразительности произведения и обозначать элементарные способы их реализации, обосновывая свои решения. Следовательно, происходит освоение ребенком умения определять методический ракурс проблемы достижения художественных целей в социализации музыкального сочинения. Более того, через постижение художественного смысла произведения, его переживание и формулирование дети могут выявлять и воспитательное значение произведения, что определяет их собственное отношение к содержанию опуса и формирует личностные качества обучающихся. В целом представленные условия организации процесса музыкального воспитания в дошколь-

ных учреждениях помогают ребенку острее почувствовать и осмыслить содержание прослушиваемых произведений, познакомиться с элементарными предметными понятиями. Также это содействует возникновению и первоначальному проявлению музыкального вкуса на основе полученных впечатлений и представлений о музыке, сначала формируя избирательное, а затем оценочное отношение к произведениям.

Музыкально-аналитическая деятельность школьников должна продолжать изложенные установки, ориентируясь на закрепление приобретенных ранее способностей и планомерное расширение спектра исследуемых аспектов произведений и их исполнения. Обеспечивает это увеличение возможностей школьников, подразумевающих совершенствование их знаний, умений и навыков. Анализ целенаправленно подобранных музыкальных сочинений позволяет обучающимся глубже проникнуть в их содержание, гуманно формируя средствами искусства внутренний мир ребенка и его представления о внешнем мире. По словам Т. А. Барышевой, это позволяет добиться «устойчивого, радостного, жизнеутверждающего мировосприятия», что в свою очередь создает для школьника «прочную основу для дальнейшего гармонического развития» [3, с. 11].

Еще более глубокой и всесторонней становится музыкально-аналитическая деятельность обучающихся в ходе их профессиональной подготовки, где в ходе научной работы «формируются компетенции и развиваются творческие качества студентов, формируется их интерес к процессу обучения и будущей профессиональной деятельности» [9, с. 13]. В зависимости от содержания осуществляемой учебной дисциплины акцентированно исследуются соответствующие стороны музыкальных произведений. Однако данный выполняемый анализ должен быть не узкопредметным, а сохранять комплексность, при этом не только раскрывать художественный смысл опуса, но и рассматривать его в системе культурных ценностей. Особое значение аналитическая деятельность приобретает при освоении учащимися музыкального исполнительства, что обусловлено необходимостью выработки трактовки разучиваемого произведения, достижения ее воплощения посредством выбора и применения оптимальных методических решений. Методический аспект анализа наибольшую актуальность имеет при освоении хорового дирижирования, где обучающийся решает исполнительские задачи, ориентируясь на творческое взаимодействие с хоровым коллективом. Именно это в данной подготовке определило учебное аннотирование изучаемых произведений «как

обязательное нормативное требование, выполняемое письменно» [8, с. 133].

Учитывая отличия целей профессионального функционирования музыканта-исполнителя и музыканта-педагога, анализ произведений при их обучении также имеет разницу. Выявление образно-драматургической концепции осваиваемого сочинения и методика ее воплощения являются не конечным результатом учебного аннотирования для будущего педагога, а средством реализации в профессионально значимых образовательных задач. Для этого рассматривается педагогический потенциал музыкального опуса и возможности его применения в различных условиях профессиональной практики. В связи с этим становится актуальным исследование сочинения относительно его востребованности на разных ступенях образования и в различных сферах деятельности педагога, что усиливает профессионально-ориентированный подход в подготовке.

Как показывает изложенное, анализ музыкальных произведений является эффективным и обязательным к применению средством развития обучающихся, а представленный подход к организации данного учебного функционирования может служить основой для усиления интеграции сегментов процесса непрерывного музыкального образования и его реализации как целостной системы. Внедрение в профессиональную практику представленной инновации требует от педагога действий, связанных с «обновлением существующей традиционной системы музыкального образования» и приводящих к ее оптимизации [2, с. 17].

Список использованных источников

1. Абдуллин, Э. Б. Теоретические методы исследования в педагогике искусства / Э. Б. Абдуллин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 8–11.
2. Асатрян, О. Ф. Формирование готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности в условиях научно-практического центра художественного образования / О. Ф. Асатрян // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 16–20.
3. Барышева, Т. А. Художественное образование ребенка в контексте социальной экологии / Т. А. Барышева // Художественное образование ребенка: история и современность: сб. науч. ст. – СПб : Наука, САГА, 2007. – С. 7–11.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ ; Астрель, 2010. – 672 с.
5. Кобозева, И. С. Активизация музыкально-познавательной деятельности детей в процессе обу-

чения игре на фортепиано / И. С. Кобозева, Ю. В. Величко // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2012. – № 5 (26). – С. 23–27.

6. Подуровский, В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. / В. М. Подуровский, Н. В. Сулова. – М. : Владос, 2001. – 320 с.

7. Чернова, Л. В. Актуальность идей С. Д. Робена для современной вокальной педагогики / Л. В. Чернова // Вокальная работа (Научное направление Г. П. Стуловой) : сб. науч. ст. ; под ред. Г. П. Стуловой. – Саранск : Полиграф, 2008. – С. 104–109.

8. Чинякова, Н. И. Учебное аннотирование музыкальных произведений как педагогическая проблема / Н. И. Чинякова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 4. – С. 130–134.

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

References

1. Abdullin E.B. Theoretical research methods in art pedagogy, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 8–11. (in Russian)
2. Asatryan O.F. Formation of future music teachers readiness for innovation activity in the scientific and practical centre of art education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 16–20. (in Russian)
3. Barysheva T.A. Art education of children in the context of social ecology, *Art education: history and modernity: collection of scientific articles*. St. Petersburg, Nauka, SAGA, 2007, pp. 7–11. (in Russian)
4. Vygotsky L.S. *Pedagogical psychology*. Moscow, AST, Astrel, 2010, 672 p. (in Russian)
5. Kobozeva I.S., Velichko Yu.V. Activation of children's musical and cognitive activity in the process of piano playing training, *Actual problems of high musical education*, 2012, No. 5 (26), pp. 23–27. (in Russian)
6. Podurovski V.M., Suslova N.V. *Psychological correction of the musical-pedagogical activity: textbook for students*. Moscow, Vladoss, 2001, 320 p. (in Russian)
7. Chernova L.V. The relevance of S.D. Roben ideas for contemporary vocal pedagogy, *Vocal performance (Scientific direction, G.P. Stulova): collection of scientific articles*. Saransk, Poligraf, 2008, p. 104–109. (in Russian)
8. Chinyakova N.I. Educational annotation of musical works as a pedagogical problem, *Humanities, social-economic and social sciences*, 2013, No. 4, pp. 130–134.
9. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 05.06.2014 г.

УДК 37.016: 51: 811.161.1(045)

ББК 22.1р

Люгзаева Светлана Ильинична

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

Чиранова Ольга Ивановна

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

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности технологии развития критического мышления через чтение и письмо и возможности ее использования на уроках русского языка и математики в начальной школе. Даны рекомендации по использованию описанных приемов, алгоритм их применения. Приводятся разработки фрагментов уроков по русскому языку и математике с использованием технологии развития критического мышления.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, начальное образование, технология критического мышления, вызов, осмысление, рефлексия, приемы развития критического мышления.

Lugzaeva Svetlana Ilyinichna

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

Chiranova Olga Ivanovna

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

**THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING
OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

Abstract: The article discusses the features of critical thinking technology development through reading and writing and the possibilities of its use at the lessons of the Russian language and mathematics in primary school. The authors give some recommendations on the use of the described techniques, the algorithm for their application. The fragments of lessons of the Russian language and mathematics using technology of critical thinking development are shown.

Key words: Federal state educational standard, primary education, critical thinking technology, challenge, reflection, reflection, methods of critical thinking development.

Человечество в начале XXI в. достигло важного временного рубежа – точки выбора дальнейшего пути развития [7, с. 51]. Развитие системы начального общего образования предполагает приведение процессов, обеспечивающих его содержание в соответствии с основ-

ными требованиями, обозначенными в государственных и правительственных документах об образовании. Согласно приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: «рост творческого потенциала, познавательных моти-

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

вов, обогащение форм *взаимодействия со сверстниками* <...> в познавательной деятельности» [9, с. 3]. Кроме того, в материалах ФГОС (начальное образование) одними из ценностных ориентиров являются: «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера», «развитие навыков сотрудничества», «освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии», «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров» [9, с. 8, 9].

Ребенок, который к концу начального образования не приобрел этих качеств, в основной школе не справляется с растущими требованиями к усвоению учебного материала, увеличивающейся нагрузкой. Он теряет интерес к занятиям, учится ниже своих возможностей, а став выпускником школы, оказывается не в состоянии без посторонней помощи творчески выполнять свою работу [5, с. 48]. Учитывая данное обстоятельство, О. Н. Шалина отмечает: «Образование должно стать продуктивно-ориентированным, обеспечивающим приращение, а не репродукцию знаний» [10, с. 133].

Разделяя представленную точку зрения, мы полагаем, что огромным потенциалом в формировании и развитии у младших школьников качеств, обозначенных в ФГОС НОО, обладает технология развития критического мышления (далее – ТРКМ).

Важно подчеркнуть, что созданная западными учеными и адаптированная к российской школе технология развития критического мышления сегодня востребована и популярна. Анализ литературы показал, что авторы научных исследований чаще всего обращаются к вопросам ТРКМ в старшей школе, недостаточно уделяя внимание начальному звену образования. Все это происходит, несмотря на то, что:

– наука располагает данными об особенностях развития критичности мышления в различных возрастных группах: от дошкольного до юношеского (А. С. Байрамов, В. С. Конева, Т. Ю. Копылова, Е. А. Мухина, А. И. Липкина, Ф. Ф. Минкин, О. Ф. Керимов, В. А. Попков и др.);

– наиболее благоприятным для развития критического является младший школьный возраст (Л. В. Занков, А. В. Запорожец, Г. А. Цукерман).

В своей работе мы попытаемся восполнить данный пробел и продемонстрируем использование методических приемов, которые ориентированы на создание условий для формирования и развития критического мышления младшего школьника.

Конструктивную основу технологии критического мышления составляют три стадии: вызов, осмысление, рефлексия [3]. Такая модель

обучения, по мнению психологов, соответствует этапам человеческого восприятия: настрой, актуализация знаний, знакомство с новой информацией, осознание необходимости полученных знаний и возможности их применения в дальнейшем.

Остановимся подробнее на каждой стадии в отдельности, дадим им краткую характеристику и сопоставим с уроками русского языка и математики в начальных классах.

Стадия вызова. Основными задачами на данном этапе являются: актуализация имеющихся знаний и умений в связи с изучаемым материалом; порождение познавательного интереса к изучаемому материалу; помощь в определении цели предстоящей работы.

На данном этапе учитель создает проблему, которая «представляет собой модель уникальной жизненной ситуации и потенциально может обогащать и расширять опыт личностных достижений, стать стимулом развития» [2, с. 8]. Эффективными приемами на данной стадии являются: перепутанные цепочки, ложные и верные утверждения, мозговой штурм, создание кластера и другие приемы.

Стадия осмысления. Этот этап предполагает знакомство с новой информацией. Процесс получения информации организуется посредством чтения текстов, выполнения практических заданий. На данном этапе формируется умение читать тексты, выделять в них главное, т. е. «воспринимать и преобразовывать лингвистическую информацию» [1, с. 36]. Здесь эффективно использование такого приема работы с текстом, который носит название инсерта или разметки текста.

Стадия рефлексии. Здесь учащиеся закрепляют новые знания и «активно перестраивают собственные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия» [Цит. по: 8]. Рефлексивный анализ должен быть обращен в словесную форму, устную или письменную. По мнению С. И. Заир-Бек, именно «в процессе вербализации хаос мыслей, <...>, структурируется, превращаясь в новое знание» [6, с. 19]. К наиболее известным приемам работы на данной стадии являются: эссе, синквейн, бортовой журнал, кластер, таблицы.

В качестве конкретных примеров приведем фрагменты уроков русского языка и математики, которые демонстрируют использование ТРКМ в начальной общеобразовательной школе.

Предмет: Русский язык

Класс: 3 класс

Тип урока: ознакомление с новым материалом (технология деятельностного метода)

Тема урока: Второстепенные члены предложения

Цель урока: создать условия для осознания учащимися понятия «второстепенные члены предложения»; формировать универсальные учебные действия.

I. Стадия вызова

После долгой тягостной разлуки

Я к тебе, Мордовия, иду.

И твои натруженные руки

У сельчан целую на виду... (А. Моро)

– Прочитайте, разберите предложения по членам. Что вы можете рассказать о членах предложения?

Учащиеся в парах работают с таблицей «Знаю» (см. табл. 1) (рассказывают друг другу правила).

Таблица 1

Таблица «Знаю»

- слова в предложениях – члены предложения;
- подлежащее и сказуемое – главные члены предложения;
- что означает подлежащее, на какие вопросы отвечает;
- что обозначает сказуемое, на какие вопросы отвечает

– Каким частями речи являются слова *долгой*, *тягостной*, *разлуки* в предложенном тексте? (слова *долгой*, *тягостной* – имена прилагательные, *разлуки* – имя существительное).

– Бывает ли так, что в предложении могут быть только главные члены?

– Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить дальше? (о других членах предложения). Попробуйте сформулировать тему урока (второстепенные члены предложения).

На доску прикрепляется табличка:

Второстепенные члены предложения

Прием «Корзина идей».

– Что вы знаете о второстепенных членах предложения? Поделитесь своими идеями.

Все версии (правильные и неправильные) учитель записывает на доску, задавая при этом вопрос: все ли согласны с этими идеями? Если появляются противоречивые мнения, на доске фиксируются и альтернативные идеи.

– Объединитесь в группы и обсудите следующие вопросы: «Чем отличаются главные члены предложения от второстепенных? Для чего нужны второстепенные члены предложения? (для уточнения, пояснения, дополнения...). Какие члены предложения можем дополнить, уточнить, пояснить? (подлежащее и сказуемое). В какую группу войдет второстепенный член предложения «разлуки»? (Вопросы либо записываются на доске, либо демонстрируются с помощью проекционного оборудования)».

В результате обсуждения учащиеся самостоятельно делают выводы о второстепенных членах предложения, формулируют правила.

II. Стадия осмысления

Прием «инсерт». В соответствии с той информацией, которую собрали на стадии вызова, ученики маркируют текст о второстепенных членах предложения (из учебника или составленный учителем) при помощи следующих значков: «галочка» – было знакомо, «плюс» – новая информация, «минус» – информация, не подтвердившаяся текстом и «вопросительный знак» – требуются дополнительные разъяснения. Таким образом, в процессе чтения происходит первичный анализ информации.

Прием «Составление кластера» (работа в группах).

– На основе ваших предположений, дополнительной информации по теме урока попробуйте составить кластер. Напомните, пожалуйста, что это такое. (Кластер – это пучок, созвездие, гроздь).

– В центре листа, страницы пишем словосочетание «второстепенные члены предложения». От него рисуем стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другим.

– Просмотрите кластер, уберите лишние ассоциации и добавьте новые, которые могли возникнуть у вас после работы с текстом.

Прием «Ромашка».

– Расскажите друг другу, что такое *предложение* и *словосочетание*.

Учитель предлагает учащимся наглядное пособие – «ромашку», на лепестках ромашки напечатано: родная Мордовия; долгая разлука; натруженные руки; быстро плыть; встает солнце; утро; иду на тренировку.

– Выделите из сочетаний предложения и словосочетания.

Ученики по очереди отрывают лепестки, читают, объясняют свой выбор, в словосочетании называют главное и зависимое слово.

Работа по карточкам в малых группах.

Задание 1. Прочитайте предложения.

Мальчик выбежал на крыльцо. Отец достроил баню. В Мордовии живут люди разных национальностей. В нашем городе много цветов. Мой город самый лучший.

Задание 2. Во всех предложениях подчеркните грамматическую основу. Есть ли предложения, состоящие только из главных членов? Как называются остальные члены предложений? Дайте характеристику предложений по цели высказывания и интонации.

III. Стадия рефлексии

Работа с маркировочной таблицей «Знаю», «Узнал», «Хочу узнать».

Постарайтесь записать своими словами сведения, понятия или другие факты, полученные на уроке (см. табл. 2).

Таблица 2

Маркировочная таблица
«Знаю», «Узнал», «Хочу узнать»

Знаю	Узнал	Хочется узнать
Главные члены предложения. Сказуемое. Подлежащее	Второстепенные члены предложения	Зачем нужны второстепенные члены? Как они связаны с главными членами и с другими членами предложения? Как называются второстепенные члены? Как их надо подчеркивать?

Самооценка. Учащиеся работают с памятной-помощницей:

Я не знал (а)... Теперь я знаю... Мне было трудно... Теперь я могу... Мне было легко, потому что... Мне захотелось... (Высказывания детей).

Методические приемы развития критического мышления учащихся, такие как прием мозговой атаки, кластер, инсерт, синквейн могут быть успешно применены и на уроках математики.

Приведем пример фрагмента урока.

Предмет: Математика

Класс: 1 класс

Тип урока: ознакомление с новым материалом

Тема урока: «Задача»

Цель урока: формировать представление о текстовой задаче; формировать универсальные учебные действия.

I. Стадия вызова

1. Целеполагание.

– Разгадайте анаграмму и определите, какое слово новое.

ДАЗАЧА, ОЛГУ, МАСУМ (Задача, угол, сумма) (Новое слово – задача).

– Какова тема сегодняшнего урока? (Тема урока «Задача»)

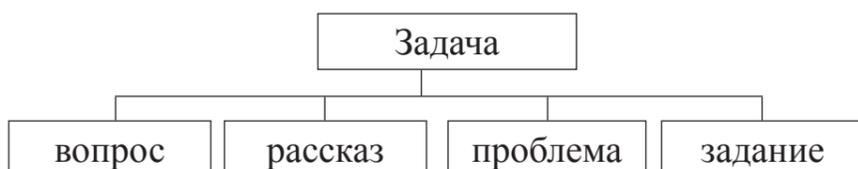
2. Актуализация собственных знаний (прием мозговой атаки, составление кластера).

Учитель раздает учащимся набор карточек со словами: рассказ, проблема, задание, условие.

– Подберите слова, характеризующие задачу.

– Проговорите все выбранные вами слова в паре с соседом по парте, затем в группе по четыре человека и добавьте себе те слова, которых у вас нет, по сравнению с другими.

Учащиеся работают самостоятельно, затем в паре, и, наконец, в малой группе, далее процесс коллективного обсуждения совместно с учителем. Оформление кластера на доске на основании ответов учащихся.



II. Стадия осмысления

1. Выполнение пробного действия. Фиксация индивидуального затруднения.

Учащиеся работают самостоятельно по карточкам.

Карточка № 1:

- У реки растут 4 осины и 3 липы.
- У реки растут 4 осины и 3 липы. Сколько деревьев растет у реки?

Задание. Прочитайте тексты. Какой текст является задачей? Учащиеся заполняют «лист решения проблемы» самостоятельно (см. табл. 3).

Таблица 3

Лист решения проблемы

Какую проблему нужно решить?	
Какой важной информацией для решения проблемы вы обладаете?	
Что еще нужно знать, чтобы решить проблему?	
Каков план решения проблемы?	

Затем обсуждают свою работу в парах, вносят правки. Далее совместно с учителем на доске заполняется общий «лист решения проблемы» (см. табл. 4).

Таблица 4

Лист решения проблемы

Возникло ли затруднение при выполнении задания? Почему?	Затруднение возникло, потому что не знаем, что называется задачей.
Какую проблему нужно решить?	Узнать, что такое задача.
Какой важной информацией для решения проблемы вы обладаете?	Мы предположили, что какую-либо проблему, вопрос, задание, рассказ можно назвать задачей.
Что еще нужно знать, чтобы решить проблему?	Что в математике называют задачей.
Каков план решения проблемы?	1. Сами попробуем выполнить задание: узнать, что такое задача. 2. Сопоставим свои предположения с учебником, спросим у учителя. 3. Устраним затруднение. 4. Применим новое знание.

2. Реализация построенного проекта

– Какой наш следующий этап? (Выполняем по плану действия)

- У реки растут 4 осины и 3 липы.
- У реки растут 4 осины и 3 липы. Сколько деревьев растет у реки?

– Чем отличается второй текст от первого? (Во втором тексте есть вопрос).

– Вы можете на него ответить? (Да)

– Значит, в задаче должен быть ... (вопрос)

- Сколько грибов собрали девочки?
 - Прочитайте текст. Это задача? (*Нет*)
 - Почему, ведь вопрос есть (*нет данных*)
 - Значит в задаче, кроме вопроса должно быть... (*условие*)

- У реки растут 4 осины и 3 липы. Сколько берез растет у реки?
 - Прочитайте текст. Это задача? (*Нет*)
 - Почему, ведь здесь есть условие, вопрос? (*Вопрос не подходит к условию*)
 - Делаем вывод: в задаче вопрос связан с условием.

Учащиеся работают по карточкам.

Карточка № 2:

Задача это текст, в котором есть условие и вопрос. Вопрос в задаче связан с условием.

Задание. Прочитать текст, осмыслить его и проставить в тексте символы «+» – я знаю это, «→» – это противоречит тому, что я знал, “V” – это для меня новое, «?» – это непонятно, я хотел получить более подробные сведения (прием «инсерт»).

Учащиеся читают текст, осмысливают его и проставляют символы.

– Обсудите ваши результаты в группе, непонятные места в тексте, попробуйте вместе ответить на возникшие вопросы.

После совместной работы разметка текста может меняться, так как одноклассники могут внести ясность в некоторые вопросы. Далее идет коллективное обсуждение выполненной работы с учителем, учитель просит учащихся сформулировать определение самостоятельно и привести примеры текстовых задач.

III. Стадия рефлексии

Закрепление с проговариванием во внешней речи. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону:

1) учащиеся выполняют задания по новой теме (с комментированием, затем самостоятельно);

2) возвращение к кластеру:

– Просмотрите на кластер, который мы составили в начале урока, уберите лишние ассоциации и добавьте новые, которые могли возникнуть у вас после работы с текстом-определением (обсуждение совместное).

Далее учитель предлагает учащимся выразить свое отношение к теме урока с помощью синквейна. Правила написания синквейна: в первой строке тема называется одним словом (существительным); вторая строчка строка – это описание темы в двух словах (два прилагательных); третья – описание действия в рамках темы тремя глаголами; четвертая – это фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме; пятая – синоним из одного слова, выражающий сущность темы урока.

Как утверждают исследователи, «в синквейнах математического характера целесообразно делать отклонения от основных правил написания» [1, с. 51–52]. Поэтому синквейн по результатам работы на уроке по теме «Задача» может получиться следующим:

Задача

Сложная, простая

Прочитать, подумать, решить

Это пригодится в жизни

Текст с условием и вопросом

Представленные нами фрагменты уроков русского языка и математики, разработанные в рамках рассматриваемой технологии, способствуют выработке собственного мнения на основе осмысления различного опыта, идей, построению умозаключений и логических цепочек доказательств, уверенному выражению своих мыслей, а также формированию начальных основ психической культуры: учащиеся стремятся самостоятельно добывать знания, испытывают потребность в учебной деятельности. При такой постановке задач по развитию мыслительной деятельности у учащихся повышается обучаемость, улучшается внимание, восприятие, память, развивается способность к переносу полученных навыков на незнакомый материал. Отсутствие авторитарности в заданиях помогает учащимся избавиться от страха перед неправильным ответом или выполнением задания, открывает простор для формирования критического мышления.

Таким образом, стратегия технологии развития критического мышления позволяет все обучение проводить на основе принципов сотрудничества, совместного планирования и осмысленности, способна решать задачи, сформулированные в ФГОС НОО.

Список использованных источников

1. Андропова, О. В. Формирование критического мышления учащихся при обучении математике в основной школе : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Андропова – М., 2010. – 245 с.

2. Бакулин, С. В. Педагогическая поддержка как технология формирования готовности учащихся к личностным достижениям / С. В. Бакулин, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 7–10.

3. Грудзинская, Е. Ю. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. – Нижний Новгород : ОНС «Информационно-телекоммуникационные системы: физические основы и математическое обеспечение», 2007. – 182 с.

4. Демидова, Т. Е. Моя математика : учебник 1 класс. Часть 2 / Т. Е. Демидова, С. А. Козлова, А. П. Тонких. – М. : Баласс, 2005. – 80 с.

5. Дубова, М. В. Формирование учебной самостоятельности младших школьников средствами математики / М. В. Дубова, Е. В. Ковтаенкова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 5. – С. 48–51.

6. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004. – 175 с.

7. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–56.

8. Зыкова, Т. В. Актуальное использование технологии развития критического мышления в учебном процессе / Т. В. Зыкова, И. Е. Шерихова, Ю. Н. Храмова // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2013. – № 3 (13). – С. 89–95.

9. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

10. Шалина, О. Н. К вопросу о реализации эвристического метода обучения на занятиях по геометрии / О. Н. Шалина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 133–135.

References

1. Andronova O.V. The Formation of students critical thinking in mathematics training at primary school: dis... Cand. Ped. Sciences. Moscow, 2010, 245 p. (in Russian)

2. Bakulin S.V., Zamkin P.V. Pedagogical support as the technology of students readiness to personal achievements, *The Humanities and education*, 2012, No. 3 (11), pp. 7–10. (in Russian)

3. Grudzinskaya E.Yu, Mariko V.V. Active teaching methods in higher education. Educational materials for training program “Modern educational and information technology”. Nizhny Novgorod, 2007, 182 p. (in Russian)

4. Demidova T.E., Kozlova S.A., Tonkih A.P. My math: textbook. 1 class. P. 2. Moscow, Balass, 2005, 80 p. (in Russian)

5. Dubova M.V., Kovtaenkova E.V. The formation of the academic independence of younger pupils by means of mathematics, *Elementary school plus before and after*, 2011, No. 5, pp. 48–51. (in Russian)

6. Zair-Bek S. I., Mushtavinskaya I.V. Development of critical thinking in the classroom: a manual for teachers. Moscow, Prosveshcheniye, 2004, 175 p. (in Russian)

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

8. Zyкова T.V., Sherihova I.E., Hramova Yu.N. The actual use of the technology development of critical thinking in the learning process, *Bulletin of the Volga University by C.N. Tatishchev*, 2013, No. 3 (13), pp. 89–95. (in Russian)

9. Federal State educational standard of primary education. Moscow, Prosveshcheniye, 2010, 31 p. (in Russian)

10. Shalina O.N. To the question of the implementation of the heuristic method of teaching geometry, *The Humanities and education*, 2011, No. 2 (6), pp. 133–135. (in Russian)

Поступила 22.06.2014 г.

УДК 37.013 (045)
ББК 74.00

Чудаева Ольга Ивановна

аспирант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

chudaeva_olya@mail.ru

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ*

Аннотация: В статье представлены результаты диагностического исследования сформированности социально-личностных компетенций подростков посредством спортивно-оздоровительной деятельности общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: показатели, уровни, критерии и компоненты, социально-личностные компетенции, подростки, спортивно-оздоровительная деятельность.

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

Chudaeva Olga Ivanovna

Postgraduate

Department of Pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

DIAGNOSIS OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCIES FORMATION OF TEENAGERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: The article presents the results of a diagnostic study of the formation of social and personal competencies of adolescents through sports and recreational activities of educational institutions.

Key words: indicators, levels, criteria and components, social and personal competencies, teenagers, sports and recreational activities.

Сегодня конкурентоспособность человека на современном рынке труда во многом зависит от его способности приобретать и развивать умения и навыки, которые он может применять или трансформировать относительно целого ряда жизненных ситуаций, осваивая при этом новые технологии [1, с. 17], поэтому важно отметить необходимость формирования у подрастающего поколения социально-личностных компетенций, которые отражены в установленных требованиях Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [3].

В нашем исследовании интерес представляет формирование социально-личностных компетенций в подростковом возрасте, основными структурными компонентами которой являются: когнитивный, личностный, социальный и ценностный [2, с. 92; 4, с. 254].

Целью данной статьи является описание результатов педагогического эксперимента по формированию социально-личностных компетенций подростков и оценка эффективности опытно-экспериментальной работы.

Для практического обоснования разработанного нами программно-содержательного и технологического обеспечения повышения уровня социально-личностных компетенций у подростков в процессе спортивно-оздоровительной деятельности в учреждении общего образования нами был организован и проведен формирующий педагогический эксперимент с участием контрольной и экспериментальной групп испытуемых.

Контрольную группу составили 57 подростка в возрасте 13–14 лет МОУ «СОШ № 24» и МОУ «Гимназия № 12» г. Саранска. Спортивно-оздоровительная деятельность подростков этой группы проводилась в рамках традиционных подходов (урок физической культуры и спортивно-массовые мероприятия по календарному плану школы).

В экспериментальную группу вошли 43 подростка лица № 7 г. Саранска. Спортивно-

оздоровительная деятельность подростков этой группы проводилась на основе разработанной модели и программы формирования социально-личностных компетенций.

У испытуемых обеих групп до и после педагогического эксперимента измерялись показатели критериев сформированности ценностного, когнитивного, социального и личностного компонентов социально-личностных компетенций.

Результаты педагогического эксперимента представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Показатели сформированности компонентов социально-личностных компетенций подростков контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента

Группы испытуемых	Распределение испытуемых, человек / %			Оценка в баллах, $X \pm \delta$
	Уровень развития			
	низкий	средний	высокий	
Общая оценка ценностного компонента, баллы				
Контрольная, n=57	высокий 7 / 10,1	средний 27 / 52,9	низкий 23 / 49,0	1,87± 0,77
Экспериментальная, n=43	5 / 8,6	11 / 14,8	25 / 51,1	1,86± 0,81
Общая оценка когнитивного компонента, баллы				
Контрольная, n=57	24 / 48,1	16 / 30,8	13 / 22,2	1,91± 0,52
Экспериментальная, n=43	26 / 45,6	18 / 31,0	11 / 24,4	1,88± 0,49
Общая оценка социального компонента, баллы				
Контрольная, n=57	28 / 42,0	18 / 34,1	11 / 21,9	1,87± 0,36
Экспериментальная, n=43	25 / 46,2	12 / 18,5	6 / 8,6	1,88± 0,39
Общая оценка личностного компонента, баллы				
Контрольная, n=57	17 / 20,9	28 / 32,7	8 / 14,7	1,91± 0,79
Экспериментальная, n=43	12 / 17,1	23 / 27,4	9 / 15,7	1,87± 0,67

Таблица 2

Показатели сформированности компонентов социально-личностных компетенций подростков контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента

Группы испытуемых	Распределение испытуемых, человек / %			Оценка в баллах, $\bar{X} \pm \delta$
	Уровень развития			
	низкий	средний	высокий	
Общая оценка ценностного компонента, баллы				
Контрольная, n=57	17 / 30,1	27 / 51,9	13 / 25,0	2,02±0,43
Экспериментальная, n=43	5 / 8,6	6 / 7,8	31 / 74,1	2,40±0,31
Общая оценка когнитивного компонента, баллы				
Контрольная, n=57	24 / 48,1	21 / 30,8	13 / 22,2	2,06±0,52
Экспериментальная, n=43	6 / 7,6	7 / 9,0	30 / 74,4	2,62±0,49
Общая оценка социального компонента, баллы				
Контрольная, n=57	28 / 42,0	18 / 34,1	11 / 21,9	2,08±0,36*
Экспериментальная, n=43	5 / 8,3	12 / 18,5	26 / 57,6	2,32±0,39
Общая оценка личностного компонента, баллы				
Контрольная, n=57	14 / 25,0	27 / 48,1	15 / 26,9	1,91±0,79
Экспериментальная, n=43	9 / 12,0	8 / 10,5	26 / 54,6	2,87±0,67

Данные, приведенные в таблицах 1, 2, показывают, что за время педагогического эксперимента показатель личностного компонента у подростков контрольной группы повысился с 1,87 до 1,91 балла ($P > 0,05$). У подростков экспериментальной группы данный показатель увеличился с 1,86 до 2,87 балла ($P < 0,01$). До начала эксперимента исходный уровень сформированности у подростков экспериментальной группы был ниже: 1,86 и 1,87 балла соответственно.

После завершения педагогического эксперимента 26 подростков экспериментальной группы (54,6%) отличались высоким уровнем сформированности личностного компонента. В контрольной группе доля подростков с высокими показателями личностного компонента была значительно меньше – 26,9%.

Общая оценка сформированности ценностного компонента показывает, что критерии ценностного компонента у подростков экспериментальной группы повысились с 1,86 до 2,40 баллов. У подростков контрольной группы этот показатель до педагогического эксперимента был выше, чем у подростков экспериментальной

группы и после эксперимента так же повысился с 1,87 до 2,02 баллов. Подростки экспериментальной группы отличаются высоким уровнем развития ценностного компонента 74,1% против 25,0%.

Когнитивный компонент экспериментальной группы до педагогического эксперимента так же был ниже по показателям развития, чем у контрольной, 22,2% против 24,4%. После завершения педагогического эксперимента у подростков контрольной группы он составил 2,06 балла, а у подростков экспериментальной группы 2,62 балла.

Показатели сформированности социального компонента до и после педагогического эксперимента у подростков контрольной группы составляли 1,87 и 2,08 балла, а у представителей экспериментальной группы он существенно повысился: 1,88 и 2,32 балла.

Таким образом, результаты формирующего педагогического эксперимента убеждают нас в том, что организация спортивно-оздоровительной деятельности подростков в учреждении общего образования на основе разработанного нами программно-содержательного и технологического обеспечения приводит к существенному повышению эффективности процесса формирования у них социально-личностных компетенций.

Список использованных источников

1. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 17–22.
2. Руськина, Е. Н. Экспериментальное исследование возможности формирования психологической безопасности субъектов спортивной деятельности / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 92–94.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 классы). Приказ Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897, опубликован 01.03.2012 г. – 50 с.
4. Чудаева, О. И. Структурная модель социально-личностных компетенций подростка / О.И. Чудаева // Российский научный журнал. – 2013. – № 1 (32). – С. 252–255.

References

1. Dubova M.V. Competency and competence as a pedagogical category: definition, structure, classification, *The Humanities and education*, 2011, No. 2, pp. 17–22. (in Russian)
2. Ruskina E.N. Experimental study on the possibility of psychological safety formation of sports ac-

tivities subjects, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3, pp. 92–94.

3. Federal state educational standard of the General basic education (5–9 grades). The order of the Ministry of education and science on December 17, 2010,

No. 1897, published 01.03.2012, 50 p. (in Russian)

4. Chudaeva O.I. A structural model of social and personal competencies of a teenager, *Russian scientific journal*, 2013, No. 1 (32), pp. 252–255. (in Russian)

Поступила 14.07.2014 г.

УДК 614.8 (045)
ББК 68.69

Шигаев Алексей Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Shigaev78@list.ru

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ
ПОДГОТОВКИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ
К ДЕЙСТВИЯМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ***

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования готовности старших школьников к адекватным действиям в экстремальных ситуациях. Автор рассматривает содержательные основы, классификацию видов и способов подготовки старшеклассников к безопасному поведению в экстремальных условиях: политехническую, эстетическую, медицинскую, физическую, психологическую подготовку.

Ключевые слова: подготовка, готовность, экстремальные ситуации, старшеклассники, безопасное поведение, виды подготовки.

Shigayev Alexey Vladimirovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of sports disciplines and life safety
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**SUBSTANTIAL BASES OF SENIOR SCHOOL
STUDENTS TRAINING TO ACTIONS IN EXTREME SITUATIONS**

Abstract: The article is devoted to the problem of formation of senior school students' readiness to adequate actions in extreme situations. The author covers substantial basics, classification of types and ways of training of seniors to safe behavior in extreme conditions: polytechnical, esthetic, medical, physical, psychological readiness.

Keywords: training, readiness, extreme situations, seniors, safe behavior, types of training.

Проблема формирования готовности старшеклассников к действиям в экстремальных ситуациях – это важная социально-педагогическая проблема, решение которой открывает возможность активизации потребности школьников в подготовке к опасным условиям жизнедеятельности, что в свою очередь позволяет снизить риск их попадания в экстремальные обстоятель-

ства, повысить уровень культуры личной и общественной безопасности.

Готовность старших школьников к экстремальным ситуациям как важная составляющая общей подготовки школьника трактуется нами как сложное личностно-деятельностное образование, включающее мотивацию и положительное отношение к подготовке в области обеспечения безопасности в экстремальных условиях, систему знаний, сформированных умений и навыков, совокупность личностных качеств, физиологического и психологического состояния,

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

в единстве обеспечивающих эффективность и результативность действий в экстремальных ситуациях.

Формирование системы знаний о безопасной жизнедеятельности осуществляется в процессе воспитания и обучения ребенка в семье, дошкольных учреждениях, однако наиболее интенсивно данный процесс реализуется в ходе изучения в общеобразовательной школе курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

С нашей точки зрения, в условиях общеобразовательного учреждения подготовка старших школьников по обозначенному выше курсу решает задачу обучения их лишь основам поведения в предполагаемых опасных ситуациях. Основным условием подготовки к экстремальным ситуациям в педагогическом процессе является оптимальный уровень трудностей, решаемых воспитанниками познавательных и практических проблем. Если решаемые задачи слишком просты, не требуют мобилизации всего потенциала старшего школьника, не требуют совершенствования его деятельности, если их решение возможно без помощи и поддержки педагога, то такие учебные задачи не способствуют подготовке к разнообразным экстремальным условиям, не обеспечивают формирования жизненной стойкости, что существенно снижает общую готовность школьников к экстремальным ситуациям. Опыт преодоления трудностей при поддержке педагога формирует уверенность в своих силах, готовность к самосовершенствованию для того, чтобы трудные ситуации стали более легкими. Такая подготовка является определенным этапом формирования готовности к экстремальным условиям [1, с. 60–65].

В связи с этим выделим и рассмотрим следующую классификацию видов и способов подготовки к безопасному поведению в экстремальных ситуациях: политехническая, эстетическая, медицинская, физическая, психологическая подготовка (опыт планирования действий по предотвращению ситуаций, содержащих опасность; интеллектуальная; коммуникативная; волевая; формирование готовности к самоконтролю).

1. Политехническая подготовка является важным аспектом подготовки старшеклассников к безопасному поведению. Она предполагает формирование системы знаний о законах функционирования технических объектов и их использования в процессе производства и повседневной жизни, в том числе и для обеспечения безопасной жизнедеятельности.

Политехническая подготовка к безопасному поведению старших школьников предполагает реализацию следующих направлений воспитательной работы:

- подготовка к безопасному применению техники в быту, при организации досуга, в спорте, в учебной деятельности, т. е. вне производства;

- подготовка к безопасному применению техники в производственной деятельности;

- подготовка к применению техники, технических приспособлений для предупреждения и преодоления экстремальных ситуаций [7, с. 21].

2. Эстетическая подготовка. Роль эстетического воспитания в подготовке старшеклассника к экстремальным ситуациям еще недостаточно изучена. Но мы можем сформулировать основные выводы ученых-исследователей о влиянии воспитания готовности жить по законам красоты на уровень безопасности личности;

- целенаправленное формирование творческой активности личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное и безобразное в жизни и искусстве, жить по законам красоты, является важнейшим условием воспитания гармоничной личности. Заметим, что гармоничность, т.е. завершенность, соразмерность и целостность личности является важнейшим условием успешности человека. Жизнедеятельность по законам красоты является жизнедеятельностью по законам безопасности, поскольку гармония, соразмерность, целостность человека и его жизнедеятельности проявляются в готовности быть красивым, успешным, здоровым, счастливым и безопасным [4, с. 33–35];

- эстетическое воспитание предполагает формирование готовности воспринимать и оценивать трагическое, комическое, ужасное. Такая готовность является предпосылкой для осмысления и оценки проблем опасности, безопасности, ведь опасное и безопасное, так или иначе, связано с эстетическим аспектом действительности;

- эстетическое воспитание предполагает овладение системой эстетических ценностей, в том числе формирование чувств, образов, опыта художественной деятельности, которые играют роль средств деятельности при решении конкретных задач по обеспечению личной безопасности;

- эстетическое воспитание предполагает формирование художественного вкуса, стиля и манеры одеваться, говорить, вести себя в обществе. Определенные характеристики этого стиля существенно влияют на уровень безопасности человека.

3. Медицинская подготовка является еще одним направлением подготовки к безопасному поведению в экстремальных ситуациях. В процессе обучения и воспитания важно подготовить подростка к предупреждению травм, оказанию помощи и самопомощи при отравлениях, ожогах, обморожениях, ушиблениях, вывихах, пере-

ломах, поражении электрическим током, внезапной остановке дыхания или сердечной деятельности.

В настоящее время разработаны методики обучения детей разного возраста навыкам помощи и самопомощи в рамках курса ОБЖ, факультативных курсов, в системе дополнительного образования при занятиях, например, туризмом, или в системе подготовки старших школьников к соревнованиям «Школа безопасности», которые проводятся во всех регионах России [См. об этом: 3; 4; 6].

4. Физическая подготовка является другим направлением подготовки к экстремальным ситуациям. Она направлена на развитие силы, выносливости, гибкости, быстроты, точности движений. Физическая культура, спорт создают своеобразный запас прочности, необходимый человеку в экстремальных ситуациях. Общефизическая подготовка носит универсальный характер и готовит старшеклассника не только к успешному поведению в экстремальных ситуациях различных видов, но и к успеху в любых видах деятельности вообще: в быту, при поведении досуга, на производстве и т. д.

В ходе физического воспитания достигается целый комплекс результатов, в частности, оно эффективно способствует психологической подготовке к экстремальным ситуациям.

5. Психологическая подготовка к предупреждению и преодолению экстремальных ситуаций включает реализацию целого ряда направлений воспитания. С содержательной точки зрения к наиболее актуальным мы склонны относить следующие аспекты психологической подготовки: к эффективному противодействию психологическому «вампиризму»; к эффективному общению с манипуляторами; к использованию психологических приемов самозащиты при столкновении с криминальными элементами; к общению с психически больными людьми; к противодействию лжи и клевете; к действиям в условиях автономного существования; к действиям в условиях трудной ситуации.

С учетом психологической структуры деятельности человека в экстремальных ситуациях, можно выделить следующие необходимые направления психологической подготовки:

1. Формирование опыта планирования действий по предотвращению и преодолению экстремальных ситуаций. В ходе различных видов занятий старшеклассники учатся определять первоочередные и перспективные действия по подготовке к экстремальным ситуациям, планировать свои действия при различных видах опасности. При этом усваиваются основные принципы «экстремального» планирования:

учет характера грозящей опасности, первоочередное устранение основной опасности, первоочередное использование наиболее эффективных средств обеспечения безопасности, согласованность действий с закономерностями развития экстремальной ситуации, взаимосвязь с другими участниками событий [2, с. 15–19].

2. Интеллектуальная подготовка к действиям в экстремальных условиях направлена на формирование готовности к решению неординарных проблем по реализации опыта выживания в конкретных ситуациях. Умение увидеть приближающуюся опасность основано на готовности к прогнозированию развития событий. Умение сформулировать вопрос о причинах опасности, решить проблему и разработать нетрадиционное решение в неожиданной ситуации также основано на интеллектуальном потенциале личности.

3. Коммуникативная подготовка к обеспечению личной безопасности. Основными направлениями этой подготовки являются:

– формирование мотивации к успешному и безопасному общению с окружающими людьми;

– формирование опыта безопасного общения с людьми, ведущими высоконравственный образ жизни, т. е. поступающими честно, милосердно, стремящимися помочь окружающим, не склонными причинять вред другим людям [3, с. 18–20].

4. Волевая подготовка к предупреждению и преодолению экстремальных ситуаций предполагает формирование готовности к преодолению препятствий, трудностей, волевому усилию. При этом преодоление внешнего препятствия не является специфическим признаком воли, поскольку помимо воли оно может быть обеспечено другими факторами: умениями, навыками, физической закалкой и т. д. [5, с. 117].

5. Формирование готовности к самоконтролю в процессе предупреждения и преодоления экстремальных ситуаций (прогностическому, текущему и итоговому). Условием формирования адекватного самоконтроля в рассматриваемых ситуациях является систематическая работа педагога по организации внешнего контроля за поведением школьника в процессе подготовки к адекватному поведению в экстремальных условиях.

В процессе формирования готовности старшеклассников к действиям в экстремальных ситуациях важно исходить из того, что процесс такой подготовки обусловлен индивидуальными, психофизиологическими, возрастными особенностями, сложившимся социально-культурным опытом личности школьника, уровнем его интеллектуального развития.

Список использованных источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. пособие / Г. М. Андреева. – М. : АСПЕКТ ПРЕСС, 1999. – 376 с.
2. Ахметшина, Л. Г. Организационно-педагогические условия профилактики детского дорожно-транспортного травматизма : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2000. – 20 с.
3. Воловик, В. Нормы поведения и безопасность / В. Воловик // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2001. – № 1. – С. 17–20.
4. Гурова, Р. Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации / Р. Г. Гурова // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 32–38.
5. Зимин, П. П. Воспитание воли : учеб. пособие / П. П. Зимин. – Ташкент : Укитувчи, 1988. – 135 с.
6. Майдокина, Л. Г. Содержание направлений психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции субъекта спортивной деятельности / Л. Г. Майдокина, О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 50–54.
7. Мошкин, В. Н. Подготовка к безопасному поведению / В. Н. Мошкин // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2000. – № 11. – С. 20–22.

References

1. Andreeva G.M. Social psychology: textbook. Moscow, ASPECT PRESS, 1999, 376 p. (in Russian)
2. Akhmetshina L.G. Organizational and pedagogical conditions of children's road and transport traumatism prevention. Kirov, 2000, 20 p. (in Russian)
3. Volovik V. Standards of behavior and safety, *Fundamentals of life safety*, 2001, No. 1, pp. 17–20. (in Russian)
4. Gurova R.G. Modern youth: social values and moral orientation, *Pedagogics*, 2000, No. 10, pp. 32–38. (in Russian)
5. Zimin P.P. Education of the will: textbook. Tashkent, Ukituvchi, 1988, 135 p. (in Russian)
6. Maydokina L.G., Kudashkina O.V. Contents of psycho-pedagogical accompaniment directions of the development of self-regulation of a sport activity subject, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2. pp. 52–56. (in Russian)
7. Moshkin V.N. Training to safe behavior, *Fundamentals of life safety*, 2000, No. 11, pp. 20–22. (in Russian)

Поступила 02.09.2014 г.

УДК 372.881.111.1 (378.147.227: 004.912)
ББК 81.43.21

Samosudova Liliya Vyacheslavovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Humanities
Saransk Cooperative Institute (branch)
Russian University of Cooperation, Saransk, Russia
liliya.a13@mail.ru

**THE INTERNET RESOURCES FOR TEACHING ENGLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE TO NON LINGUISTIC STUDENTS**

Abstract: The Internet has a great many useful resources for English language teachers and students. This paper aims to highlight the role of using modern technology in teaching English as a second language. It discusses different approaches and techniques that can assist English language students to improve their learning skills by using technology. The Internet can offer to teachers and students different useful resources.

Key words: English language teaching (ELT), technology, the Internet.

Самосудова Лилия Вячеславовна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра гуманитарных дисциплин
Саранский кооперативный институт (филиал)
Российский университет кооперации, г. Саранск, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ
КАК ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Аннотация: В статье рассматривается роль современных технологий в преподавании английского языка в качестве второго языка, анализируются различные подходы и методы, которые могут помочь

обучающимся улучшить свои знания и навыки. Много полезных ресурсов и для преподавателей английского языка, и студентов может предложить Интернет.

Ключевые слова: преподавание английского языка (ELT), технология, интернет.

It is well known that our new life is highly affected by the era of information technology, and technology plays an important role in today's human society development. The Russian scientists (Kadakin V.V., Mitina S.I.) as well as foreign (Constantinescu A.I., Singhal M.) have proved that complex technological implementation represents the priority in educational environment [1; 2; 4; 6]. Based on this fact, it is indispensable to take advantage of the modern technological facilities in aiding the task of English language education.

Students trying to learn English as a second language need further language support. They need to practice in hearing language, reading language, speaking language, and writing language in order to develop their experience and skills [6]. For doing such tasks, they are in need of using various tools which can help them learn the language easily and effectively.

The advent of the Internet and the wide spread of technology in our life create new opportunities for language learning. Since most of the Internet content is in English, teachers of English gain access to the enormous variety of authentic materials relating to all spheres of life at almost no cost.

In our article we will try to propose some suggestions on how to use the Internet in the classroom to enhance learning.

There are several possible reasons for using the Internet in language teaching. One rationale is found in the belief that the linguistic nature of online communication is desirable for promoting language learning. It has been found, for example, that electronic discourse tends to be more lexically and syntactically more complex than oral discourse [7] and features a broad range of linguistic functions beneficial for language learning. Another possible reason for using the Internet is that it creates optimal conditions for learning to write, since it provides an authentic audience for written communication [4]. A third possible reason is that it can increase students' motivation. A fourth possible reason is the belief that learning computer skills is essential to students' future success; this reason suggests that it is not only a matter of using the Internet to learn English but also of learning English to be able to function well on the Internet.

None of these reasons are more or less legitimate than any of the others; so it is important for the teacher to clarify his or her goals.

Thanks to WWW you can: find materials for use in traditional classes; use it as a communication tool which allows your students to interact with people around the world in English and prepare different projects; facilitate the learning process; monitor

the progress in learning and control its results; integrate the Internet resources into the learning process deciding on various didactic problems.

The Internet is certainly a modern technological way for persons hope to develop their English language skills. There are many Internet web sites prepared solely to enhance the reading abilities: there are a huge number of resources available in the form of newspapers, magazines, journals, electronic libraries, dictionaries, encyclopedias, and newsletters [5].

Another modern way for improving the vocabulary of the learner focuses on the utilization of electronic dictionaries designed specifically for English language learners. These dictionaries have several built-in functions and tools that are not provided in book dictionaries [4].

Chatting is the process of voice communication between the speaker and the listener through the internet. This process may be very beneficial to the learner if the other side speaker is a native language talker.

Computers also can be used to develop the writing skills of English language learners. Writing statements and paragraphs in a foreign language can be very challenging for the students. However, the use of computers and graphics-based programs can make the writing task much easier and enjoyable. Grammar skills can also be improved with the aid of word processing programs. The learner can highlight a specific part of the written text through underlining, bolding, italicizing, or changing the font size and color of the text with the aid of these programs, which have the capability of automatically checking the spelling and grammar. Therefore, the use of the computer as a tool in studying grammar is much more motivating for the student than the process of traditional writing with a paper and a pencil [7].

Electronic mail is a modern way for writing and transferring messages through the internet. Using e-mail can be a very effective means for improving writing skills. Students can use E-mails to learn how to respond to the incoming messages using some formal statements and meaningful language [6].

In this article, we also would like to demonstrate some of the sites that can be used in the training and development of various aspects in ELT [3, 269].

The site "Virtual Reality» (<http://www.flash.net/~cssmith1/vr.htm>) is a collection of linguistic and non-linguistic authentic materials collected on a web-server. Its significance lies in the motivation and the fact that it immediately brings the pieces of the true culture of the country of the target language audience. In the "Virtual Reality" you may stop at a small café, go to the station and find out the train

schedule for the weekend or go to the supermarket as a native of this city.

The website "City Net" (<http://www.city.net/>) makes it possible to travel everywhere, visiting parks, monuments and any other attractions. Here you can find all about the chosen country - from the photographs of the monuments to the full report on natural resources and the arts. City Net is an excellent navigator. Once in the desired country using hypertext or links (links), students will become familiar with its peculiarities. You can offer students to travel as tourists or guides. They will be able to pack their luggage themselves and recommend to their clients the necessary things, call the contact number of the airlines and hotels to obtain information on the availability of tickets and rooms, fill in forms for visas and passports.

A lot of tests to check the level of mastery of this or that grammatical material can be taken on the following sites: <http://www.native-english.ru/exercises/>, <http://www.britishcouncil.org>, <http://www.learnenglish.de/>, <http://www.studyenglishtoday.net/> etc.

Surfing the site <http://www.ego4u.com> students can not only perform tests to revise the material, but also learn the basic grammatical rules. After passing a test, students can find their results and see the errors. There is also a range of exercises to develop writing skills and consolidation of lexical material on a variety of topics. This site has a collection of texts on regional geographic themes, contains a series of interactive exercises on business English, all kinds of puzzles and riddles, audio books and audio lessons. On the site you can share your opinion with English teachers about the use of its resources.

Using technology in learning a foreign language has become a real necessity nowadays. This paper has reviewed briefly how technology can be utilized in developing the language skills of the learner. Compared with traditional means of teaching, it can be a better tool that arouse students' interest in learning English; it can save time helping teachers with marking and give students immediate feedback.

As we have shown, the Internet has a great potential to change our language instruction and student's learning of foreign languages. We need to continue to investigate ways to use the Internet for better language teaching and learning.

References

1. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (basing on the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev), *The Humanities and education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12. (in Russian)
2. Mitina S.I. Traditions and innovations in teaching foreign languages (on the experience of the faculty of

foreign languages of MordSPI), *The Humanities and education*, 2012, No. 2 (10), pp. 32–35. (in Russian)

3. Samosudova L.V. The using of the resources of the Internet during English classes, *Financial and legal problems of enterprises functioning in modern conditions: Materials of international scientific conference*. P. 2. Saransk, 2010, pp. 267–271 (in Russian).

4. Constantinescu A.I. Using technology to assist in vocabulary acquisition and reading comprehension, *The Internet TESL Journal*, 2007, No. 13 (2). URL: <http://iteslj.org/Articles/Constantinescu-Vocabulary.html>.

5. Kenworthy R.C. Developing writing skills in a foreign language via the internet, *The Internet TESL Journal*, 2004, No. 10. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Kenworth-WritingSkills.html>.

6. Singhal M. The internet and foreign language education: Benefits and challenges, *The Internet TESL Journal*, 1997, No. 3 (6). URL: <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>.

7. Warschauer M. E-mail For English Teaching. Alexandria, TESOL Publications, 1995, 147 p.

Список использованных источников

1. 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. – Саранск, 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.
2. Митина, С. И. Традиции и инновации в преподавании иностранных языков (опыт факультета иностранных языков МордГПИ) / С. И. Митина // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2012. – № 2 (10). – С. 32–35.
3. Самосудова, Л. В. Использование ресурсов интернет на занятиях английского языка / Л. В. Самосудова // Финансовые и правовые проблемы функционирования предприятий в современных условиях : материалы междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2. – Саранск, 2010. – С. 267–271.
4. Constantinescu, A. I. Using technology to assist in vocabulary acquisition and reading comprehension / A. I. Constantinescu // *The Internet TESL Journal*. – 2007. – № 13 (2). – Режим доступа : <http://iteslj.org/Articles/Constantinescu-Vocabulary.html>.
5. Kenworthy R.C. Developing writing skills in a foreign language via the internet / R.C. Kenworthy // *The Internet TESL Journal*. – 2004. – № 10. – Режим доступа : <http://iteslj.org/Techniques/Kenworth-WritingSkills.html>.
6. Singhal, M. The internet and foreign language education: Benefits and challenges / M. Singhal // *The Internet TESL Journal*. – 1997. – № 3 (6). – Режим доступа : <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>.
7. Warschauer, M. E-mail For English Teaching / M. Warschauer. – Alexandria : TESOL Publications. – 1995. – 147 P.

Поступила 06.07.2014 г.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 101: 008 (045)
ББК 87.0

Зейналов Гусейн Гардаш оглы

доктор философских наук, профессор
кафедра философии

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

Куликова Тамара Валентиновна

доктор философских наук, доцент
кафедра философии и общественных наук

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия
tomavk@yandex.ru

Паламарчук Анжелика Михайловна

аспирант

кафедра философии и общественных наук
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия
palmer1991@mail.ru

ЖИЗНЬ И КРАСОТА КАК ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ*

Аннотация: В своей статье авторы раскрывают понимание жизни и красоты как ценности. Они проводят анализ экзистенциальной философии и антропологии, выявляют новые тенденции (переход от мира науки к миру жизни), изменения в установках сознания с теории на «живое знание», «сердечное понимание» (С. Л. Франк), «осуществление красоты» (Н. О. Лосский) на примере русской философии серебряного века.

Ключевые слова: экзистенциальная философия, ценность жизни, познание личности, «сердечное понимание», осуществление красоты.

Zeynalov Guseyn Gardash ogly

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Department of philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Kulikova Tamara Valentinovna

Doctor of Philosophical Sciences, Docent
Department of philosophy and social sciences
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia

Palamarchuk Angelica Mikhailovna

Postgraduate
Department of philosophy and social sciences
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia

LIFE AND BEAUTY AS PROBLEMS OF PHILOSOPHY

Abstract: The authors reveal understanding the life as value, the human understanding of not only how the phenomena of nature, but also as a phenomenon of beauty. They is carried in this article the analysis of existential philosophy and anthropology. The authors identify new trends in the transition from the world of science to the world of life, change in consciousness with «theory» to «life knowledge», «understanding of heart» (S. L. Frank), “realization of beauty” (N. O. Lossky) an example of Russian philosophy of silver age.

Key words: existential philosophy, value of Life, cognition of personality, “understanding of heart”, “realization of beauty”.

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

Теория не охватывает всей полноты мира, всегда остается нечто «непостижимое» (Франк), «онтологическая Тайна» (Марсель). Проблема единства «жизни и учения, бытия и мысли», по Ясперсу, не решаема критическим рассудком, поэтому философия должна измениться: быть не только картиной мира, познанием, но и «экзистенциальным зовом», «волением», «выбором». В основании такой философии лежит особое понимание человека, который «может набросать идеалы возможного, от которых он далек, но с которыми он связывает себя, он может установить такие масштабы, которые буквально уничтожат его, или, напротив, доказывать оправданность способа своего существования, он может любить то, чем он сам не является. Быть тождественным в таком случае никогда не означает согласованности, а означает участвовать в порыве, осуществлять его, по-настоящему присутствовать в нем» [6, с. 192].

Стремление уйти от абстрактного теоретизирования прежней философии, философии «отвлеченных начал», обосновать единство гносеологии и онтологии стало той общей тенденцией, которая проявилась в философии экзистенциально-антропологического направления. Осознание кризиса европейской культуры на рубеже XIX–XX вв. существенно изменило направление философских исследований в сторону поиска антропологических и экзистенциальных смыслов, актуализации индивидуально-личностного начала в философии, социокультурного, жизненного контекстов. Сегодня эта тенденция по-прежнему сохраняет свою актуальность. Внутри философской экзистенциально-антропологической традиции существенно поменялись установки сознания с «мира науки» на «мир жизни». Это нашло отражение и в создаваемых проектах «нового мышления» XX столетия. Акценты сместились с «теории» на «живое знание», с «познания вещи» на «познание личности». Ярким тому примером является русская религиозная философия «серебряного века». Такое познание переходит на уровень «живого сочувствия» и «сердечного понимания» (С. Л. Франк), «осуществления красоты» (Н. О. Лосский), приобретает смысл духовного творчества, «выразительного и говорящего бытия» (М. М. Бахтин). Как в отечественной, так и в западной философии этого сложного рубежного времени культуры проявляется устойчивый интерес к ценностной точке зрения на мир. Осознав опасность такого рода явлений, как «духовная бесформенность», «духовный деспотизм», она поставила сложную проблему единства различных сфер духовной жизни, синтеза естественнонаучного и гуманитарного знания (П. А. Флоренский),

«единства научного, поэтического созерцания с мистическим сознанием в их исходных точках» (В. В. Розанов).

О своей «новой философии» В. Розанов говорил как о философии жизни. Вот как он сам объясняет момент ее рождения, делясь своим личным опытом общения с В. Д. Бутягиной, которая стала его судьбой или, как он говорил, «другом»: «В первый раз в жизни я увидел благородных людей и благородную жизнь. И жизнь очень бедна, и люди очень бедны. Но никакой тоски, черни, даже жалоб не было. Было что-то “благословенное” в самом доме ... И никто вообще никого не обижал в этом благословенном доме. Тут не было совсем “сердитости”, без которой я не помню ни одного русского дома. Тут тоже не было никакого завидования, “почему другой живет лучше”, “почему он счастливее нас”, – как это опять-таки решительно во всяком русском доме. Я был удивлен. Моя “новая философия”, уже не “понимания”, а “жизни” – началась с великого удивления...» [5, с. 45].

Не искать знания ради знания, а направлять свой интерес на внутреннюю жизнь личности, способствовать укреплению ее духовного центра и формированию целостного мировоззрения – в этом видел основное предназначение философии С. Л. Франк.

Действительно, самое сложное и самое удивительное мы находим в мире человеческих отношений. Здесь мы приобретаем уникальный опыт понимания и непонимания, любви и ненависти, добра и зла, правды и лжи, прекрасного и безобразного. И это все – философия жизни, или философия как жизненная мудрость, как философия понимания или философия красоты. Понять человека – значит, понять его ценностную ориентацию. А чтобы воспитать вкус к прекрасному, чтобы задать ту самую планку высоты, по которой человек в своей взрослой жизни будет вымерять свои и чужие поступки, расставлять межевые столбы добра и зла, очень важно, как советовал П. Флоренский, именно в детстве показывать ребенку самое красивое.

Красивый человек – это духовно зрелый человек, от которого исходит огромной силы духовное напряжение и духовная энергия. Встреча с таким человеком – всегда событие, поскольку показывает, каким может быть масштаб личности. П. Флоренский говорил о том, что только в книгах границы личности кажутся относительными. Подтверждением являются слова В. Розанова об этом удивительном философе: «Павел Флоренский – особенный человек, и может быть это ему свойственно. Я его не совсем понимаю. Понимаю на $\frac{1}{2}$; на $\frac{3}{4}$, но на $\frac{1}{4}$ во всяком случае не понимаю. Наиболее для меня привлекательное в

нем: тонкое ощущение другого человека, великая снисходительность к людям, – и ко всему, к людям и вещам, великий вкус. По этому превосходству ума и художества всей натуры он единственный. Потом привлекательно, что он постоянно болит о семье своей. Вообще – он не solo, не “я”, а “мы”. Это при уме и кажется отдаленных замыслах – превосходно, редко и для меня ... есть главный мотив связанности. Вообще мы связываемся не на “веселом”, а на “грустном”, и это – есть. Во многих отношениях мы противоположны с ним, но обширную натурой и умом он умеет и любит вникать и трудиться с “противоположным”» [5, с. 55–56].

На примере В. Розанова мы видим, как тонкие жизненные наблюдения привели его к пониманию того, что духовная глубина мало кому понятна, что «мир создан не только “рационально”, но и “священно”», «столько же “для науки”, как и “для молитв”», поэтому и истина не может быть «объектом», ее надо искать там, где «субъект и объект – одно», где есть «тонкое ощущение другого человека». Такого рода «синтетическое» мировоззрение уже более не являлось систематической философией, но было именно философией жизни, философией понимания в самом глубоком смысле этого слова.

С духовным опытом бытия связаны экзистенциально-антропологические смыслы. «Неудовлетворенность рационализмом» и «стремление освободить иррациональное в жизни» объясняют мотивацию философии творчества Н. А. Бердяева, по мнению которого, только антропологическая философия и может быть названа «творческой философией». Н. О. Лосский в работе «Мир как осуществление красоты» развил идею о том, что именно творческий человек является подлинным воплощением красоты в мире. Личность, наделенную свободной волей, жизненной силой и творческой потенцией он определяет как «центральный онтологический элемент мира», ищет онтологическое основание ее бессмертия и свободы, выходит на онтологические смыслы красоты как этико-эстетической ценности.

Способность к творческому преображению действительности напрямую связана с масштабом личности, ее непреодолимой тягой к гармонии с миром. П. Флоренский говорил о своем мучительном «колебании» между влечением к неведомым ему нормам и бунтом против них, Н. Бердяев – о сознании своего рабства у чуждого ему мира и своего восстания против него. А еще раньше – Ф. М. Достоевский, отмечавший, что «целостность – идеал недостижимый». С творчеством этого писателя связаны истоки экзистенциальной мысли. У него мы встречаем

глубокое понимание жизни и тайны личности во всех ее проявлениях, одним из которых является проблема красоты. В романе «Братья Карамазовы» Достоевский вкладывает в уста главного персонажа Мити Карамазова слова, характеризующие красоту: «... Здесь дьявол с Богом борется, а поле битвы – сердца людей». Именно соблюдение грани между добром и злом и определяет силу красоты – созидающую или разрушающую. Впрочем, приведенное свидетельство отнюдь не выступает в пользу двойственности красоты: истинная красота всегда обращена к свету.

Рассуждения персонажа романа наполнены глубоким смыслом: «Красота – это страшная и ужасная вещь! Страшная, потому что неопределимая, а определить нельзя, потому что бог задал одни загадки. Тут берега сходятся, тут все противоречия вместе живут ... Страшно много тайн! Слишком много загадок угнетают на земле человека. Разгадывай как знаешь и вылезай сух из воды. Красота! Перенести я притом не могу, что иной, высший даже сердцем и умом человек и с умом высоким, начинает с идеала мадонны, а кончает идеалом содомским. Еще страшнее, кто уже с идеалом содомским в душе не отрицает и идеала мадонны, и горит от него сердце его и воистину, воистину горит, как и в юные беспорочные годы ... Что уму представляется позором, то сердцу сплошь красотой. В содоме ли красота? Верь, что в содоме-то она и сидит для огромного большинства людей ... Ужасно то, что красота не только страшная, но и таинственная вещь. Тут дьявол с богом борется, а поле битвы – сердца людей...» [1, с. 135–136]. Более того, в этом «манифесте» от лица главного героя Достоевский предлагает человечеству дихотомический выбор – между добром и злом, третьего пути не дано. Предпочитающий идеал содомский, «купившись» на внешнюю красоту (а вернее сказать, красоту) обращается к дьяволу, причем делает это совершенно сознательно. Стремящийся же к свету, добру, истине, божественному преображению изначально ориентируется на красоту одухотворенную – наполненную божественным, созидательным смыслом. Идеал у Достоевского представляет собой некую высшую точку, в которой сходятся воедино эстетическая и этическая составляющие. Этот синтез являет собой истинно прекрасное. Именно поэтому понимание идеальной красоты неразрывно связано в русской философской традиции с красотой поступков (этика) и чистотой помыслов (стремление к истине).

В романе Достоевского «Идиот» фигурирует (ставшая крылатой фразой) реплика одного из персонажей «Мир спасет красота». Мысль эта повторена в третьей части романа (как сужде-

ние Мышкина в пересказе Ипполита Терентьева) [2, с. 384]. Далее уточняется: «Какая красота спасет мир?» и определяется: «если бы она добра была». В служении добру эстетически прекрасное приобретает также позитивное этическое качество, являя собой тем самым единство Красоты и Добра. Истина предполагает нерушимость этого сочетания, невозможность раздельного существования красоты и морального блага. Добрые поступки облагораживают личность, делая человека прекрасным в нравственном отношении, в то же время чисто внешняя красота меркнет при отсутствии красоты внутреннего человека.

Прав Ф. Искандер, когда говорит, что прочитавший «Преступление и наказание» в меньшей мере способен на преступление, чем тот, кто не имел встречи с прекрасным, каковым и является подлинное произведение искусства. Сам человек – это не только явление природы, но и явление красоты. В стремлении к прекрасному он преодолевает экзистенциальное одиночество, обретает полноту смысла. От потребности выразить смысл человек приходит к пониманию философских смыслов красоты.

Итак, жизнь и красота – понятия, друг друга дополняющие, наполненные многообразием смыслов и тончайших смысловых оттенков. В гармоническом сочетании внутреннего с внешним заключается великая созидательная сила красоты.

Список использованных источников

1. Достоевский, Ф. М. Братья Карамазовы. Ч. 1. Кн. 3 / Ф. М. Достоевский. – М., 1973. – 416 с.
2. Достоевский, Ф. М. Идиот / Ф. М. Достоевский // Достоевский, Ф. М. Собрание сочинений. В 15 т. – Л. : Наука, 1988. – Т. 6. – 662 с.
3. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – Саранск, 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.
4. Мартынова, Е. А. Формирование гуманитарной и естественнонаучной культуры личности в образовательном пространстве / Е. А. Мартынова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 112–114.

5. Розанов, В. В. Ненавижу цветные одежды / В. В. Розанов // Наше наследие. – 1989. – № 6 (12). – С. 43–46.

6. Ясперс, К. Всемирная история философии. Введение / К. Ясперс. – СПб : Наука, 2000. – 272 с.

7. Costello, Diarmuid. On late style: Arthur Danto's *The Abuse of Beauty* / Diarmuid Costello. – *British Journal of Aesthetics*. – Vol. 44, No 4, October, 2004. pp. 424–439

8. Danto, Arthur. *The Abuse of Beauty* / Arthur Danto. Chicago: Open Court, 2003. – 224 p.

9. Kirwan, James. *Beauty*, Manchester / James Kirwan: Manchester University Press. – 1999. – 182 p.

10. Nehamas, Alexander. *Only a Promise of Happiness: The Place of Beauty in a World of Art* / Alexander Nehamas. Princeton: Princeton University Press, 2007. – 208 p.

References

1. Dostoevsky F.M. *The Karamazovs Brothers*. Part 1. Book 3. Moscow, 1973, 416 p. (in Russian)
2. Dostoevsky F.M. *Idiot*, Collected Works. 15 volumes. Leningrad, Nauka, 1973. Volume 6, 662 p. (in Russian)
3. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55. (in Russian)
4. Martynova E.A. Formation of humanitarian and scientific culture of the person in the educational space, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, pp. 112–114. (in Russian)
5. Rozanov V.V. “Hate colored clothing”, *Our heritage*, 1989, No. 6 (12), pp. 43–46. (in Russian)
6. Jaspers K. *The world history of philosophy*. Introduction. St. Petersburg, Nauka, 2000, 272 p. (in Russian)
7. Costello Diarmuid. On late style: Arthur Danto's *The Abuse of Beauty*, *British Journal of Aesthetics*. Vol. 44, No. 4, October, 2004, pp. 424–439. (in Russian)
8. Danto Arthur. *The Abuse of Beauty*. Chicago, Open Court, 2003, 224 p.
9. Kirwan James. *Beauty*. Manchester, Manchester University Press, 1999, 182 p.
10. Nehamas Alexander. *Only a Promise of Happiness: The Place of Beauty in a World of Art*. Princeton, Princeton University Press, 2007, 208 p.

Поступила 14.06.2014 г.

УДК 101: 316
ББК 87.6

Котова Светлана Сергеевна

аспирант

кафедра философии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
philosophy@mordgpi.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ*

Аннотация: В статье проводится детальный анализ различных аспектов идентификации, рассматриваются общие положения социокультурной идентификации личности. Межпоколенные общности – семья и этнос – предстают стабильными социальными группами, принадлежность к которым помогает восстановить целостность и упорядоченность окружающего мира, защитить от трудностей жизни.

Ключевые слова: идентификация, личность, социальная общность, семья, этнос.

Kotova Svetlana Sergeevna

Postgraduate

Department of Philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SOCIOCULTURAL IDENTIFICATION OF A PERSONALITY: NATURE AND CONTENT OF THE CONCEPT

Abstract: The article gives a detailed analysis of the various aspects of identification, addresses the general provisions of the socio-cultural identity. Intergenerational community – family and ethnicity – appear to be stable social groups, belonging to which helps to restore the integrity and orderliness of the world, to protect from life's difficulties.

Key words: identification, personality, social community, family, ethnicity.

В условиях изменяющегося мира каждый человек нуждается в известной упорядоченности своей жизнедеятельности, которую он может получить только в сообществе других людей [1; 5]. В связи с этим актуальной становится необходимость социального определения личности. Существует большое количество дефиниций понятия «социокультурная идентификация» и других ее отдельных видов. Детальный анализ различных аспектов идентификации, рассмотрение общих положений социокультурной идентификации личности позволит дать более четкое понимание данного явления.

Впервые термин «идентификация» был введен в 1921 г. австрийским психологом З. Фрейдом в работе «Психология масс и анализ Я». Именно он начал трактовать идентификацию как механизм, обеспечивающий способность «Я» к саморазвитию, бессознательное отождествление субъекта с объектом. Идентификация – группообразующий фактор, помогающий выйти за пределы «Я» и почувствовать переживание других. Идентификация способствует социали-

зации, то есть делает человека готовым принять социальные нормы в качестве своих внутренних установок, как руководство к действию, а также способным на объективную и дифференцированную самооценку [7]. Теория психоанализа З. Фрейда объясняла любое самоотождествление с социальной группой как результат функционирования постоянного и универсального психологического механизма, который подсознательно разделяет группы на «свои» и «чужие».

Немецкий философ, социолог и психолог Э. Фромм имел свою, заслуживающую внимания, точку зрения на определение идентификации. Согласно его концепции, человек в современном обществе находится в состоянии, для которого характерен разрыв «первобытных связей» с природой и обретение «истинного» рождения, а именно «персональной идентичности». Соотнесение себя с какими-либо идеями, ценностями, социальными группами и есть, по мнению Э. Фромма, «одна из ведущих человеческих потребностей, составляющая самую суть человеческого бытия» [8], формирующая также социальную идентичность человека. Потребность к самоопределению, самоидентификации всегда была важной потребностью человека. Э. Фромм считал, что эта потребность укоренена в самой

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

природе человека, исходит из самих условий человеческого существования и служит источником наших интенсивных устремлений [9].

Социокультурная идентификация как осознание, ощущение, переживание своей принадлежности к различным социальным общностям с различными социокультурными характеристиками, таким как малая группа, класс, территориальная общность, этнонациональная группа, народ, общественное движение, государство, человечество в целом, отражает то, как человек воспринимает, характеризует, оценивает самого себя в качестве своеобразного культурного субъекта – агента, носителя общественно культурных отношений. Человек может одновременно идентифицировать себя с несколькими социокультурными группами и общностями. Набор социокультурной идентификации личности имеет достаточно четко обозначенную систему, характерной особенностью которой является строгое иерархическое построение социокультурных идентификаций в зависимости от индивидуальных предпочтений, то есть большее влияние оказывают те группы и общности, которые наиболее близки человеку. Главнейшая социокультурная идентификация зачастую отражает те ценности, с которыми связаны позитивные самооценки или успешная социализация личности, наилучшим образом подтверждаемая другими. Однако стоит отметить, что система социокультурной идентификации подвижна – позиция и роль той или иной идентификации в структуре могут меняться в зависимости от социокультурного контекста.

Исходя из вышесказанного, под социокультурной идентификацией мы будем понимать сложный процесс отождествления ценностных ориентаций и представлений личности с ценностными установками определенных социальных групп, которые личность относит к числу наиболее важных и авторитетных общностей.

Среди разнообразия форм социокультурной идентификации основными, на наш взгляд, будут являться: прямое и естественное эмоциональное отождествление себя с реальными или вымышленными ценностями; сопоставление своих ценностей с ценностями, присущими определенной социальной группе (возрастной, национальной и т. д.); соотнесение себя, сопровождающееся чувством принадлежности к объектам социокультурной идентификации.

Объекты социокультурной идентификации могут быть классифицированы по нескольким основаниям: первичные (семья, ближайшие друзья) и многообразные вторичные группы; группы непосредственного, контактного общения (товарищи по работе или учебе) и символические сообщества («мое поколение» или политические единомышленники); примордиальные (архаичные, традиционные) сообщества и группы, например,

поселенческие, этнонациональные сообщества в сравнении с «модерными», современными сообществами, например, производственный коллектив, общности той же политической ориентации или разделяющие аналогичные взгляды и ценности, группы, занимающие аналогичное положение в системе социальной стратификации, граждане данного государства или сообществ государств; традиционно «советские» общности как объекты идентификации (трудовой коллектив) и «российские» (общность российских граждан или граждан СНГ, общности политических движений и партий) [2].

Можно с уверенностью утверждать, что современный человек живет в поликультурном обществе, поэтому его необходимо рассматривать в качестве посредника между культурами, как человека мультикультуры. Подобная социокультурная ситуация позволяет личности легко сочетать различные способы восприятия мира и осваивать его богатства. Использование поликультурного подхода к идентификации делает возможным считать социокультурную идентификацию осознанием, принятием и переживанием своей принадлежности к различным социальным общностям со всеми их характеристиками – социально-классовыми, этнонациональными, профессиональными, политическими, религиозными, гражданскими, общечеловеческими и др. Вместе с тем в условиях социальной нестабильности происходит деформация существующей социальной системы, что неизбежно приводит к потере устойчивой социальной идентичности. Модернизация общественных отношений неминуемо приводит к переоценке ценностей, вызывает трансформацию традиционных социальных институтов [4]. Происходит поиск более или менее стабильных социальных групп и общностей, принадлежность к которым помогла бы восстановить целостность и упорядоченность окружающего мира, защитит от трудностей социально неустроенной жизни, преодолеть стихийный характер общественного развития, создать эффективную, научно обоснованную, безопасную альтернативу нашей неустойчивой, неуправляемой цивилизации, пропитанной технологическими, экологическими, социальными и иными проблемами, по-новому осмыслить историю, выявить ориентиры на будущее [3].

Таковыми группами в период изменчивости оказываются межпоколенные общности – семья и этнос. Семья – наиболее стабильная и надежная общность, к которой личность причисляется с появлением на свет. Так называемая «семейная память» представляет собой один из основных инструментов конструирования идентификационного процесса, обеспечивая формирование ощущения эмоционально-психологической безопасности для личности. Несомненно, с

течением времени семья как социальный институт претерпевает изменения, но всегда остается для человека одной из важнейших ценностей. Эффективность семьи как инструмента процесса идентификации обеспечивается постоянным и длительным характером воздействия, так как продолжается всю жизнь, пока живы участники системы «родители – дети».

Наряду с семьей этническая принадлежность для большинства людей является способом ощутить себя частью целого, найти нравственно-психологическую поддержку в народных обычаях и традициях, поскольку этнос в данной ситуации – это относительно устойчивая общность, к которой индивид причисляется от природы, по факту так называемого «кровного родства». Отсюда – потребность в объединении этнической общности, выработке единого национального идеала, сохранении и обособлении самобытности своей национальной мифологии, культуры и истории. Отождествляя себя с определенным этносом, личность воспринимает и включает в свой внутренний мир те ценности, идеи, убеждения, которые выработаны и характерны для этой общности, являются во многом уникальными и специфическими. Язык и культура связывают человека с конкретной общностью. Распространение национального языка, его передача из поколения к поколению, неповторимый колорит и своеобразие вызывают чувство гордости за свой народ. Но кроме этого, язык способствует сохранению самобытной этнической культуры. Выделение этноса из ряда других всегда сопровождается выработкой определенных вербальных и невербальных стереотипов. Отсюда – характерная для целого народа (общности) символика является «по умолчанию» обязательной для человека. Примерами могут служить: цвета одежды (цвет траура у русских – черный, у французов – белый, у китайцев – красный), мимика (немцы часто поднимают брови в знак восхищения идеей, то же самое в Англии будет расценено как выражение скептицизма), нормы речевого этикета (в большинстве стран Запада на вопрос «Как дела?» следует отвечать: «Хорошо», ответы «Плохо» или «Не очень» считаются неприличными, ведь собеседнику не нужно знать о ваших проблемах), жесты (в наших учебных заведениях ученик или студент, готовый ответить на вопрос, «тянет» руку, а в европейских школах – поднимает указательный палец правой руки) и др.

«Так вот, есть все основания считать, – заключает М. Ремизов, – что единственным ресурсом идентичности для распадающегося общества является этничность. Она имеет досовременную природу, она остается живой при крушении структур современности, которое с нами произошло, и является необходимым фундаментом для их восстановления» [6].

Таким образом, рассмотрение вопроса сущности и содержания понятия «социокультурная идентификация» позволяет нам дать определение данному процессу. Социокультурная идентификация – сложный процесс отождествления ценностных ориентаций и представлений личности с ценностными установками определенных социальных групп, которые личность относит к числу наиболее важных и авторитетных общностей, позволяющий осознать свою социальную и психологическую значимость как полноправного члена этой группы. Несмотря на наличие в современном социуме большого количества различных общностей, наиболее значимыми продолжают являться межпоколенные общности – семья и этнос, принадлежность к которым в условиях изменчивости должна восстанавливать целостность и упорядоченность окружающего мира, защитить от трудностей социально неустроенной жизни.

Список использованных источников

1. Воронина, Н. И. Толерантность процесса идентификации / Н. И. Воронина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 28–31.
2. Голенкова, З. Т. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества / З. Т. Голенкова. – М. : ИС РАН, 1996. – С. 17–25.
3. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.
4. Мартынова, Е. А. Формирование гуманитарной и естественнонаучной культуры личности в образовательном пространстве / Е. А. Мартынова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 112–114.
5. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 113–116.
6. Ремизов, М. Русский национализм как идеология модернизации / М. Ремизов // Логос. – 2007. – № 1. – С. 192–205.
7. Фрейд, З. Я и Оно. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Прогресс, 1989. – С. 425–440.
8. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – С. 26.
9. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – С. 477–480.

References

1. Voronina N.I. Tolerance of identification process, *The Humanities and Education*, 2010, No. 1, pp. 28–31. (in Russian)
2. Golenkova Z. T. Transformation of social structure and stratification of Russian society. Moscow, IS RAN, 1996, pp. 17–25. (in Russian)

3. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55. (in Russian)

4. Miroshkin V.V. Traditional values in the conditions of the society modernization, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1, pp. 113–116. (in Russian)

5. Martynova E.A. Formation of humanitarian and scientific culture of the person in the educational space, *The Humanities and education*, 2013, No. 4, pp. 112–114. (in Russian)

6. Remizov M. Russian nationalism as an ideology of modernization, *Logos*, 2007, No. 1, pp. 192–205. (in Russian)

7. Freud Z. The Ego and the It. Psychology of the Unconscious. Moscow, Progress, 1989, pp. 425–440. (in Russian)

8. Fromm E. Escape from freedom. Moscow, Progress, 1990, p. 26. (in Russian)

9. Fromm E. To Have or to Be? Moscow, Progress, 1990, pp. 477–480. (in Russian)

Поступила 24.07.2014 г.

УДК 101: 008 (045)
ББК 87.0

Рябова Евгения Васильевна

кандидат философских наук, доцент
кафедра философии

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

**ЭВОЛЮЦИЯ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ:
НРАВСТВЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ***

Аннотация: В статье автор делает попытку проанализировать особенности отношения человека к природе в процессе исторического развития, развитие и содержание представлений природоохранной сферы сознания. Экологические кризисы были известны еще в древности и являлись той основой, которая служила наглядной иллюстрацией жизненной важности данной проблемы. Являясь, по сути, неотъемлемой частью природы, человечество в своих отношениях с ней прошло ряд этапов: от полного обожествления и поклонения природным силам до идеи полной и безусловной власти человека над природой. Если ретроспективно проследить историю взаимоотношений общества и природы, то можно заметить, что полной гармонии в этих взаимоотношениях никогда не было.

Ключевые слова: окружающая среда, географический детерминизм, экологический кризис, натурфилософия.

Ryabova Evgeniya Vasilyevna

Candidate of Philosophical Sciences, Docent
Department of philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**EVOLUTION OF THE PERSON AND NATURE RELATIONS:
MORAL CONTENTS**

Abstract: In the article the author attempts to analyse features of the person's attitude to the nature in the course of historical development, development and the content of representations of the nature protection sphere of consciousness. Ecological crises were known in the ancient time and were that basis which served as an evident illustration of vital importance of this problem. Being, in fact, an integral part of the nature, the mankind passed a number of stages in the relations with it: from a full idolization and worship to natural powers to the idea of full and unconditional power of the person over the nature. If one oversees retrospectively the history of society and nature relationship, it is possible to notice that there was never full harmony in their relationship.

Key words: environment, geographical determinism, ecological crisis, nature philosophy.

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

Развитие общества, рассматриваемое с точки зрения взаимодействия человека с природой, представляет собой процесс углубления единства между ними. Подтверждение тому не только победы, одерживаемые человеком в борьбе с природой, но и обратная связь – чем больше человек нарушает меру природных объектов, тем ощутимее урон, который он наносит собственному существованию в природе.

Проблема взаимоотношений системы «человек – природа» относится к числу вечных философских проблем. Экологические кризисы были известны еще в древности и являлись той основой, которая служила наглядной иллюстрацией жизненной важности данной проблемы. Являясь, по сути, неотъемлемой частью природы, человечество в своих отношениях с ней прошло ряд этапов: от полного обожествления и поклонения природным силам до идеи полной и безусловной власти человека над природой. Если ретроспективно проследить историю взаимоотношений общества и природы, то можно заметить, что полной гармонии в этих взаимоотношениях никогда не было. И чем ниже уровень развития, тем выше роль природных условий в функционировании общества и тем меньше люди свободны от воздействия стихийных сил природы.

На заре развития человеческой цивилизации, когда люди довольствовались преимущественно присвоением готовых продуктов, общество находилось в абсолютной зависимости от внешней среды и вынуждено было подчиняться ее власти. В первобытном обществе природа противостояла людям как совершенно чуждая и неприступная сила. Подобно стаду животных, первобытные люди после истощения пищевых ресурсов в одном месте перемещались в другое, где было достаточно природных средств для существования. Они совершенно спокойно уничтожали не только растительный, но и животный мир. Аборигены Тасмании систематически выжигали растительность на огромных пространствах острова с целью создания более благоприятных условий для жизни и охоты [4, с. 151]. С одной стороны, это было необходимо для более успешного развития производства, поскольку в результате выжигания растительности обрабатываемая площадь расширялась, что давало возможность получения большего количества продуктов. Но, с другой стороны, такое обращение с природой нередко вынуждало первобытные племена покидать насиженные места и переселяться в другие края, что часто сопровождалось болезнями и смертью. Первобытные люди сами еще не осознавали разрушительных последствий своей деятельности. В сущности, примитивный человек не имел свободы, так как находился под

властью своей природной среды. В таких условиях не могли возникнуть и существовать особые взгляды на соотношение человека и окружающей природной среды.

Однако с развитием примитивных обществ и активного, потребительского отношения к природе возникают различные понимания этого соотношения. В первую группу входят точки зрения, согласно которым природа недостижима для человека и человек осужден на вечную и неравноправную борьбу с ней. Ко второй группе относят точки зрения, которые проистекают из ощущения бессилия человека перед природой. Согласно этим точкам зрения человек является частью природы, и свое счастье он может достигнуть только в гармонии с природой и приспособившись к ней.

С развитием человеческого общества и его взглядов на отношение человека к окружающей среде происходит дальнейшее развитие этих точек зрения на данную проблему.

Так, в древнем мире мы обнаруживаем у софистов точку зрения, согласно которой человек является субъектом, а природа объектом, которому человек навязывает свою волю. Античные мыслители одними из первых обратили внимание на существующую взаимосвязь между природно-ландшафтной средой и формированием жизненного уклада, обычаев и традиций различных этнических общностей. Так, Гекатей Милетский пытался определить взаимосвязь между климатом и обычаями народностей, проживающих в этом климате, а Геродот указывал, что «в Греции с благоприятным климатом для жизни люди рождаются свободолюбивыми». Демокрит в своих работах отмечал воздействие природной среды на особенности культуры человека, даже причину появления жизни человека он связывал с такими природными явлениями, как влага, вода и ил. Гиппократ в работе «О воздухе, водах и местностях» обосновал связь здоровья, быта, культуры и характера народов со средой обитания. Он пришел к выводу о том, что и тело, и дух человека зависят от климата той местности, в которой он проживает. В свою очередь Ксенофонт, Аристотель и Платон использовали геоде-терминистские взгляды в политических целях, объясняя право греков управлять другими народами. Так, Аристотель в произведении «Политика» рассмотрел влияние природных факторов на человека и его поведение, на уровень развития государственности. Кроме того, Аристотель считал, добро для человека – это та цель, к которой стремится сама природа. В трудах философов и мыслителей древнего мира встречаются указания на определенные экологические принципы. Для философии школы киников первостепенными были идеалы ограничения потреб-

ностей человека через стремление к простоте и естественности. По мнению Диогена из Синопа, «лишь труды в согласии с природой ведут к счастливой жизни». Стоики воспринимали человеческий разум как часть мирового разума и считали, что необходимо жить сообразно природе, то есть – сообразно мировому разуму.

Таким образом, выдающиеся достижения античной культуры породили представления о гармоничном сосуществовании природы и человека. Античные мыслители обозначили в своих работах круг проблем, которые в современной трактовке рассматриваются как экологические.

Однако следует вспомнить, что во всем Древнем мире люди, охотясь на животных, выжигали большие лесные массивы, и на их месте образовались крупные луга и пастбища. Террасирование, ирригация, сверхэксплуатация пастбищ – все это делалось издавна и в самых разных районах. Древние римляне вырубали леса, чтобы строить корабли для войны с Карфагеном, то же самое делали и крестоносцы, оснащая флот для достижения своих страных целей, – и в результате основательно менялась экология затрагиваемых регионов.

В условиях античности и средневековья воздействие общества на окружающую среду было весьма существенным, что приводило к локальным экологическим кризисам, в результате которых под песками пустынь оказывались погребенными развалины некогда цветущих цивилизаций. Так, одной из причин гибели государства майя, этой выдающейся цивилизации, было истощение земель из-за применения подсечно-огневой системы земледелия. Достаточно вспомнить печальный опыт Месопотамии и Греции, где тучные пастбища были выбиты скотом, или земли Ливана, где опустынивание было вызвано вырубкой ливанского кедра. Поэтому в древнем мире мы можем встретить не только дискуссии об экологических проблемах, но и первые нормативные акты об охране окружающей среды. Так, один из первых законов об охране природы (лесов) был принят в древнем Вавилоне в XVIII в. до н.э. В древнем Китае был принят закон об охране некоторых территорий, которые играли роль современных национальных парков.

В Средние века окружающей среде не уделялось должного внимания. Проникновение христианского вероучения во все сферы материальной и духовной жизни человека привело к тому, что ценность самого человека, окружающих его вещей, в том числе и природного ландшафта, стала второстепенным звеном на пути его стремления к «вечному» царствованию в загробной жизни. Существенное отличие постановки и развития философского осмысления процесса

взаимодействия человека и природы в европейском Средневековье состояло в том, что «христианство освободило человека от власти космической бесконечности, в которую он был погружен в древнем мире, от власти духов и демонов природы. Оно поставило его на ноги, укрепило его, поставило его в зависимость от Бога, а не от природы» [2, с. 24].

В средневековой схоластической философии не только не было места для идеи о единстве человека и природы, но и сама такая идея подвергалась анафеме. Возрастание интереса к данной проблеме было обусловлено ростом экстенсивного земледелия и ухудшением экологической ситуации в целом. В 1285 году в Лондоне возникли первые проблемы со смогом из-за сжигания битумных углей. В начале XIV века выстрелили первые пушки, и это имело экологические последствия – обезлесение и эрозию, потому что в горы и леса были посланы рабочие для добычи в большом количестве поташа, серы, железной руды и древесного угля. В этот период даже был принят ряд нормативных актов по охране окружающей среды. Так, Эдуард I издал указ о запрещении использования угля в качестве топлива под угрозой применения смертной казни, поскольку при его сгорании загрязнялся воздух.

Эпоха Возрождения ознаменовалась поворотом от ограниченности христианско-религиозной парадигмы к исследованию и определению сущности человека, к признанию его самоценности, к обоснованию тезиса о безграничных творческих возможностях человека. В центре мировоззрения эпохи Возрождения окончательно утвердился человек, а принцип гуманизма стал доминирующим принципом философских размышлений. Ренессанс – период бурного подъема в науке и культуре, обусловил возросший интерес к вопросам о специфике процесса взаимодействия природы и человека, их взаимообусловленности. Так, Леон Баттиста Алберти рассматривает в своих трудах преимущества возведения объектов в окружении растений и на чистом воздухе. Он считал, что ремесленные производства должны быть размещены в определенных частях города в зависимости от уровня загрязнения воздуха своими отходами. Леонардо да Винчи попытался решить городские проблемы (можно сказать, с экологического аспекта), предложив перенести грузовой транспорт в подземные туннели (для уменьшения шума), а наземную – предоставить пешеходам и всадникам. Ж. Боден в своей работе «Шесть книг о государстве» не только обусловил социокультурные особенности народов климатическими и другими природными условиями, но и сделал вывод о влиянии этих факторов на социально-политиче-

ское устройство государств. Эта идея была продолжена Ш. Монтескье и И. Расселом.

Эпоха Нового времени ознаменовалась ростом достижений в области науки и техники, развитием мануфактурного производства, что оставило определенный негативный отпечаток на окружающей природной среде, ухудшив общую экологическую ситуацию. Как следствие, появляется дуалистическое толкование природы, с одной стороны, с помощью основных знаний из области естественных наук, а с другой – сохраняя веру в божественное проведение. Совершенство такого рода воззрений в истории философской мысли получила название натурфилософии, или философии природы. Взгляды натурфилософов Нового времени были основаны на идеях античных мыслителей и оказали значительное влияние на формирование нового экологического мировоззрения. Эта идея в различных вариантах присутствует в философии XVII и XVIII вв. от Ф. Бэкона через Т. Гоббса до Р. Декарта и Г. Лейбница. Принятие Бэконовой веры в то, что научное знание дает техническую власть над природой в качестве нормального руководящего принципа в практической деятельности, нужно считать величайшим событием в истории человечества после создания агрокультуры, а может быть, и во всей нечеловеческой земной истории.

Бурное развитие производительных сил, которое наступает с развитием капитализма и эксплуататорского менталитета по отношению к природе, сопровождалось все более частым нарушением экологического равновесия в окружающей среде. Миллионы гектаров земли используются для строительства заводов и фабрик, огромных городов. Интенсивно разрабатываются, добываются и используются полезные ископаемые: нефть, газ, каменный уголь, медь и т. д. Ф. Сен-Марк пишет, что французское общество с точки зрения материального благополучия «высоко ценит природное пространство, производящее материальные богатства, которые в свою очередь ухудшают и разрушают его. Но оно мало ценит его, а часто и вовсе не ценит в качестве источника нематериальных благ, сохраняющих целостность пространства. Охранять природу почти невыгодно для ее владельца; разрушая ее, он получает огромную прибыль» [9, с. 35].

В середине XIX в. появляются со своим учением К. Маркс и Ф. Энгельс. В их трудах есть положения, согласно которым необходимо разумно-нравственное управление, так как в случае своего стихийного развития наука оставляет после себя пустыню. Так, например, Энгельс выступал против стихийного научно-технического вторжения в природу, отмечая: «Не будем, однако, сильно обольщаться нашими по-

бедами над природой. За каждую из таких побед она нам мстит. Каждая из этих побед имеет, правда, в первую очередь те последствия, на которые мы рассчитываем, но во вторую и третью очередь совсем другие, непредвиденные последствия, которые так часто уничтожают значения первых» [11, с. 486–499].

В сущности, грубое отношение к природе чего-либо проявилось в понимании природы как чего-то такого, что должно удовлетворять без ограничения человеческие потребности и желания. Поэтому в процессе развития и урбанизации произошла деформация и разрушение природной среды с тяжелыми последствиями для существования человека. Наряду с деградацией природной среды постепенно происходило осознание необходимости согласования экономического развития с «экологическим порядком» природы. В XVIII и XIX вв. быстрое развитие промышленности, увеличение численности населения и его концентрация в городах приводят к все большему загрязнению, которое приняло такие размеры, что потребовало введения определенных законов для охраны природы. Так, в России в начале XVIII в. Петр I принял закон об охране лося (северного оленя), над которым в результате охоты нависла угроза вымирания. В Швеции были приняты два значительных закона по охране окружающей среды: закон об охране вод и закон о планах расширения городов. В Великобритании принят закон об охране вод от загрязнения и от попадания в них промышленных отходов. Все эти законы и другие нормативные акты были приняты под воздействием последствий, к которым привела индустриализация.

Современная эпоха переживает глубокий экологический кризис. Человек неразумно вмешивается во все сферы природы, что приводит к резкому ухудшению ландшафта земли, многие животные либо совсем исчезли, либо находятся на грани исчезновения. Появление озоновых дыр свидетельствует о том, что может измениться не только биосфера, но и атмосфера Земли. Общество вошло в антагонистическое противоречие с природной средой. Есть ли выход из этого тупика? Одни, будучи пессимистами, на этот вопрос отвечают отрицательно. Другие же, придерживаясь оптимистических позиций, отвечают утвердительно.

По мнению первых, длительная эволюция природы привела к возникновению разумной жизни на Земле, а теперь *homo sapiens* уничтожает своего родителя, но вместе с ним обрекает на гибель и себя. Вот что пишут Д. Мидоуз, Д. Мидоуз и Й. Рандерс: «Если процессы демографического роста, индустриализации, загрязнения окружающей среды, производства продуктов питания и истощения природных ресурсов

будут и в дальнейшем идти такими же темпами, планета достигнет предела своего репродуктивного потенциала примерно через сто лет. С большой вероятностью это приведет к внезапному неконтролируемому сокращению населения и снижению производственных мощностей» [6, с. 576]. Вторые же считают, что современная ситуация особых тревог не вызывает, что люди рано или поздно найдут выход из трудного положения, создадут новые виды энергии, искусственную природу и тем самым смогут продолжать производить материальные и духовные ценности, приумножать богатства цивилизации.

На наш взгляд, современному человеку надо быть реалистом, объективно оценивать сложившуюся ситуацию и в соответствии с ней действовать. При этом нужно исходить из того, что без постоянного и непрерывного контакта с природой, без взаимодействия с ней общество погибнет. Поэтому речь должна идти не о том, чтобы перестать пользоваться природными ресурсами, чтобы полностью разорвать отношения «общество – природа», а о том, чтобы установить такие отношения, которые не наносили бы вреда ни природе, ни обществу. Нужно отныне руководствоваться формулой: «природа – общество – природа». Это значит, что общество взаимодействует с природой и одновременно восстанавливает ее. Современная цивилизация в состоянии это делать. Каждый человек должен осознать и понять, что его жизнь и благополучие полностью зависят от витальности природной среды. В конце концов, он должен чувствовать, как выразился В. Хиггинс, рациональный страх, то есть страх, связанный с пониманием надвигающейся опасности. Такой страх есть источник подлинной смелости и ничего общего не имеет с патологическим и истерическим страхом, обрекающим людей на бездействие [См.: 10, с. 59].

Список использованных источников

1. Айзатов, Ф. А. Взаимодействие человека и природы как объект изучения в социально-философском знании / Ф. А. Айзатов, П. Е. Ежов // Гуманитарные науки и образование. – № 1 (13). – 2013. – С. 68–72.
2. Бердяев, Н. А. Человек и машина: проблема социологии и метафизики техники / Н. А. Бердяев // Путь. – 1933. – № 38. – С. 3–38.
3. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 51–56.
4. Кабо, В. Р. Первобытное общество и природа / В. Р. Кабо // Общество и природа. Исторические

этапы и формы взаимодействия. – М., 1981. – 375 с.

5. Маркович, Д. Ж. Социальная экология / Д. Ж. Маркович. – М., 1996. – 407 с.
6. Мидоуз, Д. За пределами допустимого: глобальная катастрофа или стабильное будущее? / Д. Мидоуз, Д. Мидоуз, Й. Рандерс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – М., 1999. – 638 с.
7. Рябова, Е. В. Экологическое измерение войны / Е. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 66–68.
8. Рябова, Е. В. Роль запретов (табу) в экологическом воспитании / Е. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 45–47.
9. Сен-Марк, Ф. Социализация природы / Ф. Сен-Марк. – М., 1977. – 440 с.
10. Социальная философия : учебник / под ред. И. А. Гобозова. – М., 2003. – 528 с.
11. Энгельс, Ф. Роль труда в превращении обезьяны в человека / Ф. Энгельс // Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения. – М., 1970. – Т. 20. – 486 с.

References

1. Ayzyatov F.A., Ezhov P.E. Interaction of person and nature as an object of studying in social and philosophical knowledge, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1, p. 68. (in Russian)
2. Berdyaev N.A. A man and a machine: problem of sociology and metaphysics equipment, *Put*, 1933, No. 38, p. 3. (in Russian)
3. Zeynalov G.G. Philosophical value of the sustainable development concept, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, p. 51–56. (in Russian)
4. Kabo V.R. Primitive society and nature. Society and nature. Historical stages and forms of interaction. Moscow, 1981, 375 p. (in Russian)
5. Markovich D.Zh. Social ecology. Moscow, 1996, 407 p. (in Russian)
6. Midouz D. Outside the admissible: global disaster or stable future? New post-industrial wave in the West. The anthology. Moscow, 1999, 638 p. (in Russian)
7. Ryabova E.V. Ecological measurement of war, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3, p. 66–68. (in Russian)
8. Ryabova E.V. Role of a ban (taboo) in ecological education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3, p. 45–47. (in Russian)
9. Saint-Mark F. Socialization of the nature. Moscow, 1977, 440 (in Russian)
10. Social philosophy: textbook under I.A. Gobozov's edition. Moscow, 2003, 528 (in Russian)
11. Engels F. Role of labour in a monkey transformation into a human being. Moscow, 1970. T. 20, 486 p. (in Russian)

Поступила 04.07.2014 г.

УДК 165
ББК 87.2

Сидорова Людмила Павловна

кандидат философских наук, доцент
кафедра социально-гуманитарных наук

Национальный исследовательский университет – Высшая школа экономики – Нижний Новгород,
г. Нижний Новгород, Россия,
lsidorova@hse.ru

В ПОИСКАХ НОВЫХ АСПЕКТОВ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

Аннотация: В связи с изменением и усложнением характеристик современной эпистемологической картины, изучение рациональности с позиций гносеологии и методологии становится недостаточным. Статья посвящена поиску онтологических и экзистенциальных аспектов формирования неклассического типа рациональности, которые выявляются в процессе анализа концепций представителей религиозно-экзистенциальной философии. Показано, что экзистенциальная философия содержит новый взгляд на цели, источники, методы и результаты познания – научное познание представляется как творческий процесс, существующий в рамках плюралистической методологии.

Ключевые слова: рациональность, неклассическая рациональность, истина, бытие, субъект, объект, интуиция, познание.

Sidorova Ludmila Pavlovna

Candidate of Philosophical Sciences, Docent
Department of social and human sciences

National Research University – Higher School of Economics – Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia

IN SEARCH OF THE NEW ASPECTS OF NON-CLASSICAL RATIONALITY FORMATION

Abstract: Due to modification and complication of the modern epistemological picture characteristics, the rationality study becomes insufficient from the viewpoint of epistemology and methodology. The article is devoted to the ontological and existential aspects of the non-classical rationality type formation, which are revealed in the analysis of the concepts of religious-existential philosophy representatives. It is shown that the existential philosophy contains a new look to the purposes, sources, methods and knowledge results - scientific knowledge is represented as creative process that exists within a pluralist methodology.

Key words: rationality, non-classical rationality, truth, existence, subject, object, intuition, knowledge.

В настоящее время феномен рациональности формируется в широком культурологическом контексте с помощью диалога, коммуникации между составляющими культуры, обуславливающих возможность ее применения во многих областях знания. Это объясняется, в частности, тем, что в современных реалиях наука как ориентир и основание рациональности уже не играет главной роли. Она вынуждена считаться с другими сферами культуры, и прежде всего с социальной, политической, религиозной практикой. Кроме того, новая когнитивная реальность отличается многообразием форм познания, основанных на коммуникативности, диалогичности, нелинейности, дополнительности. Познание сегодня социокультурно детерминировано, для него больше не существует границ, устанавливаемых только наукой. Научное знание и научное мировоззрение оказывается непосредственно связано с человеком и его ценностями. Истина уже не отождествляется только с эмпирической достоверностью. Происходит переход от истины как

простого «копирования» объекта к истине как способу взаимодействия с объектом – сегодня она дополняется антропологическим и социальным измерением. Это предполагает, что процесс научного познания должен приобрести творческий характер, который исключает технологический, строго алгоритмизированный подход при изучении сложных, нелинейных объектов. Наука как технология должна существовать лишь в рамках прикладной области. Наука как процесс, целью которого является появление нового, более совершенного знания, должна существовать в рамках плюралистической методологии. Эта методология, безусловно, должна исключать всякий антирационалистический витализм, вместе с тем ориентируя на поиск нестандартных вопросов и решений. «Люди вынуждены всякий раз заново и конкретно определять свой путь к истине» [9, с. 85], – пишет Ф. И. Гиренок в своей статье, посвященной проблемам научного открытия. Таким образом, процесс научного познания требует постоянной методологической рефлексии,

так как его целью всегда является установление какой-либо частной истины.

Изменение самого стиля научного исследования, усложнение эпистемологической картины, неопределенный статус современной науки, включение в рамки естествознания общемировоззренческих вопросов приводит к необходимости всестороннего теоретического осмысления классического образа науки, понимания объективности и истинности знания, а также изучения предпосылок формирования неклассического типа рациональности. Поскольку традиционно рациональность рассматривалась философами исключительно с позиций гносеологии и методологии, целью данной статьи является изучение дополнительных аспектов формирования неклассической рациональности, связанных с ее антропологическим, экзистенциальным и онтологическим измерением, что позволит дополнить существующие представления о неклассической рациональности и проследить ее глубокие теоретические истоки. Рассмотрение онтологических и экзистенциальных аспектов рациональности позволит осуществлять рефлексию не только над объектом познания, но и над самим познавательным актом. Поскольку характеристики современной теоретико-познавательной ситуации столь разнообразны, продуктивным при анализе современного типа рациональности может быть не только традиционная эпистемология, но и экзистенциальная философия, представители которой разработали оригинальные представления относительно границ научного познания и рациональности, отличающиеся онтологизмом и антисциентизмом.

Одним из самых фундаментальных экзистенциально-онтологических истоков формирования неклассической рациональности стала философия датского мыслителя С. Кьеркегора. В трудах этого философа мы обнаружим не просто критическое отношение к классической рациональности, но «иррациональный пафос», дополненный религиозной страстью. В одном из своих сатирических пассажей он сказал о себе: «Данный писатель не имеет ничего общего с философом, он... любитель, который не создает Систему, не обещает Систему, не приписывает ничего ей» [См. об этом: 12, с. 73]. Кьеркегор не признавал полным образ рациональной философии, с ее системностью, структурностью и иерархичностью; он казался ему бедным, ограниченным. Выше рассудка и разума, выше любой «абстрактной» рефлексии философ ставил страсть. «Даже для того чтобы провести известное сократовское разграничение между тем, что понимают, и тем, что не понимают, необходима страсть; и уж естественно, еще больше страсти нужно, чтобы осуществить собственно сократическое движение – движение неведения. Но то, что не хватает на-

шему времени, – это не рефлексия, но страсть» [10, с. 43]. Страсть для Кьеркегора понятие духовное, высшим проявлением которого является вера. Философия, лишенная отчаяния, страсти, стыда и веры, была для мыслителя лишь безжизненным «скелетом». Кроме того, Кьеркегор считал, что гегельянцы фактически хотят принять на себя относительно человеческой истории роль, отводимую лишь Богу.

«Прочь от размышлений, прочь от системы, – взывал Кьеркегор, – назад к реальности!» Он был убежден не только в том, что цель «чистой объективности» невозможна, но, даже если бы она была возможна, это было бы нежелательно. Кьеркегор провозгласил относительность истины в смысле ее субъективности, а не релятивности. То есть он признавал существование единственной и абсолютной истины, но такая истина не может заключаться во всеобщем, она должна быть обнаружена в индивидуальной, а точнее, в человеческой субъективности. Истина – это Бог, но истина эта раскрывается только через человека как «единичного индивида». Объективная истина Кьеркегора не интересует, поскольку она также нивелирует личность. Экзистенциальная истина, в том смысле, как понимает ее Кьеркегор, это не та истина, как она понимается Гегелем или в науке. Истина объективная может быть познана, а экзистенциальная истина должна быть пережита. Не познание истины, не практическая деятельность, а ужас, страх вычленяет человека из всего бытия, из всего сущего и показывает его как личность. В этих эмоциях и переживается истина, именно здесь прежде всего находится человек. Не познавать, но чувствовать: испытывать страх, ужас, испытывать страх перед смертью, страх перед бытием – именно в этом состоит переживание экзистенциальной истины. Согласно философу, господство мышления – это ошибка современной цивилизации, современной культуры. Главная задача философа не в познании, а в совершенствовании своего я. Поэтому Кьеркегор подвергает разрушительной критике принцип тождества бытия и мышления. Бытие и мышление не могут быть тождественны. Бытие всегда чуждо мышлению, между ними непреодолимая пропасть, мышление испытывает страх перед бытием, ощущает свою чуждость бытию – именно в этом и заключается тайна человеческого существования.

Кьеркегор вырабатывает свою собственную диалектику, и в противовес гегелевскому принципу единства и борьбы противоположностей утверждает, что противоречия существуют объективно, и их не нужно решать, а наоборот, нужно углублять, доводить до абсурда, до парадокса. Существование парадокса в философии может служить критерием истины, истины экзистенциальной, а не истины объективной, кото-

рая стремится, наоборот, уйти от парадоксов, так как они разрушают систему. Истина, которая переживается, экзистенциальная истина – это, по мнению мыслителя, парадоксальная истина.

Бунт против объективной истины выражается у Кьеркегора и в протесте против систематического построения философии. Кьеркегор выступает против духа системы в философии, наиболее ярко выраженного у Гегеля, который пытался все существующее и не существующее в мире включить в свою систему. Кьеркегор считает, что система экзистенциального бытия так же невозможна, как «невозможен круглый квадрат». Бытие несоизмеримо ни с какой системой. Бытие всегда незавершенно, всегда становится, открыто, оно полно тайн и загадок.

В книге, которая позже стала манифестом экзистенциализма, философ написал: «Когда вопрос о правде ставится объективным образом, то отражение объективно направляется на правду как на объект, с которым связан познающий. Отражение фокусируется не на отношении, а на вопросе – правда ли то, с чем связан познающий? Если только объект, с которым он связан, является правдой, то субъект считается находящимся в правде. Когда вопрос о правде ставится субъективным образом, то отражение субъективно направляется на природу индивидуального отношения. Если только тип этого отношения находится в правде, то индивид также находится в правде, даже если из-за этого он становится связанным с тем, что не является правдой» [10, с. 95]. Трудно преувеличить революционность этих положений для времени Кьеркегора, для нашей современной культуры в целом и для философии в частности. Здесь мы видим радикальное, оригинальное утверждение относительной правды. Здесь источник акцента экзистенциальной мысли на правде как на сущности, или, как говорит М. Хайдеггер, на правде как свободе. Здесь есть и предсказание того, что в XX в. появится в физике, а именно изменение принципа Н. Коперника – отстраненный человек, наблюдатель может более полно открыть правду, Кьеркегор предвосхитил точку зрения Н. Бора, В. Гейзенберга и многих других современных физиков, полагающих идею Н. Коперника о том, что природа может быть отделена от человека, более не действительной. Ролло Мэй в своей работе «Открытие бытия» пишет: «Очевидно, что анализ Кьеркегора был решающей атакой на «раковую опухоль» западной мысли – разрыв между субъектом и объектом» [11, с. 23]. В естествознании XX столетия, в частности, в квантовой физике было наглядно продемонстрировано, что человек, вовлеченный в изучение природных явлений, состоит в особых важных отношениях с исследуемыми объектами, и он должен сделать себя частью своей проблемы. Это означает, что

субъект никогда не может быть отделен от объекта, который он наблюдает. «Идеальная наука, полностью независимая от человека (например, совершенно объективная), – это иллюзия» [8, с. 39], – говорит В. Гейзенберг.

Для квантовых явлений очень важно точное описание условий опыта, в которых наблюдается данное явление. В условия, в частности, входят и измерительные приборы. В классической физике предполагается, что роль измерительного прибора может быть в принципе сведена только к регистрации движения, и состояние системы при измерении не меняется. В квантовой физике такое предположение несправедливо: измерительный прибор наряду с другими факторами сам участвует в формировании изучаемого на опыте явления, и эту его роль нельзя не учитывать. Нильс Бор писал: «Существенно новой чертой анализа квантовых явлений является, однако, то, что вводится фундаментальное различие между измерительным прибором и изучаемыми объектами» [6, с. 141]. Исходя из этого положения, Н. Бор формулирует свой принцип дополненности, сущность которого в физике такова: в любом опыте с микрообъектами наблюдатель получает информацию не о «свойствах объектов самих по себе», но о свойствах объектов в связи с конкретной ситуацией, включающей в себя, в частности, и измерительные приборы. Информацию об объекте, полученную при определенных условиях, надо рассматривать как дополнительную к информации, полученной при других условиях. Причем сведения, полученные при разных условиях, нельзя простым образом складывать в единую картину; они отражают разные стороны единой реальности, отвечающие исследуемому объекту. Свое прямое выражение принцип дополненности находит, в частности, в идее корпускулярно-волнового дуализма и в соотношениях неопределенностей.

Благодаря дальнейшему развитию квантовой физики естествознанию пришлось отказаться и от классического идеала лапласовского детерминизма. Индетерминизм становится элементом физической картины мира. И вместе с тем критерий объективности не устраняется из естественных наук. Важно понимать, что сформулированный Н. Бором принцип не означает отказа от научного, объективного познания, он просто расширяет понятие объективности до такого предела, который способен вместить в себя субъективность. Сам Н. Бор в 1937 г. в статье «Причинность и дополненность» специально подчеркнул, что «принцип дополненности, с одной стороны, отвергает всякий компромисс с каким-либо антирационалистическим витализмом, а с другой – с равным успехом может служить для разоблачения определенных предрассудков механицизма» [7, с. 211].

Переход к неклассической модели рациональности ознаменовался отказом от механистического миропонимания, жесткого детерминизма, бинарного мышления и абсолютизации объективного знания. Безусловно, естествознание не отказалось от типичных для науки идеалов. Но вместе с тем стало невозможным далее игнорировать субъективные, исторические, социокультурные факторы. Выяснилось, что в самой действительности присутствуют элементы случайности, хаотичности, непредсказуемости. Идея дополнительности и принцип относительности в квантовой механике существенно изменили представления о физическом мире. Естественно научный мир пришел к пониманию невозможности полного элиминирования субъективных факторов в процессе исследования; изменился и статус объекта познания.

Бунт против одномерного мышления в философской и научной среде способствовал укреплению образа цельной личности, способной и к рациональным, и к духовным подвигам. В среде русских религиозных философов, с одной стороны, подвергался критике крайний рационализм, с другой стороны, признавалась ценность научного знания. Позиция отечественных философов по преимуществу не является враждебной науке. Скорее она является выражением концепции двойственной истины. Поэтому русская религиозная философия является важнейшим вектором осмысления экзистенциально-онтологических аспектов формирования неклассической рациональности. Вл. Соловьев, Н. Бердяев, С. Франк, П. Флоренский, С. Булгаков, Хомяков, Л. Шестов и др. отечественные философы пересматривали традиционную субъект-объектную познавательную парадигму, отношения веры и разума; рассуждали об истине и ее критериях, о предназначении знания и о других не менее важных проблемах познания. Но рассмотрение русскими философами вопросов познания не ограничивалось узкой сферой гносеологии, являясь частью онтологических построений. Поэтому в русской философии происходит так называемая «онтологизация истины», благодаря чему в процессе познания особый статус приобретает духовная сфера и личностное усилие человека.

Н. А. Бердяев, философ, который являлся, пожалуй, самым непримиримым критиком классического образа рациональности, одним из первых предсказал кризис новоевропейской философии, корни которого он находил в кризисе научного миропонимания. Действительно, ориентация философской мысли Нового времени на науку привела к тому, что философия фактически стала представлять собой теорию научного знания. Тогда как, по мысли Бердяева, изменения, произошедшие в науке в начале XX в., привели к пересмотру ее фундаментальных ос-

нов и необходимости разделения науки и философии. Подлинную философию, раскрывающую тайны бытия, личности и свободы, разрушает рационализм, пришедший из науки, считает Бердяев. Только рационалистическими методами, основанными на объективности, логической строгости, доказательности, на принципе разделения субъекта и объекта познания, нельзя постигнуть истинную сущность реальности. Поэтому Бердяев много рассуждал о последствиях необоснованного расширения науки на сферы морали, религии, философии. Он предложил расширить границы разума и понимания истины, по-новому взглянуть на то, что такое рациональность и каковы ее критерии.

Первое, о чем следует помнить в процессе познания, считает Бердяев, так это то, что важную роль в нем играет коммуникация между людьми. Правда, философ оговаривается, что для постижения истины в естественных науках этот принцип не так важен, как в социальных. Особую роль духовная общность играет в философском познании, поскольку невозможно его абстрагирование от человеческого существования. Духовное объединение людей в процессе познания, по мысли русского философа, основано на социологии познания. Она устанавливает связь между самим познанием и проблемами общества, общения, коммуникации: «Познание, – пишет Н. А. Бердяев, – бесспорно, имеет социальный характер, и этот социальный характер недостаточно еще выявлен теорией познания. Познание есть сообщение между людьми, установление связи и взаимного понимания» [4, с. 263]

Эти идеи Бердяева схожи с мыслями немецкого философа Ю. Хабермаса о коммуникативной природе познания. Он утверждает, что в процессе познания субъект-объектные отношения всегда опосредованы возможностью общения с другими людьми. Знание есть не просто отражение, но знание-представление, основанное на взаимоотношениях объекта и субъекта. Хабермас создает новую концепцию рациональности, основанную на коммуникации и понимании. Поэтому немецкий философ, как и Бердяев, акцентирует внимание на индивидуальных особенностях человека и обращается к личности. Главное в процессе познания – это общение, диалог и достижение консенсуса.

Представители же научной философии, считает Бердяев, игнорируют значение общения и понимания в процессе постижения истины, поэтому философия превращается у них в безжизненный рациональный конструкт. Бердяев настаивает, что философия имеет творческую природу, а познание есть акт открытия смысла и его постижение. Решающее значение в познании за эмоциональной и волевой напряженностью личности, связанной с целостным духом, а «чисто

интеллектуальное, дискурсивное познание создает объективированный мир, при котором нет соприкосновения с реальностью» [2, с. 183], логическое мышление носит «инструментальный характер и господствует лишь в середине пути».

Духовное единение между людьми, которое в русской религиозной философии приобретает форму соборности, основано, считает Бердяев, на феномене творческой интуиции. Поэтому философия должна опираться не на формализм и дискурсивное мышление, а на интуицию, которая помогает раскрыть истину о смысле мира. Интуиция, по Бердяеву, это инструмент «непосредственного касания бытия» и средство для погружения человека в тайны бытия. Много размышлял о творческой интуиции современник Бердяева французский философ А. Бергсон. Он не отрицал значение научности и рационализма, но предполагал, что они должны дополняться интуицией. Критикуя радикальный механицизм предшествующей философской традиции, Бергсон утверждает: «Теория жизни, которая не сопровождается критикой познания, вынуждена принимать такими, какие они есть, концепции, предоставляемые рассудком в ее распоряжение: она может лишь свободно или силой заключать факты в заданные рамки, которые она рассматривает как окончательные. Таким образом, теория жизни достигает удобного или даже необходимого для позитивной науки символизма, но отнюдь не прямого видения самого объекта. С другой стороны, теория познания, которая не включает разум в общую эволюцию жизни, не научит нас ни тому, как рамки познания образованы, ни тому, как мы можем их расширить или выйти за их пределы» [1, с. 10]

В начале XX века авторитет разума, считает Бердяев, резко пошатнулся. Поэтому возникла необходимость пересмотреть его состоятельность в качестве единственного и определяющего критерия истины. Бердяеву разум представляется лишь одним из возможных критериев истинного познания. Расширение рациональности и науки на все формы общения человека с миром становится для русского философа необоснованным. Бердяев не настаивает на полном исключении разума из процесса познания, но предполагает, что разум должен стать целостным, должен включать в себя как интеллектуальную, так и эмоциональную составляющие. Разум не может быть автономен от оценок человека, его чувств и сознания. «Философия должна не отрицать разум, а раскрыть противоречия разума и имманентно обнаружить границы его» [4, с. 233]. Границы разума находятся там, где начитается иррациональное, необъяснимое, парадоксальное. Расширяясь, разум должен стирать эти границы, выходить за свои пределы и тогда сможет постичь истину.

Бердяев критикует классическую субъект-объектную парадигму, сложившуюся в Новое время, где субъект воспринимается только как зеркало, в котором отражается объект. Мысль субъекта не может быть пассивной в процессе познания, поскольку превращение материального объекта в «интеллектуальное событие» требует познавательной активности субъекта. Познание всегда что-то «прибавляет к действительности», познание приносит смысл, оно носит творческий характер. «Познание, – пишет Бердяев, – не есть только отражение бытия во мне, как познающем, оно неизбежно есть также творческая реакция моей просветленной свободы на бытие, а значит, изменение бытия» [4, с. 259]

Познание для Бердяева это всегда творческий акт, который совершает человек, поэтому достижение истины не может осуществиться без личностных усилий. Бердяев говорит о том, что и новоевропейская и немецкая классическая философия стремятся исключить субъективный фактор из процесса познания, ссылаясь на психологизм и релятивизм. Но постижение истины не может обойтись без антропологической активности, субъект и его иррациональные порывы не могут быть вынесены за скобки познания, ведь сама возможность познания существует благодаря бытию человека. Но личность как субъект познания не воспринимается философом исключительно как гносеологический феномен. Наоборот, в теории познания человек носит онтологический характер, человек есть само бытие. Все объективное раскрывается только в духе, только в человеческом бытии.

Бердяев не исключает разум из процесса познания, но хочет, чтобы он стал целостным. Разум есть понятие не гносеологическое, а онтологическое, разум творящий, а не созерцающий, – высшая ценность бытия. Если этого не понимать, то *ratio* становится «судьей» бытия; такой рационализм идет не от бытия, а от самого себя и превращается в «отвлеченный» рационализм. Подобная «отвлеченная» гносеология, – утверждает Бердяев, – потеряла реальный объект, запуталась в словах и терминах, которые преградили людям путь друг к другу. На порочное стремление рационализма «вогнать бытие в понятие» указывал и М. Хайдеггер. Природа и сущность разума раскрывается только в истинном понимании бытия. Таким образом, вся рациональная проблематика помещается Бердяевым в экзистенциально-онтологическую сферу. В поисках высшей истины философ стоит на позициях, противоположных классическому рационализму. Эта позиция близка практически всей русской религиозной философии, которая, как пояснял С. Л. Франк, движется не от *cogito* к *sum*, а от *sum* к *cogito*.

Однако он настаивает на том, что подлинная гносеология должна быть творческой по сво-

ей природе. В работе под названием «Смысл творчества» Бердяев задается закономерным вопросом: «Есть ли познание творческий акт, или оно есть послушание, приспособление к необходимости?». Мыслитель дает на него однозначный отрицательный ответ, и утверждает, что познание – это прежде всего творческое осмысление действительности. Познавательный акт, согласно Бердяеву, это попытка преобразования бытия, а не только слепое согласие с объективными научными фактами о реальности. Философ считает необходимым обновить представления о гносеологии, переосмыслить ее классический образ: «Творческой эпохе и творческой философии свойственна и иная гносеология, которая прольет свет на относительную и частную истину старой, подзаконной гносеологии. Иная, новая гносеология целиком покоится на идее человека как человека как микрокосма и центра вселенной ... Человек-микросм силен динамически себя выразить в макрокосме, властен творить бытие, претворить культуру в бытие» [3, с. 133].

Целью данной статьи не было рассмотрение всех возможных аспектов формирования неклассической рациональности. Мы проанализировали лишь наиболее значимые, с нашей точки зрения, философские концепции, которые являются альтернативными по отношению к традиционному гносеологическому анализу феномена рациональности. Такие философы и ученые, как Кьеркегор, Бердяев, Бергсон, Бор, Гейзенберг и др. предпринимали попытки остановить процесс деонтологизации познания. Они считали, что для неклассического типа рациональности свойственен не только новый взгляд на цели, источники, методы и результаты познания, но и на то, как соотносится это знание, с одной стороны, с человеком, а с другой стороны, с природой. Знание должно пониматься не как результат субъект-объектных отношений, а как результат диалога человека с природой, причем такого человека, который является частью этой природы, не противостоит ей и интегрирован во все жизненные процессы. Бытие доступно такому человеку не как фрагмент, выделенный познающим разумом, а как нечто цельное, открытое, безграничное, преисполненное множеством смыслов.

Список использованных источников

1. Бергсон, А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – М., 2006. – 384 с.
2. Бердяев, Н. А. Опыт эсхатологической метафизики / Н. А. Бердяев. – Мн. : Экономпресс, 2000. – С. 241–295.
3. Бердяев, Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2006. – 414 с.

4. Бердяев, Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 480 с.
5. Бердяев, Н. А. Философия свободы / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2005. – 333 с.
6. Бор, Н. Квантовая физика и философия / Н. Бор // Атомная физика и человеческое познание. – М. : ИЛ, 1961. – С. 139–147.
7. Бор, Н. Причинность и дополнительность / Н. Бор // Избранные научные труды : в 2 т. – М. : Наука, 1966. – Т. 2. – 662 с.
8. Гейзенберг, В. Философия и физика: часть и целое / В. Гейзенберг. – М. : Наука, 1989. – 400 с.
9. Гиренок, Ф. И. К вопросу о научном открытии как проблеме философского анализа / Ф. И. Гиренок // Природа научного открытия. Философско-методологический анализ. – М. : Наука, 1986. – С. 84–87.
10. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М. : Республика, 1993. – 109 с.
11. Ролло, М. Открытие бытия / М. Ролло. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 224 с.
12. Чичнева, Е. А. Философия как проповедь (С. Кьеркегор) / Е. А. Чичнева // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2000. – № 5. – С. 62–73.

References

1. Bergson A. Creative evolution. Moscow, 2006, 384 p. (in Russian)
2. Berdyaev N.A. Creativity and objectification. Minsk, Ekonompress, 2000, 301 p. (in Russian)
3. Berdyaev N.A. Meaning of creativity. Moscow, AST, 414 p. (in Russian)
4. Berdyaev N.A. The philosophy of the free spirit. Moscow, Respublika, 1994. 480 p. (in Russian)
5. Berdyaev N.A. Philosophy of Freedom. Moscow, AST, 2005, 333 p. (in Russian)
6. Bohr N. Quantum physics and philosophy, Atomic Physics and Human Knowledge. Moscow, IL, 1961, pp. 139–147. (in Russian)
7. Bohr N. Causality and complementarity. Selected Scientific Works. Moscow, Nauka, 1966, 2 vol., 662 p. (in Russian)
8. Heisenberg W. Physics and Philosophy: Part and whole. Moscow, Nauka, 1989, 400 p. (in Russian)
9. Girenok F.I. On the question of scientific discovery as a problem of philosophical analysis. Nature of scientific discovery. Philosophical and methodological analysis. Moscow, Nauka, 1986, pp. 84–87. (in Russian)
10. Kierkegaard S. Fear and Trembling. Moscow, Respublika, 1993, 109 p. (in Russian)
11. Rollo M. The discovery of life. Moscow, Institute of humanities research, 2004, 224 p. (in Russian)
12. Chichneva E.A. Philosophy as a sermon (S. Kerkegor), *Bulletin of Moscow University. Series 7. Philosophy*, 2000, No. 5, pp. 62–73. (in Russian)

Поступила 08.09.2014 г.

УДК 1(045)
ББК 87. 252

Шулугина Галина Анатольевна

кандидат философских наук, доцент
кафедра философии

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФИЛОСОФСКОЙ ОНТОЛОГИИ И НАУКИ*

Аннотация: В статье рассматриваются взаимодействие и взаимовлияние философской онтологии и науки. Анализируется историческая логика взаимоотношений философской онтологии и науки, делается вывод о том, что они не могут существовать изолированно друг от друга.

Ключевые слова: философская онтология, философская онтологизация, наука, эпистемология, научная онтология.

Shulugina Galina Anatolyevna

Candidate of Philosophical Sciences, Docent
Department of philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SOME ASPECTS OF COLLABORATION OF PHILOSOPHIC ONTOLOGY AND SCIENCE

Abstract: This paper examines the interaction and mutual influence of philosophical ontology and science. The article analyzes the historical logic of philosophical ontology and science relationship, and concludes that they cannot exist in isolation from each other.

Key words: philosophical ontology, philosophical ontologisation, science, epistemology, scientific ontology.

*... Во всех науках мы, следуя их наиболее подлинной интенции, вступаем в отношение к существу самому по себе.
М. Хайдеггер «Что такое метафизика»*

Введение. В классификации Аристотеля онтология относится к числу философских дисциплин, имеющих теоретический характер. В русле классической философской традиции поиск субстанциональной сущности мира имел своей целью создание мировоззренческих и методологических оснований, как для различных видов практики, так и для философского, а также научного познания.

В современной культуре обозначенная выше статусная роль философской онтологии подвергается сомнению. Тому имеется ряд причин: 1) кризисное состояние самой философской онтологии, связанное с трансформацией метаосновы, т. е. описания исходных условий философской онтологизации, ее методологии и природы отношения единого начала мира и его атрибутов; 2) отсутствие культурной нормы фундаментальной онтологии в готовом инструментальном виде или открывшаяся в условиях постмодерна

возможность пренебрежения таковой; 3) успехи современной науки и сциентистское обоснование ее самодостаточности, позволяющее подменить (заместить) философскую онтологию – «Учение о Бытии» онтологическим уровнем фундаментальной науки – «Научной картиной мира».

Существенная трансформация классической онтологии, начавшаяся еще в Новое время и получившая логическое завершение в немецкой классической философии, приводит к тому, что в современной философии имеет место размытость и нечеткость представлений о непосредственной предметной области онтологических разработок. «Под «онтологией» понимают и мировоззрение, и «картину мира», и «базовые предпосылки некоторой дисциплины» ..., и «ядро» той или иной научной традиции, парадигмы, исследовательской программы, и базовую модель описания знания (предметной области), и совокупность категорий и понятий, описывающих некую предметную область» [4, с. 29–30]. Кроме того, эту тенденцию в некоторой степени усиливает и наблюдаемое сегодня практическое единение общества и технологически ориентированной науки. Знаковым моментом для современной цивилизации является возможность создавать различные онтологии без участия философии.

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

В связи с этим для профессионального философского сообщества актуализируется потребность в философско-методологической проработке вопроса, обретающего снова характер основного, об отношении мышления к бытию, но уже в условиях постиндустриального общества. Последнее не только достаточно ясно определило научное знание в качестве главного фактора развития, но и с его помощью инициировало новые виды реальности – виртуальную, формализованную и т. п.

Обращение к философскому исследованию онтологических схем и онтологизаций, реализуемых частными науками, с одной стороны, позволит в некоторой степени прояснить обоснованность, правомерность, а возможно, и необходимость замены философской онтологии фундаментальным уровнем современного научного знания. С другой стороны – выявить специфику частнонаучных репрезентаций бытия, средства их верификации на соответствие фундаментальному порядку вещей, с которым связана в том числе и возможность онтологически безопасной деятельности человека.

Поскольку наука – это сложная система, в которой выделяют различные подсистемы (группы, отрасли), объединяющие определенные науки, не менее важным на сегодняшний день является и проблема выявления природы реальности, которая определяется в качестве предмета каждой из подсистем науки. Даже если исходить из самой распространенной классификации наук, то присущее им деление на естественные, математические, технические, социальные и гуманитарные науки уже отсылает нас к исследованию данной проблемы. Разумеется, для философии, в том числе и отечественной, тематизирование проблемы реальности не является новым. Однако обращение к ней сегодня (в условиях глобального мира, создаваемого на основе моносхемы отдельного государства), становится просто необходимым. Технологический тоталитаризм, проявляемый в отношении суверенных государств и культур, прямо указывает на чрезвычайную изменчивость, податливость, даже рукотворность онтического уровня мира, которая лишь усиливается по мере того, как в культуре намеренно или нет, предается забвению фундаментальная онтология.

Философская онтологизация и наука. Философскую онтологизацию можно определить как поиск и выражение фундаментальных оснований сущего, это путь мышления сущего в его конкретности из его бытия. Иными словами, – это определенный тип теоретической культуры, в фокусе которой находится онтологическая целостность мира, его субстанциональное единство. На основе этого с необходимостью задаются не только условия соотношения *res extensa* и

res cogitas, но и вытекающая из этого соотношения форма образования знания о мире с основным набором когнитивных и праксиологических средств.

Развитие данного типа теоретической культуры является важной составляющей философского постижения мира и напрямую связано с процессом становления онтологии как самостоятельной философской дисциплины. Опираясь на исследование Е. В. Скрыбиной [11], посвященное в некоторой мере систематизации онтологического опыта философии, можно выделить два способа философской онтологизации.¹ Первый способ условно можно назвать «классическим», поскольку он реализуется в рамках классической западной онтологии, базовой структурой которой является: «бытие – сущность – атрибуты», где сущность передает реальность и содержание бытия, а атрибуты раскрывают способ существования сущности.

Второй способ условно можно назвать «формальным», он находит свое выражение в неклассической западной онтологии. Последняя идет по пути развития формальной стороны классической онтологии, т. е. концентрирует свое внимание на проблеме бытия, отказываясь при этом от разработки субстанциональной проблематики. В результате – достижение онтологической целостности мира становится проблематичным и практически невозможным.

Онтологический опыт философии включает в себя не только способ постановки онтологической проблемы, но и содержит интуицию ответа на данную проблему – определенную онтологическую идею или онтологу, разворачиваемую мышлением в конкретную онтологию. В. В. Никитаев выделяет три типа онтологем: онтологема всеединства, онтологема дуальности и онтологема множественности [9, с. 146]. Если увязать способы философской онтологизации и типы онтологем друг с другом, то доминантные соотношения будут следующими: классический способ онтологизации тяготеет к онтологу-геме всеединства; формальный способ – к онтологемам дуальности и множественности миров.

В связи с этим, учитывая хронологический ряд онтологических типов философствования, трансляция в течение определенного времени формального способа философской онтологизации в смысловом поле культуры вполне закономерно привела к многочисленным вариациям явных или неявных обоснований отсутствия единства мира и наличия в нем онтологической региональности.

Наиболее ярко данное обстоятельство нашло свое отражение в философии постмодерниз-

¹ Вопрос о способах философской онтологизации требует более серьезного изучения. В данном случае мы лишь обозначили его возможную общую схему.

ма. Не случайно Ж. Д. Лиотар в введении к своему докладу «Ситуация постмодерна» начинает с вопроса о положении знания в постиндустриальном обществе. И особенно пронзительно звучат сегодня его слова: «мы погрузились в позитивизм той или иной частной области познания, ... и никто не владеет целым, а спекулятивная или гуманистическая философия, со своей стороны, вынуждена аннулировать свои функции по легитимации, чем, собственно, и объясняется кризис, испытываемый ею там, где она все еще стремится их исполнить, или ее редукция к исследованию логик или истории идей, там, где из реализма от нее отказались» [6, с. 27].

Вероятно, отдав предпочтение формальному способу онтологизации и концентрируя внимание преимущественно «на выявлении базисных структур человеческого существования, его темпоральности, герменевтических механизмах самоинтерпретации в контексте жизни» [10, с. 438], философия сама способствовала, с одной стороны, усилению роли субъекта и субъективности в процессе познания [15, с. 18], а с другой – содержательному наполнению фундаментальной онтологии средствами науки. При этом следует отметить явные успехи конкретных наук (например, космологии, квантовой физики, биологии) в построении онтологических моделей Универсума. Примечательным также является и то, что даже внутри одной науки онтологических моделей может быть *n*-е количество в соответствии с фундаментальными теориями.

Наблюдаемое многообразие картин мира даже в одной области знания, которые зачастую не всегда согласуются друг с другом, уже само по себе ставит вопрос о необходимости изучения данной ситуации в науке, выявлении причин и обоснований такого положения дел. А поскольку науке лишь в некоторой степени свойственна саморефлексия, то налицо необходимость «возвращения» философской онтологии в сферу науки, поскольку при всех своих достижениях и технологичности последняя вряд ли сможет воссоздать утраченную целостность мира. По крайней мере в рамках научной картины мира представленная в ней онтология науки является всего лишь результатом суммирования или сложения достижений отдельных дисциплин (дисциплинарных онтологий). Каждая из них свое внимание концентрирует лишь на отдельном фрагменте бытия, выражает его в предметной реальности и стремится найти частную субстанцию-сущность (будь то кварк, химический элемент или клетка) и способы ее существования.

Данное обстоятельство осложняется тем, что если естественные науки исследуют мир ставший, состоявшийся, то социально-гуманитарные – мир, который находится в состоянии становления. Если естественные науки иссле-

дуют движение феномена в реальности его существования, то социогуманитарные – вносят смысл в социальные практики и на основе этого институализируют и организуют их. Принимая во внимание тот факт, что в настоящее время технологическая составляющая в социогуманитарных науках возрастает [8, с. 75], с ней в разы увеличиваются и возможности создавать, изменять онтологию социокультурной реальности и самого человека [15, с. 19; 7, с. 42], и это также требует дополнительных онтологических, методологических философских исследований.

Иными словами, взаимодействие философской онтологии и науки имеет характер взаимообусловленности. Содержательно это можно выразить интерпретацией идеи «взаимоопределения» науки и метафизики А. Н. Уайтхеда, предложенной О. Столяровой: «метафизические учения изменяются в соответствии с новыми научными данными, а «данные науки», в свою очередь, отвечают логике развития объясняющих метафизических схем» [12, с. 94].

Онтологические установки науки. Наука – это специализированный вид деятельности, целью которой является получение истинного знания о мире. Структура познавательной деятельности включает в себя онтологический аспект, связанный не только с определением объекта и предмета данной деятельности («чтойности»), но и их обустройством в структуре бытия (т. е. выявлением их эмпирической референтности, идеальной конструкции, онтологической генерации и т. д.). Вне этих процедур осуществление когнитивных актов затруднительно, равно как и практическое применение их результатов.

К. Хьюбнер дает определение научной онтологии как «некоторой системы мышления и опыта, которую мы всегда применяем в качестве само собой разумеющейся» [14, с. 84]. В материале научных исследований научная онтология может иметь как имплицитный характер, так и подвергаться экспликации. Как отмечает Ю. В. Хазова, «это происходит в период утверждения новой исследовательской программы» [13, с. 151].

Осмысление онтологических схем научной познавательной деятельности, выявление онтологического статуса идеальных объектов и конструкторов до недавнего времени осуществляла натурализованная эпистемология. В результате исследований было выявлено, что науке свойственны натуралистическая и формальная онтологизации.

Классическая естественная наука исходит из того, что познающий и познаваемое принадлежат онтологически разным мирам, и начинается с натуралистической онтологизации представления своего объекта как «данного» ей объекта реальной действительности. Реальность здесь

представляется в виде двухуровневой конструкции, на поверхности которой – вещи и предметы, а в глубине – законы, определяющие их поведение. Стремление познать мир «как он есть», т. е. выявить законы природы, поскольку, зная законы, можно управлять самими вещами, приводит к избавлению от всего случайного и несущественного в предмете и превращению последнего в теоретический конструкт. «Реальность науки отождествляется с подлинной реальностью, в результате удвоение реальности, лежащее в основе всего классического познания, оборачивается ничем иным, как «подменой» онтологии эпистемалогией, а эпистемологический объект приобретает самостоятельную (собственную) онтологию» [2, с. 14].

Формальной онтологизации подвергаются знания о данном объекте (например, о его структуре или механизме изменений), полученные в результате научного исследования. «В обоих случаях онтологизация направлена на десубъективацию и реификацию тех или иных представлений («отчуждение» сознания в вещах)» [9, с. 139].

У. Куайн считал, что такое положение дел было достаточно эффективным в плане управления структурой потока опыта [5]. Однако в конце XX в. натуралистическая установка заменяется идеей социокультурной конструируемости понятий науки. Вместе с ней изменяется и характер научной онтологизации. Попытаемся выразить в самом общем виде онтологические интуиции конструктивистской науки.

В качестве исходной онтологической посылки следует указать положение о том, что мир существует, он реален и подтверждение тому – человек, познающий и действующий субъект, являющийся частью этого мира. Однако этот онтологический посыл по отношению к миру приобретает характер самодостаточности, поскольку вместе с ним действительность утрачивает иные аутентичные характеристики, все кроме одной – существования. Качествами, свойствами, отношениями и т. д. реальность наделяет наблюдающий, познающий, созидающий субъект. При этом «на первый план выходит не проблема обоснования знания, а конструирование реальности» [3, с. 51].

Исследователи отмечают, что идея конструктивизма в европейской философии и науке имеет длительную историю. В античности он практиковался, например, младшим современником и оппонентом Платона Евдоксом Книдским, утверждавшим конструктивистское происхождение математических объектов. И. Кант обращался также к понятию конструктивности для демаркации философии от математики и сомневался в возможности привнесения конструктивизма в философию. О необходимости приме-

нимости математических конструктов в физике говорят и современные ученые [1, с. 102].

Д. Н. Букин высказывает мнение, что первой влиятельной конструктивистской концепцией в эпистемологии конца XIX в. становится именно математический конструктивизм, то есть конструктивизм в обосновании математики, затем он претерпевает серьезный «предметный сдвиг» [3, с. 51]. Под его влияние попадает биология (Ф. Варела, У. Матурана, Г. Рот, С. Шмидт и др.), которая в XX в. становится лидером естествознания, наконец, социально-гуманитарное знание (П. Бергер, Т. Лукман, К. Герген и др.).

Не вдаваясь в детализацию разновидностей эпистемологического конструктивизма, следует сказать, что по большому счету его вовсе не интересует мир сам по себе, как это было в период классической науки, мир интересует человека только в той мере, в какой он помогает ему организовывать его собственный внутренний мир. Более того, ментальный мир познающего субъекта со всем набором культурных, индивидуально-опытных, социальных и т. д. характеристик получает привилегию стать реальностью объективного мира. Иными словами, онтологизация в данном случае приобретает прикладной характер и представляет собой технологию создания определенной модели мира, находящейся в слабой корреляции с реальной действительностью или вне таковой.

И если какое-то время несовместимость объекта и субъекта вполне устраивала конструктивизм, то в конце XX в. «исследователи приходят к выводу о невозможности дальнейшего развития научной теории на фоне очевидных противоречий и парадоксов в философских основаниях данного направления» [3, с. 54]. Появляется насущная потребность пересмотреть конструктивистские принципы и найти такие теоретические модели, которые «позволили бы включить «реальность» в «конструкцию», не отказывая при этом в существовании ни первой, ни второй» [12, с. 86]. Как ни странно, но за помощью конструктивисты обращаются к *метафизике* А. Н. Уайтхеда.

Заключение. В настоящей статье мы попытались обозначить лишь некоторые аспекты взаимодействия и взаимовлияния философской онтологии и науки, на самом деле их гораздо больше и они требуют более тщательного изучения. Историческая логика взаимоотношений философской онтологии и науки показывает, они не могут существовать изолированно друг от друга.

Возникшая на рубеже XX–XXI вв. «технологическая парадигматика» науки, объединившая конструктивизм и технологичность, имеет преимущественно социально-практическую ориентированность. Соединение деонтологизи-

рованного знания и технологии как способа достижения цели, направленное на социальные системы, таит опасность их разрушения. Поэтому таким важным сегодня становится прояснение подлинного – онтологического устройства мира и общества, и это – дело философской онтологии.

Список использованных источников

1. Айзатов, Ф. А. Проблема познания в современном мире: физико-математический подход / Ф. А. Айзатов, В. С. Гнатюк, Н. Н. Морозов // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 98–106.
2. Буденкова, В. Е. Онтологические трансформации современной науки / В. Е. Буденкова // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – Вып. 287. – С. 12–14.
3. Букин, Д. Н. Современный конструктивизм и онтологические основания математики / Д. Н. Букин // Вестник Тюменского государственного университета. – 2012. – № 10. – С. 50–57.
4. Кошовец, О. Б. Онтология и реальность: проблемы их соотношения в методологии экономической науки и возможность построения научно-реализуемой онтологии / О. Б. Кошовец, И. Э. Фролов // Теоретическая экономика: онтологии и этика. – 2013. – С. 27–111.
5. Куайн, У. ван. Слово и объект / Куайн У. ван. – М. : Логос. Праксис, 2000. – С. 386.
6. Лиотар, Ж. Ф. Состояние постмодерна / Ж. Ф. Лиотар. – М. : АЛТЕЙЯ, 1998. – 160 с.
7. Листвина, Е. В. Риски образовательного пространства / Е. В. Листвина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 38–43.
8. Немыкина, О. И. Глобализация виртуальной реальности и инновационные процессы в современном обществе / О. И. Немыкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 73–76.
9. Никитаев, В. В. К онтологии множественности миров / В. В. Никитаев // Философия науки. – М. – 2000. – Вып. 6. – С. 135–158.
10. Огурцов, А. П. Философия науки: двадцатый век. Концепции и проблемы. В 3 ч. Ч. 1 : Философия науки: исследовательские программы / А. П. Огурцов. – СПб : Миръ, 2011. – 503 с.
11. Скрыбина, Е. В. Проблема онтологии: история и современность : дис. ... канд. филос. наук / Скрыбина Елена Владимировна. – Иваново, 2006. – 179 с.
12. Столярова, О. Е. Реляционная онтология А. Н. Уайтхеда и ее конструктивистская интерпретация / О. Е. Столярова // Вопросы философии. – 2008. – № 12. – С. 84–103.
13. Хазова, Ю. В. Экспликация онтологии социально-гуманитарных наук / Ю. В. Хазова // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия: Философия – 2011. – № 2 (14). – С. 149–154.

14. Хюбнер, К. Истина мифа / К. Хюбнер. – М. : Республика, 1996. – 448 с.

15. Шулугина, Г. А. Некоторые особенности бытия науки в современном обществе / Г. А. Шулугина // Философия образования. – 2013. – № 2. – С. 14–21.

References

1. Ayzyatov F.A., Gnatuk V.S., Morozov N.N. The problem of cognition in the modern world: physical and mathematical approach, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 98–106. (in Russian)
2. Budenkova V.E. Ontological transformation of modern science, *Bulletin of Tomsk State University*, 2005, Vol. 287, pp. 12–14. (in Russian)
3. Bukin D.N. Modern constructivism and ontological foundations of mathematics, *Bulletin of Tyumen State University*, 2012, No. 10, pp. 50–57. (in Russian)
4. Koshovets O.B., Frolov I.E. Ontology and reality: the problem of their correlation in the methodology of economics and the possibility of constructing scientific and implemented ontology, *Theoretical Economics: ontology and ethics*. Moscow, 2013, pp. 27–111. (in Russian)
5. Quine U. van. Word and Object. Moscow, Logos. Praksis, 2000, p. 386. (in Russian)
6. Liotar Zh.F. Postmodern condition. Moscow, Aletheiya, 1998, 160 p. (in Russian)
7. Listvina E.V. Risks of educational space, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 38–43. (in Russian)
8. Nemykina O.I. Virtual reality globalization and innovation processes in modern society, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 73–76. (in Russian)
9. Nikitaev V.V. To ontology of worlds plurality, *Philosophy of Science*. Moscow, 2000, Vol. 6, pp. 135–158. (in Russian)
10. Ogurtsov A.P. Philosophy of science: the twentieth century. Concepts and issues. In 3 parts. Part 1: Philosophy of Science: Research Programmes. St. Petersburg, Mir, 2011, 503 p. (in Russian)
11. Skryabina E.V. The problem of ontology: Past and Present: Dis. Candidate Philosophy Sciences. Ivanovo, 2006, 179 p. (in Russian)
12. Stolyarova O.E. Relational ontology A.N. Whitehead and its constructivist interpretation, *Problems of Philosophy*, 2008, No. 12, pp. 84–103. (in Russian)
13. Hazova Yu.V. Explication of social sciences and humanities ontology, *Bulletin of the Volgograd State University. Series: Philosophy*, 2011, No. 2 (14), pp. 149–154. (in Russian)
14. Hubner K. The truth of the myth. Moscow, Respublika, 1996, 448 p (in Russian)
15. Shulugina G.A. Some features of science genesis in modern society, *Philosophy of Education*, 2013, No. 2, pp. 14–21. (in Russian)

Поступила 16.09.2014 г.

УДК 811.112.2
ББК 81.43.24

Григораш Эдуард Владимирович

соискатель ученой степени кандидата филологических наук
кафедра германских языков
Военный университет Министерства обороны РФ, г. Москва, Россия
egrigorash@yandex.ru

**КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ
ВЛИЯНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ДАТСКИЙ**

Аннотация: Датские лингвисты при изучении проблем иноязычного заимствования исследуют такой аспект, как определение качественных и количественных показателей воздействия иностранных языков на родной язык. При этом они в своей деятельности сталкиваются с такими нерешенными вопросами, как идентификация заимствований, методика подсчета неавтохтонов, а также выработка подходов к анализу влияния иностранного языка с учетом потенциального сужения или расширения значения лексической единицы при ее переходе в язык-реципиент.

Ключевые слова: заимствование, освоение заимствований, фонетика, орфография, грамматика, словарный запас.

Grigorash Eduard Vladimirovich

applicant for PhD (philology)
department of Germanic languages
Military University of Ministry of Defence of the Russian Federation,
Moscow, Russia

**ENGLISH LANGUAGE INFLUENCE ON DANISH:
QUANTITATIVE AND QUALITATIVE CHARACTERISTICS**

Abstract: Danish linguists studying the problems of foreign language borrowing explore such an aspect as the definition of qualitative and quantitative indicators of foreign languages impact on mother tongue. At the same time they are faced with unsolved issues such as the identification of borrowing, method of non-autochthonous calculating, and work out approaches to the analysis of the influence of a foreign language, taking into account the potential importance of narrowing or expanding lexical unit at its transition to the language of the recipient.

Key words: borrowing, assimilation of loanwords, phonetics, orthography, grammar, vocabulary.

Датские лингвисты активно изучают проблематику иноязычного заимствования. Современное состояние общества, тесная международная кооперация, многостороннее сотрудничество приводят к доминированию английского языка как средства межнационального общения в Европе. Школа языкознания Дании отмечает, что воздействие английского языка на датский сказывается на всех аспектах последнего: на произношении, орфографии, грамматике, вокабуляре и словоупотреблении.

Произношение

В повседневном общении датчане произносят англоязычные заимствования по-датски, то есть заимствованные лексемы из английского языка приводятся к системе датского произношения. Это означает, что особые звуки английской речи заменяются датскими звуками,

находящимися к ним наиболее близко, например, удвоенная *l* (в открытых и закрытых слогах) превращается в одинарную мягкую *l* (*badwill* – [bətvil]), смычно-взрывные *p*, *t*, *k*, *b*, *d*, *g* произносятся так же, как и в датском, а разница в произношении английских *cot* и *cut* в датском языке сводится к одному варианту [kât], созвучному со словом *slot*. Мягкая согласная *ð* в английских *they* и *together* является более фрикативной, чем в датском, но при подражании английской речи в датской обычно произносится [ð], как в *geder*. Глухой вариант мягкой *ð* [p] (как, например, в английских словах *thing* или *thank*) в речи датской молодежи передается максимально приближенно к английскому, в более старшей среде или у тех, кто мало знаком с английским языком, ассоциируется с датскими *s* или *t*.

Школа языкознания Дании пришла к выводу, что вследствие особого обращения датчан с английским языком в датском появился ряд новых звуков. Так, заимствованное *baby* произносилось ранее созвучно географическому названию *Sæby*, но сейчас доминирует новый дифтонг [æi]. Наряду с этим датские филологи выявили два новых согласных звука, а именно [w] и переднеязычный вариант [r]. Их употребление не является следствием проникновения заимствований, однако частотность прямо пропорциональна возрасту индивида и времени пребывания заимствования в датском языке [1, с. 104].

В целом датские лингвисты отмечают, что произношение англоязычных заимствований в датской молодежной среде более приближено к исконному, чем у представителей более старших поколений. Это, естественно, обусловлено лучшим владением молодежью английским языком [См.: 1, с. 104; 3, с. 23]. Однако по их оценке ни этот факт, ни новые звуки в датской фонетической системе в настоящее время не влияют в целом на датскую фонетику и произношение автохтонных лексических единиц. В отдельных случаях английское произношение выступает в качестве нормы в отношении заимствования, пришедшего из английского языка [1, с. 104].

Орфография

Недавно заимствованные английские лексические единицы в датском тексте на письме передаются преимущественно в оригинальной орфографии с отдельными модификациями, в частности *ph* переходит в *f*, *x* в ряде случаев – в *ks*, например *bokshorts* [См.: 2, с. 34; 3, с. 19]. По мнению представительницы датской лингвистики П. Ярвад, английские автохтоны в целом находятся за рамками датской орфографической системы, что делает заимствования из этого языка легко узнаваемыми и идентифицируемыми в датском. В связи с этим ученый делает вывод о том, что английская орфография не оказывает влияния на датскую. «Точнее, в датском языке параллельно существуют две орфографические системы: одна – для англоязычных заимствований, другая – для остальной лексики», – подчеркивает она [1, с. 105] (здесь и далее перевод автора).

Датские специалисты в сфере языкознания указывают, что английский способствует появлению новых «языковых» привычек у датскоговорящей аудитории. Так, сложные слова в английском пишутся отдельно или через дефис, например, *hair wax*, *backup copy*, *stand-by*, *stand-up comedy*, однако современная орфографическая практика датского языка предписывает слитное написание либо постановку дефиса в отличном от английского варианта месте, например, *hairwax*, *backupcopy*, *standby*, *stand up-comedy*. Кро-

ме того, апостроф в английском языке ставится в родительном падеже, например, *the old man's hat*. В датском апостроф в генетиве ставится только тогда, когда существительное имеет окончание *-s*, *-z* или *-x*, например, *et hus's indretning*, *den moderne jazz's udvikling*, *en bordeaux's smag*. Под влиянием общих принципов постановки апострофа в английских существительных в родительном падеже правила постановки апострофа в датском распространились даже на те случаи, когда они не регламентированы, например, *vin-druer's pris*, *manden's hat* и т. д.

Вообще, по словам П. Ярвад, «в датском языке долго существовал нерешенный вопрос: было непросто определить, идет ли речь о каком-то влиянии на него со стороны английского, или отмечающаяся вариативность заложена в самом датском языке, в сложности его орфографических правил. В принципе сейчас можно говорить о присущей датскому языку вариативности написания, которую дополнительно усилило влияние английской орфографии» [1, с. 105].

Грамматика

Англоязычное заимствование достаточно легко вписывается в датскую грамматическую систему. Так, английские глаголы спрягаются в целом аналогично датским, например, глагол *at zoome* – *Jeg zoomer ind på motivet*. Иноязычные существительные при освоении датским языком получают род (общий или средний), а спустя некоторое время – соответствующие окончания в виде слитных артиклей: *carporten*, *webbet*. Во многих случаях на начальном этапе вхождения в датский в заимствованиях после основы перед флексией появляется апостроф, в последующем он исчезает. В данном случае апостроф является своего рода сигналом неестественности слияния англоязычного заимствования и датскоязычного окончания, например, *carvery'en*.

Единственный элемент английской морфологии, который находится на пути проникновения в датский язык, это показатель множественного числа *-s*. Пока он употребляется лишь в англоязычных заимствованиях, например, *airbags*, *events*, *highlighters*.

В связи с этим датчане приходят к выводу о том, что английская и датская грамматические системы во многих аспектах схожи, поэтому часто идет речь о дальнейшем развитии датского языка или о новых конструкциях в нем, которые либо являются самостоятельными, либо опираются на соответствующие конструкции в английском [1, с. 106].

Заимствования в словарном запасе датского языка, словоупотребление

Такие термины, как *Dolby* или *internet*, такие существительные, как *carvery*, *rave*, *cyberspace*, *hairwax*, выражения типа *never mind*, *have*

a nice day, don't worry являются уже общепринятыми в датском языке и имеют однозначное толкование. В то же время они выделяются своим написанием и произношением. Существует также четкое понимание того, что в датском языке они являются заимствованиями из английского языка. Это прямые заимствования в отличие от псевдозаимствований (термин К. Сёренсена), которые, будучи созданными из англоязычных лексических единиц, выглядят как прямые заимствования, но в своем виде отсутствуют в английском языке [1, с. 106; 3, с. 94], например, *cottoncoat, stationcar, bigshopper, slowfood, ballstick*.

Сложные слова, в которых одна часть взята из английского, а вторая является исконной, называются гибридами [1, с. 107; 2, с. 51; 3, с. 85], например, *hårspray, vejrtainment, backing-gruppe*.

Кальки – это слова, составные части которых переведены на датский [1, с. 107; 2, с. 45–47; 3, с. 21], например, *dødsmetal* вместо *death metal*, *arbejdsfrokost* вместо *working lunch*, *posedame* вместо *bag lady*, *syrehoved* вместо *acid head*.

Заимствованиями значения называются те слова, которые приобретают новое значение под влиянием английского языка [1, с. 107; 2, с. 47–49; 3, с. 83]. Датские лингвисты Э. Хансен и Й. Лунд подчеркивают, что при заимствовании значения под влиянием иноязычного слова изменяется план содержания морфемы или слова [2, с. 47]. Так, глагол *overhøre* («опрашивать; недослышать») под влиянием английского *overhear* получил еще одно значение («случайно услышать, подслушать»). Хорошо известен термин *turbulens*, но изначально он сочетался лишь с лексикой, обозначающей беспокойную ветреную погоду. Сейчас оно означает любое возмущение, например, *turbulens i økonomien, turbulens i ægteskabet*. Расширение его значения в датском языке связано с аналогичным явлением в английском.

В связи с постоянным пополнением словарного запаса за счет иноязычной лексики и связанной с этим сложностью определить, имеет ли место воздействие английского языка на датский и если да, то каково оно, представители школы языкознания Дании уделяют внимание такой проблеме, как идентификация заимствований. В частности, П. Ярвад указывает, что обычным документальным подтверждением того, что та или иная лексическая единица перешла в датский из иностранного языка, является факт ее появления в последнем ранее, чем в датском. Исследователь подчеркивает: «Если ту или иную лексическую единицу можно проследить в диахроническом аспекте в английском языке в более длительной исторической ретроспективе, чем в датском, то считается, что она перешла в наш язык отсюда. И наоборот, если документаль-

но невозможно подтвердить переход слова из английского языка в датский, несмотря на кажущуюся англоязычную форму, то, вероятно, это созданный в датском или иностранном языке гибрид» [1, с. 107]. По ее оценке в отношении группы слов, обозначающих исторически устоявшиеся материальные объекты или явления, этот метод считается вполне применимым, например, в отношении таких заимствований, как *weekend* или *hot*. Кроме того, в отношении новообразований, обозначающих конкретные материальные объекты или явления в английском и датском языках, путь заимствования представляется достаточно отчетливым, например, *bungeejumping* или *hotpants*. Однако для многих других новых слов указанный выше метод дает неточные результаты.

П. Ярвад выделяет еще один способ определить, имеется ли в действительности та или иная лексическая единица в иностранном языке: это опросить его носителей, известна ли она им. Однако «зачастую ситуация складывается так, что новообразования широко не распространены, и носитель английского языка или его американского варианта попросту не осведомлен о новом слове, точно так же как и мы, датчане, можем не понимать таких новых лексических единиц в родном языке, как, например, *bistandsponu* (беспородная собака большого размера, которая принадлежит изгоям общества, в частности лицам без определенного места жительства – *пер. авт.*), *dræberbi* (тип агрессивных африканских пчел, от укуса которых человек может погибнуть – *пер. авт.*), *salgsbrev* (упакованная доза наркотика, которая при продаже может передаваться изо рта продавца в рот покупателя – *пер. авт.*)» – отмечает ученый [1, с. 108].

Дополнительная сложность при выявлении потенциального влияния английского языка на датский заключается в том, что употребление заимствования в языке-реципиенте сопровождается определенной трансформацией: заимствованная лексическая единица в языке-реципиенте не всегда употребляется так, как она использовалась в языке-источнике. Так, слово *city* употребляется в датском языке лишь в значении *bymidte*, то есть в одном из трех значений, приведенных в англо-датском словаре (1981, автор К. Нильсен). Английское слово *gear* этимологически восходит к древнескандинавскому *ger-vi*, что означало «предмет облачения, одежды; то, чем оснащен, снабжен» (*прим. пер.*). В английском языке оно имеет четыре значения, а именно «шестерня»; «передаточный механизм»; «принадлежности, приспособления»; «вещи (устар.)». В датский язык *gear* вернулось в период 1900-х гг. со значением «передаточный механизм, зубчатая передача», а в 1980-х гг. оно нача-

ло употребляться в значении «принадлежности, приспособления» главным образом в отношении рок-музыкантов. С учетом этого датские лингвисты приходят к выводу о том, что «абсолютного равенства между словами из английского вокабуляра и их заимствованиями в датском языке нет» [1, с. 109].

Наряду с этим в контексте оценки степени воздействия английского языка на датский у представителей школы языкознания Дании возникает вопрос, каким образом подсчитывать англоязычные лексические единицы в датском вокабуляре. Например, слово *web* документально вошло в американский вариант английского языка в 1994 году, в датский – в 1995. Начиная с этого же года датский язык воспринял такие лексические единицы, как *webadresse*, *webbrowser*, *weblæser*, *webshopping*, *webside* и т. д. – смесь старых и новых заимствований вперемежку с автохтонами. В связи с этим для школы языкознания Дании до сих пор нерешенным остается вопрос: следует ли этот ряд слов, созданных на основе английского новообразования, рассматривать как один результат воздействия английского языка или считать каждое слово по отдельности.

С учетом приведенных выше проблемных вопросов П. Ярвад выделяет следующие категории неавтохтонов и их процентное содержание среди новообразований, вошедших в датский язык в 1955–1988 гг. [Цит. по: 1, с. 110]:

- заимствования из иностранных языков, за исключением английского (типа *bonsai*, *tortilla*, *berufsverbot*, *boule*) – 5 %;
- термины, клише и устойчивые выражения из английского языка (типа *Dolby*, *death metal*, *carvery*, *never mind*) – 13 %;
- гибриды, одна часть которых является англоязычной (типа *hårspray*, *vejrtainment*) – 14 %;
- псевдоанглийские слова (типа *bigshopper*, *slowfood*) – 2 %;
- заимствования значения (типа *turbulens*, *dumpe affald*) и переводные заимствования (типа *dødsmetal*, *posedame*) из английского языка – 9 %;
- датские «изобретения» (типа *reservebedstemor*, *salgsbrev*) – 57 %.

Данные показатели можно комбинировать в различной последовательности и, следовательно, по-разному трактовать. Так, если ставить во главу угла приоритетность датского языка и присущие ему способы словообразования, то следует сложить вместе гибриды, псевдозаимствования, заимствования значения и кальки, а также датские «изобретения». В результате получим, что среди новообразований, появившихся в датском языке в период 1955–1998 годов, 82 % созданы из автохтонных лексем и лишь 18% являются иноязычными заимствованиями, из которых 13 % пришли из английского.

В то же время данные результаты, по мнению П. Ярвад, отражают массивное воздействие на датский язык извне: если сложить вместе гибриды, псевдозаимствования, заимствования значения и кальки, а также заимствования из иностранных языков за исключением английского, то получится, что 43 % датского вокабуляра неавтохтонно или создано под влиянием извне, из них 38 % – англоязычная доля, и лишь 57 % слов сформировано средствами датского языка.

Многие датчане, как отмечает ученый, оценивают долю англоязычных заимствований как значительную. Это, в частности, объясняется тем, что многие английские слова, не освоенные датским языком, выделяются на письме, например, кавычками, они зачастую сложны для понимания. Кроме того, многие датчане в повседневной жизни часто сталкиваются с теми жанрами, которые насыщены английским языком. Это и магазинные вывески, и телевизионная реклама, и периодическая печать. В свою очередь, публицистика и художественная литература, которую реже читают, содержат меньше англоязычных заимствований [См.: 1, с. 112].

В то же время, по мнению П. Ярвад, в реальности объем «лексического импорта» не является пугающим. Если обратить внимание на то, какие слова заимствуются, то это будут второстепенные понятия, а не лексическое ядро языка, представленное такими базовыми словами, как *at være*, *at blive*, *en arm*, *et ben*, *jeg*, *du* и т. д. [Там же].

Таким образом, датские лингвисты при исследовании проблем иноязычного заимствования стремятся рассмотреть весь спектр данной тематики, включая такой аспект, как выведение качественных и количественных показателей воздействия иностранных языков на родной язык. При их определении они столкнулись с рядом вопросов, которые до настоящего времени полностью не решены. К ним, в частности, относятся идентификация заимствований, методика подсчета неавтохтонов, а также подходы к анализу влияния иностранного языка с учетом потенциального сужения или расширения значения лексической единицы при ее переходе в язык-реципиент.

Список использованных источников

1. Jarvad, P. Den engelske påvirknings art og mængde (s. 103–119) / Engelsk eller ikke engelsk? That is the question // P. Jarvad // Dansk sprognavns skrifter № 28. – København, Gyldendal, 1999. – 152 p.
2. Hansen, E. og Lund, J. Kulturens gesandter. Fremmedordene i dansk / E. Hansen og J. Lund // Munksgaards sprogserie, 1 udgave. – København, Munksgaard, 1994. – 155 p.

3. Sørensen, K. Engelske lån i dansk / K. Sørensen // Dansk Sprognævns skrifter 8. – Aarhus Stiftsbogtrykkerie A/S, 1973. – 147 p.

References

1. Jarvad P. Mode and quantity of the English's influence (p.103–119) / English or not English? That is the question, *Danish language committee papers No. 28*.

Copenhagen, Gyldendal publishing house, 1999, 152 p. (in Danish)

2. Hansen E. and Lund J. Envoys of culture. Foreign words in Danish, *Munksgaard language series, 1st edition*. Copenhagen, Munksgaard publishing house, 1994, 155 p. (in Danish)

3. Sørensen K. Loanwords from English in Danish, *Danish language committee papers No.8* // Aarhus publishing house, 1973. – 147 p. (in Danish)

Поступила 07.09.2014 г.

УДК 811.511.131
ББК 81.(2 рус.)

Душенкова Татьяна Рудольфовна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник
Удмуртский институт истории, языка и литературы УрО РАН,
г. Ижевск, Россия
dushenkovatr@mail.ru

КОНЦЕПТ *ВЕМЕ* В УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В статье рассматривается понятие *веме* в удмуртском языке. Автором анализируется вопрос о его заимствованном происхождении. Историческая и лингвистическая литература говорят в пользу тюркского заимствования, а именно болгаризма. Вследствие тесных экономических, языковых и иных контактов в болгарский период удмуртским языком было заимствовано более 200 слов. Среди них *веме*, обозначающий институт безвозмездной взаимопомощи, распространенный практически среди всех народов, имеющих аграрный тип культуры. Обычай сохраняет свои функции, изменяясь по современным требованиям.

Ключевые слова: этимология, *веме*, болгаризм, языковые контакты, обычай, институт безвозмездной взаимопомощи, тюркское заимствование.

Dushenkova Tatyana Rudolfovna

Candidate of Philological Sciences, Senior Research Associate
Udmurt Institute of History, Language and Literature of the Ural branch of the Russian Academy of Sciences,
Izhevsk, Russia

CONCEPT *VEME* IN THE UDMURT LANGUAGE

Abstract: The article deals with the concept *veme* in the Udmurt language. Thus there is a question of its borrowed origin. Historical and linguistic research literature says about the Turkic origin of the concept, in particular about the Bulgar origin. As a result of close economic, language and other contacts in the Bulgar period more than 200 words were borrowed into the Udmurt language, including the word “*veme*”. It means a non-repayable mutual aid institution that is common to all peoples having agrarian type of culture. Therefore, the custom retains its function, but changes according to modern requirements.

Key words: etymology, *veme*, bulgarism, language contacts, custom, non-repayable mutual aid institution, Turkic loan word/ the word is borrowed from the Turkic language.

Идея этой статьи родилась после этнографического симпозиума, посвященного *Веме**, на котором всесторонне был рассмотрен

данный обычай. Свои доклады представили не только этнографы, историки, краеведы, но и фольклористы. Не хватало лишь филологической (лингвистической и литературоведческой) части. А такая необходимость была. И вот теперь «созрела» лингвистическая часть.

* Международный полевой этнографический симпозиум «*ВЕМЕ: обычай взаимопомощи в культурах народов Урало-Поволжья*» (16–18 мая 2014 г.), прошедший в Архитектурно-этнографическом музее-заповеднике «Лудорвай» (Удмуртия).

Еще в недавнее время *веме* как институт безвозмездной взаимопомощи был широко распространен не только в традиционном удмуртском обществе, но и в современном. Его основу составлял совместный неоплачиваемый труд крестьян для быстрого завершения какого-либо срочного этапа работ у отдельных хозяев. Оказалось, что в понятие *веме* входят не только традиционные виды взаимопомощи, но и помочи в знахарской практике [3, с. 25–32], коммуникация с миром мертвых [1, с. 11–17], в агрокультуре (посадка картофеля) [1, с. 18–24], из современных молодежных субкультур были рассмотрены настенные надписи и граффити с криком о помощи, советами и вопросами. Некоторыми исследователями (Г. А. Никитина) данная практика рассматривается как моральная экономика [8, с. 74–81].

На симпозиуме явление *веме* было представлено в различных областях жизни: от классических форм и видов (*корка лютон* «постройка дома», *колодча гудон* «рытьё колодца», *кыед поттон* «вывоз навоза», *бусы ужсьёс* «полевые работы», *ю кутсан* «обмолот зерна», *корка миськон* «мытьё дома», *гур пуктон* «битые глиняных печей», *етйн но пыш согьян* «трепание льна и конопли», *черсон* «прядение», *шорт миськон* «мытьё пряжи», *ын вурон* «шитьё полога», *кубиста мерттон но сылалтон* «посадка и засолка капусты», *эзезг вандон* «ощипывание гусей» и т. п.) до современных (интернет *веме-берыктон* – создание и перевод новых слов). *Веме* заботилось о каждом члене коллектива от мала до велика и имело полное право давать свою оценку совместной работе, выделяя лодырей и умельцев. Интересны новые понятия, составленные организаторами симпозиума: *адзытон-шулдыртон веме* «веме-презентация», *лыдзон веме* «веме-чтение», *куноятон веме* «веме-угощение» и др.

Такой вид взаимопомощи был распространен у многих финно-угорских (коми, мари, мордва, чуваш и др.), славянских народов, в среде старообрядцев, тюрков и др. По всей видимости, решающим было наличие аграрного строя. Именно такие общества были наиболее зависимы от природных и погодных условий, когда взаимная помощь была очень важной частью совместного труда, в целях сохранения и обеспечения себя продуктами натурального хозяйства.

У коми комплексное исследование взаимопомощи представлено в работах Л. Н. Жеребцова [18]; у удмуртов данной теме посвящены некоторые труды В. Е. Владыкина, Г. А. Никитиной [8; 9], у бесермян – Е. В. Поповой и др.

Удмуртский язык сохранил выражения, относящиеся к коллективному труду и взаимопомощи. Данный вид социального института

виделся наиболее ценным в глазах общества. Вокруг участия в помочах сложился целый комплекс этических представлений и норм. В принципе любой общинник был вправе отказать в помощи, но редко кто поступал так. Общественное мнение резко осуждало отказавшегося принять участие в *веме*. Обязательность помочей глубоко осознавалась крестьянами и в хозяйственном, и в нравственном плане, особенно если они организовывались миром для помощи попавшему в крайне тяжелую ситуацию члену общества. В пословицах и поговорках удмуртского народа отразились подобные взаимоотношения: *Иськавынтэк улыны уг лу* «Без соседей жить нельзя», *Иськавын-бөляк доры котьку мыныны луоз* «К соседям во всякое время можно обратиться», *Одйг йырлэн одйг визьмыз, кык йырлэн – кык визьмыз, иськавын-бөляклэн визьмыз – вань визьлы визь* «У одной головы один ум, у двух – два, а ум соседей-родственников – всем умам ум», *Бускелен кенешытэк ужез кутсконо өвёл* «Не посоветовавшись с соседями, не нужно начинать дела», *Юрттйськы, тыныд но юрттозы* «Помогай другим и тебе помогут» и т. д. На помочах вырабатывались, закреплялись и передавались в межпоколенной трансляции производственные приемы и навыки, происходил обмен эмпирическими наблюдениями и знаниями. Общественное мнение на помочах выделяло лиц, которые наиболее успешно овладевали тем или иным приемом, осуждало и высмеивало неловкость, небрежность или неприемлемые новшества. Об искусных работниках, мастерах (плотниках, печниках, закройщицах, швеях и т. д.) отзывались – *зарни ки* (букв. «золотые руки»), а о лодырях, болтунах, неумелых и нерадивых высказывались метко и однозначно – *кыыз мажес* (букв. «руки, что грабли»). О них же сочинялись насмешливые афоризмы: *Кылыз лэчыт, кыыз мырк* «Язык острый, да руки тупые», *Быдэс пипуэз пыж лэсьтыса, полыс но поттымтэ* «Делал лодку, да даже весла не вышли».

В удмуртском языке существует лишь два слова с данным корнем: *веме* «помочи; толока обл. (работа всем крестьянским обществом)» и *вемечи* «помочанин, участник в помочах». От них образовались следующие словосочетания: *веме карись (лэсьтйсь)* «устраивающий помочи; толочник обл.»; *веме карыны (лэсьтыны)* «устраивать помочи»; *зег аран веме лэсьтыны* «устроить помочи при уборке ржи»; *вемечиос трос* «помочан много» [15, с. 112]. Судя по тому, что данное слово в удмуртском языке представлено лишь этими формами, следует предположить о его заимствованной природе. Ближе всего по звучанию и написанию стоят тюркские слова из чувашского и татарского языков, хотя сам институт

веме оказывается распространенным у многих народов, принадлежащих к аграрному типу культуры и хозяйствования.

К этимологии данного слова следует привести следующие примеры. И. В. Тараканов в одной из своих работ отмечает, что удмуртское *веме* ‘помощь, коллективная помощь’; мар. *вўма*, *вима*, *мўма*, мар. *Г. вима* < чув. *виме*, *миме*, *ниме*, тат., башк. *һәмль* «тж.» (Munkácsi 1896: 655; Wichmann 1903: 128; Егоров 1964: 140; Räsänen 1969: 289, 521)» [13, с. 49]. Р. Г. Ахметьянов пишет, что в марийском слово является чувашским заимствованием [20, с. 159]. Визуально и семантически татарское *һәмль* «помочь, подмога в сельских работах; коллективная помощь» [17, с. 358] фонетически очень похожа на удмуртский вариант.

В ближайшем родственном языке пермской группы – коми – данное понятие обозначается словом *отсӧг*, что ничего общего не имеет с удмуртским *веме*. Таким образом, следует предположить, что само слово могло быть заимствовано из тюркских языков. Эти языки были в тесном контакте с удмуртским. И экономические, и трудовые отношения были довольно крепкими и тесными. Сам институт взаимопомощи оказался универсальным для многих народов аграрного круга, но лексемы оказались разные. Для Урало-Поволжья более приемлема форма *ниме/ вўма*, *вима / веме / һәмль*.

О бытовом проникновении этой лексической формы можно предположить и по историческим данным. Контакты древних марийцев с южными пермянами – предками удмуртов – особенно усилились в конце I тыс. н. э. В это время «марийские племена вследствие расширяющейся экспансии славян на северо-восток, – с юга, под давлением тюрков, проникающих в Среднее Поволжье с юга и юго-востока, смещаются далее на восток, осваивая всю территорию Вятско-Ветлужского междуречья и отчасти вытесняя, отчасти ассимилируя пермян. Эти события отражены в фольклоре марийцев и удмуртов (предания о борьбе богатырей двух народов) и в марийских топонимах, распространенных на северо-востоке Республики Марий Эл и в соседних районах Кировской области» [7, с. 44].

В VII–VIII веках н. э. в Среднее Поволжье проникают и широко расселяются на территориях современных Самарской, Ульяновской областей, Татарстана, Чувашии тюрки, в основном болгары, говорившие на R-тюркском языке, потомком которого является современный чувашский язык. К началу X в. болгары создали крупное государство – Волжскую Булгарию, сыгравшую важнейшую роль в истории народов Среднего Поволжья и Приуралья.

По-видимому, уже в раннее время болгарский язык и культура оказали мощное влияние на марийский язык и культуру, но это влияние продолжалось и позднее – в ходе уже непосредственно чувашско-марийских контактов, отсюда – огромное количество (не менее полутора тысяч слов) так называемых «чувашских» (на деле, видимо, болгарско-чувашских) заимствований в марийском языке. Очевидно, что болгарское влияние было сильнее на правобережье Волги, что усугубило обособление предков горных марийцев от основного марийского массива.

Об этом же пишет и другой удмуртский исследователь И. В. Тараканов. «Сложившись в самостоятельные этнические группы и живя на общей территории, народы Волго-Камья оказывали друг на друга взаимное влияние. Из финно-угорских народов Поволжья и Прикамья наибольшее влияние со стороны болгар и татар испытывали марийцы и удмурты. Это прослеживается как в материальной (жилище, одежде), так и духовной (музыка, фольклор) культуре, а также и языке» [13, с. 23]. Ученый в удмуртском языке находит более 200 болгарских заимствований и среди них *веме*. Поскольку тюрко-удмуртские языковые связи были постоянными, это привело к сильному взаимопроникновению языковых материалов. Лингвист выделяет несколько периодов: 1) добулгарский (III–V века); 2) болгарский (с VII по XIII век, их фонетический облик близок к современным чувашским источникам и заметно отличается от татарских заимствований); 3) период политического и административного господства Золотой Орды и Казанского ханства (с XIII до середины XVI века); 4) новейший период удмуртско-татарских языковых контактов связан с падением Казанского ханства и вхождением удмуртов в состав Русского государства. Проведенный им анализ тематических групп тюркизмов показывает, что в болгарскую эпоху наибольшее количество слов проникло из области сельскохозяйственного производства, животноводства, ткачества и свадебно-обрядовой терминологии [См.: 13, с. 25].

Чувашское *ниме* «помочь уст. (коллективная помощь)»; *пўрт ними* «помочь в строительстве избы»; *нимехалӑхӗ* «помочане, собравшиеся на помочь, люди» [257]. Обычай взаимопомощи у чувашей *ниме/миме* рассмотрела в своей статье исследователь Е. А. Ягафова [16, с. 113–119], где подробно описаны традиционные формы и современные особенности его бытования.

В марийском языке это слово приобретает уже очень близкую к удмуртскому языку звучание – *вима* «помощь» [10, с. 66], *вўма* «общественная помощь; помочь» [10, с. 87], и производное от них слово *вўмазе* «участник помочи».

Кроме этих лексем других слов нет, что также может говорить о заимствовании.

Открывая словарь татарского языка, обнаружим, что семантика и употребление корня соответствуют предыдущим языкам (чувашскому, марийскому, удмуртскому). Татарское *һәм* «помочь, подмога в сельских работах; коллективная помощь; субботник; воскресник»; *бура һәм* «коллективная помощь при постройке дома»; *каз һәм* «коллективная помощь по ощипыванию зарезанных гусей» [См.: 11, с. 97–105; 6, с. 45–51]; *печән һәм* «коллективная помощь по заготовке сена»; *тула һәм* «коллективное валяние домотканного сукна»; *урак һәм* «коллективная помощь при жатве»; *шимбә һәм* «субботник»; *якшәмбе һәм* «воскресник»; *җеп эрлә һәм* «супрядки» [14, с. 739]. Очень близко по фонетическому звучанию к удмуртскому языку слово *һәмчә* «участник коллективной помощи» (ср. в удмуртском *вемечи*).

Большой интерес представляют и такие слова, как *һөмет* 1. «надежда, чаяние, упование, ожидание, мечта»; 2. «шанс, шансы; виды на кого-что-л.; расчёт» и его производные *һөметле* «1) надежный; 2) подающий надежды», *һөметләндер* «вселять надежду»...; *һөметсез* «безнадежный» и др. слова [14, с. 739]. Если они хотя бы гипотетически связаны с основой *һәм*, то пищи для размышления может быть много.

Таким образом, с полной уверенностью можно говорить о том, что лексема *веме* была заимствована из тюркских языков (булгарского), как и в марийском, благодаря близким языковым, экономическим и др. контактам, хотя сам институт взаимопомощи был распространён практически у всех народов Европы, имеющих сельскохозяйственный / аграрный тип производства.

В современном обществе (в городском особенно) происходит отказ от семейной и межсемейной коллективной взаимопомощи. Не секрет, что родственные отношения бережно сохраняются среди старшего поколения, а молодежь ими не особо дорожит. Многие дети и внуки лишь для приличия стараются соблюсти некоторые правила. Их участие в помочах бывает, как правило, фиктивным, а основная цель – отдохнуть от городской суеты на природе и поесть шашлыков. Коллективные помочи в современном обществе являются одним из формальных способов сохранения родственных отношений, и поэтому сегодня *веме* можно представить как остатки / рудименты былой традиции. Но когда необходимо, то возникают новые приемы и виды помощи: сбор средств, одежды и питания нуждающимся, связанный с волонтерским движением, создаются различные интернет-сообщества и т. п.

Список использованных источников

1. Анисимов, Н. В. Коммуникация с миром мертвых в обычае взаимопомощи в традиционной культуре удмуртов / Н. В. Анисимов // Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 2. – Ижевск : Удмуртский университет, 2014. – С. 11–17.
2. Волкова, Л. А. Регламентация взаимопомощи в агрокультуре удмуртов: традиции и новации / Л. А. Волкова // Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 2. – Ижевск : Удмуртский университет, 2014. – С. 18–24.
3. Голева, Т. Г. Знахарская практика коми-пермяков в системе общественной взаимопомощи / Т. Г. Голева // Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 2. – Ижевск : Удмуртский университет, 2014. – С. 25–32.
4. Данилко, Е. С. Традиции общинной взаимопомощи в старообрядческой среде: по материалам Урало-Поволжья / Е. С. Данилко // Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 2. – Ижевск: Удмуртский университет, 2014. – С. 33–39.
5. Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 2 / науч. ред. А. Е. Загребин; сост.-ред. А. В. Ишмуратов, Р. В. Кириллова; отв. ред. А. Е. Черашняя. – Ижевск : Удмуртский университет, 2014. – 136 с.
6. Касимов, Р. Н. Обычаи взаимопомощи в календарной обрядности чепецких татар / Р. Н. Касимов // Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 2. – Ижевск : Удмуртский университет, 2014. – С. 45–51.
7. Напольских, В. В. Введение в историческую уралоисту : монография / В. В. Напольских. – Ижевск : Удмуртский институт истории, языка и литературы УрО РАН, 1997. – 268 с.
8. Никитина, Г. А. Взаимопомощь как неотъемлемая составляющая «моральной экономики» крестьянства / Г. А. Никитина // Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 2. – Ижевск : Удмуртский университет, 2014. – С. 74–81.
9. Никитина, Г. А. Народная педагогика удмуртов / Г. А. Никитина. – Ижевск : Удмуртия, 1997. – 136 с.
10. Марийско-русский словарь. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1956. – 864 с.
11. Попова, Е. В. Социальные и ритуальные аспекты трапез / Е. В. Попова // Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 2. – Ижевск : Удмуртский университет, 2014. – С. 97–105.
12. Русский идеографический словарь: Мир человека и человек в окружающем его мире (80 концептов, относящихся к духовной, ментальной и материальной сферам жизни человека) / отв. ред. акад. РАН Н. Ю. Шведова; РАН, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – М., 2011. – 1032 с.
13. Тараканов, И. В. Удмуртско-тюркские языковые взаимосвязи (Теория и словарь) / И. В. Тараканов. – Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1993. – 170 с.

14. Татарско-русский словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 864 с.
15. Удмуртско-русский словарь / отв. ред. Л. Е. Кириллова. – Ижевск, 2008. – 925 с.
16. Чувашско-русский словарь / под ред. М. И. Скворцова. – М. : Рус. яз., 1985. – 712 с.
17. Федотов, М. Р. Этимологический словарь чувашского языка : в 2 тт. Т. 1. А–Р / М. Р. Федотов. – Чебоксары : Чувашский гос. ин-т гуманитарных наук, 1996. – 470 с.
18. Шарапов, В. Э. Л. Н. Жеребцов о традициях трудовой взаимопомощи у коми-зырян / В. Э. Шарапов, И. Л. Жеребцов // Материалы к Международному полевому этнографическому симпозиуму «ВЕМЕ: обычай взаимопомощи в культурах народов Урало-Поволжья» (Лудорвай, 16–18 мая 2014 г.). – Сыктывкар : ИЯЛИ Коми НЦ РАН, 2014. – 48 с.
19. Ягафова, Е. А. Ниме/миме – обычай взаимопомощи у чувашей: от традиции к современности / Е. А. Ягафова // Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 2. – Ижевск : Удмуртский университет, 2014. – С. 113–119.
20. Ёхмльтьянов Р. Г. Татар теленен кыскача тарихи-этимологик сЈзлеге. – Казан : Тат. кит. нльшр, 2001. – 272 б.

References

1. Anisimov N.V. Communication with the World of the Dead in the Customs of Mutual Assistance in the Traditional Culture of the Udmurts, *Year-book of Finno-Ugric Studies*. Issue 2. Izhevsk, Udmurt University Press, 2014, pp. 11–17. (in Russian)
2. Volkova L.A. Regulation of Mutual Aid in the Agro-culture of the Udmurts: Traditions and Innovations, *Year-book of Finno-Ugric Studies*. Issue 2. Izhevsk, Udmurt University Press, 2014, pp. 18–24. (in Russian)
3. Goleva T.G. Komi-Permyaks Magic Practice in the System of Mutual Aid, *Year-book of Finno-Ugric Studies*. Issue 2. Izhevsk, Udmurt University Press, 2014, pp. 25–32. (in Russian)
4. Danilko E.S. Mutual Aid Traditions In Old Believer Communities: Based on the Urals-Volga Region materials, *Year-book of Finno-Ugric Studies*. Issue 2. Izhevsk, Udmurt University Press, 2014, pp. 33–39. (in Russian)
5. *Year-book of Finno-Ugric Studies*. Issue 2. Scientific editor A.E. Zagrebin; editors A.V. Ishmurov, R.V. Kirillova; editor-in-chief A.E. Cherashnyaya. Izhevsk, Udmurt University Press, 2014, 136 p. (in Russian)
6. Kasimov R. N. Mutual Aid Traditions in Calendar Rites of the Cheptsа Tatars, *Year-book of Finno-Ugric Studies*. Issue 2. Izhevsk, Udmurt University Press, 2014, pp. 45–51. (in Russian)

7. Napolskikh V.V. Introduction to Historical Uralistic Studies. Monograph. Izhevsk, Publishing House of the Udmurt Institute of History, Language and Literature of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, 1997, 268 p. (in Russian)
8. Nikitina G.A. Mutual Aid as an Integral Part of «Moral Economy» in Peasant Society, *Year-book of Finno-Ugric Studies*. Issue 2. Izhevsk, Udmurt University Press, 2014, pp. 74–81. (in Russian)
9. Nikitina G.A. Folk pedagogy of the Udmurts. Izhevsk, Publishing House “Udmurtia”, 1997, 136 p. (in Russian)
10. Mari-Russian Dictionary. Moscow, State Publishing House of Foreign and National Dictionaries, 1956, 864 p.
11. Popova E.V. Social and Ritual Aspects of Meals, *Year-book of Finno-Ugric Studies*. Issue 2. Izhevsk, Udmurt University Press, 2014, pp. 97–105. (in Russian)
12. Russian Thesaurus: The World of Person and the World Around Him (80 Concepts Related to Spiritual, Mental and Material Aspects of Human Life). Editor-in-chief – academician of the Russian Academy of Sciences N.Yu. Shvedova; RAS Press, Russian Language Institute Press. Moscow, 2011, 1032 p. (in Russian)
13. Tarakanov I.V. Udmurt-Turkic Language Links (Theory and Dictionary). Izhevsk, Udmurt University Press, 1993, 170 p. (in Russian)
14. Tatar-Russian Dictionary. Moscow, Sovetskaya Encyclopedia, 1966, 864 p.
15. Udmurt-Russian Dictionary. Editor-in-chief L.E. Kirillova. Izhevsk, 2008, 925 p.
16. Chuvash-Russian Dictionary. Under the editorship of M.I. Skvorcova. Moscow, Russian Language, 1985, 712 p.
17. Fedotov M.R. Etymological Dictionary of the Chuvash Language. In two volumes. Vol. 1. A–R. Cheboksary, Chuvash State Institute of Humanities, 1996, 470 p. (in Russian)
18. Sharapov V.E., Zherebtsov I.L. L.N. Zherebtsov about Mutual Aid Traditions of the Komi-Zyryans, International Field Ethnography Symposium «VEME: Tradition of Mutual Aid in the Cultures of the Peoples of the Volga-Ural Region» Materials (Ludorvai, May, 16–18, 2014). Syktyvkar, Publishing House of the Institute of Language, Literature and History of Komi Scientific Centre of the Russian Academy of Sciences, 2014, 48 p. (in Russian)
19. Yagafova E.A. Nime/Mime – Chuvash Mutual Aid Custom: From Tradition to the Present, *Year-book of Finno-Ugric Studies*. Issue 2. Izhevsk, Udmurt University Press, 2014, pp. 113–119. (in Russian)
20. Ёхмльтьянов Р. Г. Татар теленен кыскача тарихи-жетимологик сЈзлеге. Kazan, Tat. kit. Нльшр, 2001, 272 б. (in Tatar)

Поступила 03.09.2014 г.

УДК 811.511.152.1
ББК 81.66

Прокаева Елена Петровна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра мордовских языков

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

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАЛОКАРМАЛИНСКОГО ДИАЛЕКТА РЕСПУБЛИКИ ЧУВАШИЯ

Аннотация: В статье дается обоснование необходимости изучения мордовских диалектов, расположенных за пределами Республики Мордовия, рассматриваются фонемный состав и фонетические особенности малокармалинского диалекта Республики Чувашия.

Ключевые слова: диалектология, диалект, говор, фонетика, фонология, вокализм, консонантизм, звук, фонема.

Prokaeva Elena Petrovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the Mordovian Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PHONETIC FEATURES OF THE DIALECT OF THE VILLAGE SMALL KARMAL OF THE CHUVASH REPUBLIC

Abstract: The article gives the rationale for the study of dialects of Mordvin outside the Republic of Moravia, phonetic structure and phonetic peculiarities of the dialect of the Small Karmal village of the Chuvash Republic are considered here.

Key words: dialectology, dialect, accent, phonetics, phonology, vocalism, consonantism, sound, phoneme.

Одним из признаков этнического идентитета является наличие языка как существенного фактора культуры. Любые языки, в том числе и мордовские (мокшанский, эрзянский), постоянно изменяются, находятся в непрерывном развитии. Изучение мордовских диалектов, бесспорно, представляет огромный интерес для современного финно-угроведения, так как дает, на наш взгляд, бесценный, неисчерпаемый материал не только для проникновения в глубочайшие истоки эрзянского и мокшанского языков, их историческое прошлое, но и позволяет понять особенности становления мордовских литературных языков, оценить проблемы и перспективы их развития [1; 3; 5].

Как известно, литературный язык составляет высшую форму национального языка, одним из признаков которого является нормированность. Нормы литературного языка зафиксированы в грамматиках, справочниках и словарях, а диалекты и говоры, которым свойственна только устная форма существования, находятся за пределами литературной нормы [2, с. 37; 6, с. 89]. На протяжении своей истории любой литературный язык, в том числе и мордовские языки, всегда испытывает влияние диалектов и обогащается за их счет, так как в диа-

лектах часто сохраняются явления, утраченные литературным языком и не отраженные в памятниках письменности.

Следует отметить, что при анализе диалектного языка в его территориальном варьировании рассматриваются в системе все языковые черты – фонетические, грамматические, словообразовательные, лексические. При этом выделяются элементы общие, свойственные всем диалектам, и различительные, имеющиеся только у некоторых из них, устанавливаются иерархия диалектных различий, относящихся к разным уровням системы языка, их место на данном уровне, взаимодействие между уровнями.

Вопрос о классификации мордовских диалектов, основанной на всестороннем охвате диалектных признаков, нельзя считать окончательно решенным до сих пор ввиду слабой изученности диалектов, особенно расположенных на периферии.

Предметом нашего исследования является фонетическая система эрзянских говоров, образующих островной ареал в юго-восточной части Республики Чувашия, куда входят с. Малые Кармалы – родина М. Е. Евсевьева, известного мордовского просветителя и ученого, д. Малиновка

Ибресинского района; с. Батырево и с. Балабаш-Нурусово Батыревского района, расположенные в верховьях рек Большая Атла, Кубня и Була. Данные говоры по своей структуре являются однородными и образуют единый диалектный тип, название которого дается по названию села Малые Кармалы в силу того, что это село занимает центральное положение на территории распространения перечисленных говоров [4, с. 4].

Представим краткий анализ нашего исследования. Так, *система вокализма* в изучаемом диалекте представлена пятью фонемами: *i, u, e, o, a*, являющимися монофтонгами. В первом слоге выступают все гласные, а в непервых слогах – лишь гласные *a, o, e*. Употребление гласного *u* в непервом слоге ограничено словами: *šel'mukšt* «очки», *salmuks* «игла», *narmuń* «птица», *apt'uk* «глупец», *gobruk* «погреб», *čoruda* «темно», *m'ěnt'uk* «налим» и нек. др. Гласный *i* в непервых слогах встречается только в поздних заимствованиях через русский язык типа *al'ib'i* «алиби», *par'i* «пари» или в суффиксальной морфеме, где *i* появляется: 1) в позиции перед парным палатализованным согласным *ń*: *čora (ćora)* «юноша» – *čorin'e (ćorin'e)* «мальчик», *kudo* «дом» – *kudińe* «домик», *val'ma* «окно» – *val'm'in'e* «окошко»; 2) в результате перехода **aj >* : *korti* «говорит», *mori* «поет», *kunsol'i* «слушает» (ср. мокш. *kortaj, moraj*). Возникновение *i* из дифтонга *aj* подтверждается некоторыми сохранившимися в диалекте словоформами: *čov'in'kajńe* «тоненький», *šoždij'kajńe* «легенький» (ср. в др. диалектах *čov'in'k'in'e, šoždińk'in'e*).

Анализ речевых высказываний показал, что ударение обычно падает на последний слог слова: *kudo°* «дом», *kunsol'i°* «слушает» и т. п.

В *системе консонантизма* данного диалекта насчитывается 27 фонем: *p, t, t', k, b, d, d', g, s, š, ś, v, z, ž, ź, j, č, c, ć, l, l', r, r', m, n, ŋ, χ, f* (в качестве аллофонов – *u, ŋ, ŋ', č', ž, ž', ź, ź'*). К отличительным особенностям указанного диалекта в области консонантизма следует отнести наличие аллофонов *u, č', ŋ*. В позиции перед (и между) гласными *o, u* и перед согласным *t* переход лабиодентального *v* в билабиальный *u* выражен слабее, чем в других эрзянских диалектах. Медиодорсальная аффриката *ć* произносится как *č'*: *ćora > čora* «юноша, сын, мужчина», *omboće > omboč'e* «второй», *šim'ića > šim'ič'a* «пьющий» (по этому признаку изучаемые говоры близки к верхнепьянскому диалекту северо-западного типа). Согласный *n* в сочетании с *g/k* в рамках одной морфемы образуют носовой заднеязычный *ŋ*: *pańgo* «гриб», *ońkstams* «взвесить». Также характерным для диалекта является непоследовательное употребление согласных *š/č*: *šakš* и *čakš* «горшок», *šočko* и *čočko* «бревно», *karšo* и *karčo* «напротив», *lavšo* и *lavčo* «слабый». В позиции

после *ń* фрикативный *ś > ć*: *ańśak* и *ań'ćak* «только, лишь», *mońś* и *mońć* «я сам», причем наиболее часто в этой позиции встречается согласный *ś*. Наблюдаются случаи депалатализации сонорного *ń* перед *š*: *čokšne* «вечером», *m'ikšni* «продает» (ср. *čokšne, m'ikšni* др. говоров). Сочетание *št, št'* в исследуемом диалекте преобразуется в сочетание *šč/šš*: *aščem / aššems* «стоять», *šča (šša)* «воск», *k'iščems / k'iššems* «плясать».

Таким образом, проведенный анализ фонетических особенностей позволяет констатировать, что в рассматриваемых говорах до настоящего времени частично сохранились архаические явления, отражающие особенности прамордовского языка-основы, а высокая вариативность в фонетике свидетельствует о переходном характере и незавершенности отдельных процессов в области вокализма и консонантизма малокармалинского диалекта.

Список использованных источников

1. 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.
2. Князькин, Ю. П. Присоединительные конструкции в мордовских языках : дис. ... канд. филол. наук / Князькин Юрий Петрович. – Йошкар-Ола, 2005. – 195 с.
3. Князькин, Ю. П. Лексика малокармалинского говора: синхронно-диахронный аспект (от М. Е. Евсевьева до современности) / Ю. П. Князькин, Е. П. Прокаева // «45-е Евсевьевские чтения (к 145-летию М. Е. Евсевьева и 155-летию А. Ф. Юртова)», Всерос. науч.-практ. конф. «45-е Евсевьевские чтения (к 145-летию М. Е. Евсевьева и 155-летию А. Ф. Юртова), 19–20 мая 2009 г. : [материалы] : в 4 ч. Ч. 2 / под ред. В. В. Кадакина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – С. 57–59.
4. Прокаева, Е. П. Ареальное исследование эрзя-мордовских говоров на территории Чувашии : дис. ... канд. филол. наук / Прокаева Елена Петровна. – Саранск, 1999. – 179 с.
5. Прокаева, Е. П. Функции синонимических парадигм в мордовском (эрзянском) текстообразовании / Е. П. Прокаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 12. – С. 255–262.
6. Скрипник, А. П. Роль языка в формировании произвольного поведения / А. П. Скрипник // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 89–92.

References

1. 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. (in Russian)

2. Knyazkin Yu.P. The connecting structure in Mordovian languages: Dis. ... Cand. Phil. Sci. Yoshkar-Ola, 2005, 195 p. (in Russian)

3. Knyazkin Yu.P., Prokaeva E.P. Lexicon of a dialect of village Small Karmal: synchronously-diachronous aspect (from M.E. Evseyev to the present), «45th Evseyevskie chteniya (to M.E. Evseyev's 145 anniversary and A.F. Jurto's 155 anniversary)», All-Russian Scientific and Practical Conference «45th Evseyevskie chteniya (to M.E. Evseyev's 145 anniversary and A.F. Jurto's 155 anniversary)», On May, 19–20th, 2009

[materials]: in 4 parts. Part 2, under the editorship of V.V. Kadakin, Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2010, pp. 57–59. (in Russian)

4. Prokaeva E.P. Areal study of Erzya-Mordovian negotiations on the territory of Chuvashia: Dis. ... Cand. Phil. Sci. Saransk, 1999, 179 p. (in Russian)

5. Prokaeva E.P. The functions of synonymic paradigms in Mordovian (Erzya) text formation, *The Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2012, No. 12, pp. 255–262. (in Russian)

6. Skripnik A. P. The role of language in the formation of random conduct, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 89–92. (in Russian)

Поступила 04.06.2014 г.

УДК 82-12(=511.152)
ББК ШЗ(2Рос.=Морд.)

Рогачев Владимир Ильич

доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rogachev-v@bk.ru

Макушкин Виктор Миронович

доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rogachev-v@bk.ru

Мишанин Юрий Александрович

доктор филологических наук, профессор,
декан филологического факультета
ФГБОУ «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва»,
г. Саранск, Россия
rvcentr@mail.ru

Ваганова Елена Николаевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра немецкой филологии
ФГБОУ «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва»,
г. Саранск, Россия
waganowa@mail.ru

КРЕСТЬЯНСКИЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ И ОБЪЕКТНЫЙ МИР В УСТНОЙ ПОЭЗИИ МОРДОВСКОГО НАРОДА

Аннотация: В статье рассматривается пространственный и атрибутивно-объектный мир фольклора на примере мифологических построений, сложившихся в глубинах истории народа. Изучаются основные векторы и объекты окружающего мира, освоенные анимистическим сознанием древней мордвы: жилище, печь, их место в сакральном пространстве эрзи и мокши.

Ключевые слова: пространство, время, объектный мир, мифология, изба, богиня дома, покровительница печи, крылатый конь, фольклор, символ, семантика.

Rogachev Vladimir Ilich

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of literature and methodology of literature
Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Makushkin Victor Mironovich

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of literature and methodology of literature
Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Mishanin Yuriy Aleksandrovich

Doctor of Philological Sciences, Professor,
the dean of Philological faculty
Mordovia State University, Saransk, Russia

Vaganova Elena Nikolayevna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the German Philology
Mordovia State University, Saransk, Russia

**PEASANTS SPATIAL AND OBJECT WORLD
IN THE MORDOVIAN POETRY**

Abstract: The article deals with the study of spatial and attributively object folklore world on the example of mythological buildings formed in ancient times. The authors research into outside world's main vectors and objects assimilated by animistic consciousness of ancient mordva dwelling, stove and their place in sacral space of erzya and moksha.

Key words: Space, time, object world, mythology, peasant's cottage (hut), home goddess, stove, patroness (protectress), winged horse, folklore, symbol, semantics, meanings.

Актуализация изучения устного творчества на современном этапе объясняется тем, что фольклор является важным историко-культурным и этнографическим источником знаний о древнем периоде жизни народов. В этом плане важными и до сих пор малоразработанными являются проблемы пространства и атрибутивно-объектного мира в фольклоре.

Повседневная жизнь мордовского крестьянина проходила в привычном, выверенном времени, жизненном пространстве избы. Слово «дом» рассматривалось в традиционной народной культуре как средоточие основных жизненных ценностей, счастья, достатка, единства семьи и рода, включая предков. Дом создавал благодатную ауру, чувство защищенности членов семьи, психологический комфорт, придавал уверенность в своих силах. В мире человека дом является точкой отсчета, центром мира, поскольку он считается первым организованным пространством. О значимости этого объекта в жизни человека свидетельствуют и различные варианты изображения избы, которые можно видеть на груди праздничной женской рубахи *покай*.

Дом, по суеверным представлениям, населенный богами и духами, в глазах крестьян был живым существом. Представления о доме как о живом существе обнаруживаются в различных видах народного творчества. Само жилище и его атрибуты могут иметь зоо-, фито- и антро-

поморфные черты, что находит яркое отражение в корпусе загадок с отгадкой «дом – кудсь». Например, *Ломаньда сери. / Пингозонза эряй – / Ковга аф якай. – Ростом выше человека. / Век свой живёт – / Никуда не ходит. Вазец шужя-рень, / Ронгоц шуфтонь. – Шапка соломенная, / Стан деревянный. Ниле уголхт, ниле катонянт, / Эрь катонянт каршеса колма катонянт. – Четыре угла, четыре кошки, / Против каждой кошки три кошки* [11, с. 117]. «Очеловечивание» форм жилого пространства, уподобление его животным обусловлено склонностью народного ума во всем находить аналогию.

В крестьянском доме, согласно поверьям, жили покровители дома *Кудазор-ава, Кудазор-атя* со своими чадами, обеспечивая замкнутость находящегося под их покровительством жилого пространства. Членам крестьянской семьи покровительствовали предки, чья небесная жизнь проецировалась на земную жизнь потомков. Они выполняли роль посредников между людьми и божествами, вызывая благорасположение высших сил [16, с. 144]. Рядом с домом в огороде было чистое место для моления – *шукшпря*, откуда призывали умерших на семейные торжества (рождение ребенка, свадьба), религиозные праздники.

В устном народном творчестве дом поделен на значимые части: как у всякого живого существа, у избы есть голова – *пря* – крыша, тело с

внутренностями – *кудо потмо*, пол, называемый *седь* – «мост» или *мастор* – «земля» [16, с. 145]. Мифологизированные представления о жилище возникают не случайно. Само устройство его таково: он имеет четыре угла, ориентирован по четырем сторонам света. Сруб, крыша, подпол соответствуют известному пространственному делению. Символическое «произведение двух чисел – 3 и 4 – составляет число месяцев календарного года, их сумма – магическое число семь – количество дней недели» [16, с. 145].

У восточных финнов крыша дома «увенчивалась в виде конских голов, причелины, спускающиеся вниз, завершались довольно несложной резьбой из пяти удлиненных ромбиков, напоминающих листья ивы» [2, с. 41]. Эти детали несли смысловую нагрузку. Причелины в крестьянском представлении – крылья, ромбики на их концах изображают перья. Это крылья охлупня, коня, которому придавались признаки пернатых [2, с. 41]. Подобным же образом устроен конек мордовской избы. Здесь можно увидеть те же «причелины», «крылья», «подкрылки» [7, с. 108].

Мифологизация окружающего мира, развитая фантазия создавали в воображении людей одухотворенное существо – крестьянский дом в виде крылатого коня, который был устремлен в своем полете ввысь, в другое пространство, в небо, соединяя земное бытие с высшими существами, звездами, космосом, божествами, предками. Наши мудрые предки создавали своё жилище в соответствии с законами космоса и своими представлениями о модели этого мира. Дом воспринимался как уменьшенная модель большого космоса: «Кияксозе кшниенинь, поталакозе – сиянь, сонць кафта вальмаса» («Пол железный, потолок – серебряный, сам о двух окнах»). Ясно, что серебряный свод – это небо, два окна – солнце и луна [16, с. 145]. Поэтому в свадебной поэзии столь часты упоминания образа родного дома, двора в произведениях разных времен и регионов проживания мордвы. Жизненное пространство дома также подразделялось на участки и всегда что-то олицетворяло. Сакральным центром дома стал красный угол, где после принятия христианства мордва стала вешать иконы. В передний угол сажали почетных гостей, сватов, молодоженов, там садилась невеста по возвращении из девичьей бани. В передний угол сажали *вастозая* (м), *эземозая* (э) – заместителя покойного, приглашенного на свои поминки. Во время пасхальных поминок хозяйка дома стелила постель, приглашая предков: «Прадеды и прабабушки! Да будет на нас ваше благословение! Стряхните с себя пыль земную! Для вас мы блинов напекли, брагу сварили. Приходите, пейте и ешьте... Вот приготовили мы вам постель – да будет она мягка» [3, с. 385].

Жилое пространство было насыщено не только духами предков, но и представлялось пространством, охраняемом богинями-матерями. Площадь дома и двора была поделена между божествами, покровительствующими непосредственно жилому дому и надворным постройкам, а также хозяину, хозяйке и всей семье. Такие важные элементы дома, как стены, крыша, двери, окна и порог регламентируют отношения между внешним и внутренним пространством, матица, пол, потолок, печь организуют и упорядочивают внутреннее жилое пространство. У порога проживала Кенкш-ава, в опечье – Каштом-ава, двором распорядился Кардаз-сярко. Предположительным местом пребывания Кудазор-авы, Юртавы считается матица, особым образом прославляющаяся в загадках. Среди мордовских загадок с отгадкой «матица – маткатне» выделяются такие, которые опираются на антропоморфную метафору: *Баяравась кудса, / Ожа пенза ушесот. – Барыня в избе, / Рукава наружу выходят* [11, с. 121]. В загадках с отгадкой «потолок и матицы – поталаксь и маткатне» широко представлены родственные связи: *Кафта купт-кумават / Фкя-фкянь пjali аф якайхть. – Две кумы / Друг к другу не ходят. Кафта купт-кумават / Фкя-фкянь аф сатыхть. – Две кумы / Друг другу не достают* [11, с. 120].

Порог как пограничная зона, где проживает богиня-мать Кенкш-ава, в традиционной культуре является символической границей между домом и внешним миром, местом исполнения ряда семейных обрядов и совершения магических действий. Более того, это еще и место символического общения с миром предков. С порогом связаны ряд поверий и ритуальных действий, многочисленные эпизоды семейных обрядов. Приведем краткое описание мордовского обычая «моляна». Хозяева дома готовили гостям угощение – хлеб, соль, горшок каши, пиво, сусло и другую «стряпню», ставили угощение на стол перед зажженной свечей и произносили молитву: «нижке-паз, верепаз». После молитвы несли горшок к порогу, становились на колени, кланялись на четыре стороны, произносили ту же молитву. Затем вместе с гостями съедали за столом угощения. Подобные моляны совершаются и на многие христианские праздники: Рождество, Богоявление, Пасху, Николая Чудотворца и нек. др. Ритуальные функции порога особенно отчетливо проявляются в погребальном и свадебном обряде.

Совершенно очевидно, что именно по этой причине в свадебном фольклоре выход замуж, разрыв с привычной средой, с родительским очагом приравнивался к смерти, поскольку девушка навсегда лишалась привычного сакрального пространства, своих родоплеменных покровителей. Показывая своё нежелание уйти из родительского дома, невеста хваталась рука-

ми за матицу и держалась до тех пор, пока присутствующие не разжимали ей руки. Отчасти этим, на наш взгляд, объясняется человеческая драма невесты, разворачивающаяся в свадебной поэзии.

Из объектного мира важное место отводилось печи. Печь – это наиболее сложный полисемантический образ, игравший большую роль в обрядах жизненного цикла и фольклоре. По утверждениям фольклористов, печь в мифосемантике – это связующее звено мира мертвых и мира живых. С печью невеста прощается, покидая родной дом, приносит ей дары, благодарит за то, что кормила, поила ее.

Так, к примеру, после благословения отцом терюханка шла к матери со словами: «Пойду я теперь, батюшка, к своей родимой матушке, пораздвиньтесь, разойдитесь, добрые люди, милые подруги, пойду я к печке-матке: у печки у матки все бают, матушки стоят» [6, № 25]. Мать невесты прощалась с ней около печи – символа родительского дома, приглашая причетами ее к себе. В причетах печь фигурирует не случайно: у нее была покровительница – *Каштомонь кирди*, а в опежье, по представлениям мордвы, жила *Кудазорава* со своим многочисленным семейством. При отделении молодых, мать жениха, наклонившись над опежьем, просила хранительницу дома направить домовых в новую избу. У мордвы была традиция знакомства невесты с печкой в доме жениха, во время которого устраивался молян. Около печи свекровь нарекала новым именем молодую, слегка ударяя ее хлебом по голове: «Мазый леменьц пуцан» («Красивым именем называю тебя») [5, с. 84]. Печь в национальной мифологии была символом жизни. Считалось, что если угас очаг, то угасла и жизнь в доме. В фольклоре встречаются упоминания о божествах печи: *Пенякуд-авы* (у мокши) и *Каштом-авы* (у эрзи). Вероятно, культ печи возник не сам по себе, а связан с огнем. У мордвы была грозная богиня огня *Тол-ава*. Так, около печи знахарка произносила заговор от ожогов – *ницевте озолма*:

Перед печкой красный петух,
Этот дунет, этот плюнет...
И сдует, и сплюнет,
И стянет, и разрушит
Ожог от огня,
Боль от огня... [14, с. 230–231].

Наиболее важный способ освоения невестой пространства чужого для нее дома жениха связан с печью и землей. В Старом Байтермише эрзянская невеста в дом жениха привозит горсть земли, взятой у своего дома, и бросает ее под печь, чтобы «хранительница» нового дома приняла ее под свое покровительство [12, с. 162]. В ходе мокшанской свадьбы в Мамолаевском ай-

маке в доме жениха молодые останавливаются перед печью, и невеста бросает горсть земли на пол [13, с. 112]. О важности в пространстве дома и обрядах жизненного цикла *пенякуда* свидетельствуют звучащие в устах невесты *корьмакай, тирякай*, адресованные печи, в свадебной поэзии встречаются только как форма обращения к отцу и матери.

В мордовском фольклоре имеются целые циклы произведений, связанных с хранительницей печи. Они начинаются с момента печения пирогов в доме невесты, где стряпухи исполняют песни, обращенные «к покровительнице печи, серебряной» с просьбой «испечь пироги красивыми и хорошими, отдать целыми и невредимыми»: «Каштомонь кирди, сияка! Максыть минек пряканок и чумбрасо, паросто, и мазыйстэ, вадрясто» [15, д. 74, л. 15]. У мордвы был свадебный обычай подводить только что вступившую в дом молодую к печи для того, чтобы она постаралась войти с ней в добрые отношения. Женщины, осуществляющие обряд, просили ее об этом: «Уштумань-кирди! – печь не марать ее, а любить и слушаться» [10, с. 188]. Невеста после приезда в дом жениха в своих причетах обращалась к *Уштумань кирди* – хранительнице печи:

Если ты меня с любовью принимаешь,
Дай мне упасть теплым дождем,
Унеси меня с твоим горячим дымом,
Дай мне на засеянное поле упасть
Подними меня на небо плодоносным дождем,
Обрати меня в черное облако,
Дай мне на цветочные головки упасть
чистой росой.

Если же ты меня не с любовью принимаешь,
Обрати меня в белое облако,
Дай мне упасть сильным градом
на пустое поле [17, с. 197].

В избе печь чаще всего стояла на левой женской половине. В поэтическом сознании мордовских женщин она была одухотворенным существом, к ней уважительно обращались *Каштом-ава*. По представлениям мордвы в опежье жила *Кудазор-ава* – хранительница дома. На шестке печи разводили жертвенный огонь, глядя на который молились. Перед печью невеста укладывала *эрямо парь*. Именно к ней молодая обращалась с заклинанием:

Буди улян талану,\	Если буду талантливой (в знач. счастливой)
Буди улян уцяскав, Верьга молезэ качамнець,	Если буду счастливой, Пусть верхом идет твой дым,
Алга молезэ лембенець.	Пусть низом идет тепло [15, д. 25, л. 9].

И наоборот, если ее жизнь сложится неудачно, пусть печь «дымом украсит маков цвет одежды, огнем сожжет желтый шелк волос»:

Качамнесэть тон артыть
 Магы лопа одижан,
 Тол гелсэть пултытя
 Тюжа парций монь чернень [9, с. 239].

По приезде в дом жениха под ноги молодой клали сковороду с угольями, что, вероятно, символизировало первое знакомство с печью, так как ей говорили: «Ульть пиди-пани» («Будь варящей, пекущей»). Зайдя в дом, она в первую очередь подходила к печи, клала на шесток колечко, просила ее расположения и лишь после этого шла к столу, где рядом со свежеспеченным *шумбра киши* («хлеб счастья») оставляла медный перстенок [15, д. 34, л. 45]. После застолья молодую познакомили с печкой. Подводя молодую к печке, говорили: «Вана Каштом-ава матушка, од човаля саинек, вечкик икельгат якицякс» («Вот, печка-мать, матушка, молодую взяли, будет перед тобою ходить, полюби ее» [4, с. 285].

Возможно, благоговейное отношение к печи объясняется существовавшей когда-то ритуальной практикой трупосожжения или «с обычаем, связанным с запеканием недоношенного ребенка в хлеб, сажанием его в печь на хлебной лопате – «перепеканием», т. е. выпеканием заново, при котором ребенка как бы возвращали в материнскую утробу (печь), чтобы он родился заново» [1, с. 97]. На свадьбе к печи обращались, как к живому существу. Так, во время печения пирогов стряпухи просили его:

Каштом кирди, авакай!	Богиня печи, матушка!
Пидикая, каштомне,	Свари-ка, печенька,
Оймень иде лукшонок.	Свадебный пирог лукшо.
Паникая, каштомне,	Испеки-ка, печенька,
Оймень иде Норовонь.	Отдаваемый за невесту пирог Норов [8, с. 27].

По завершении печения пирогов стряпухи просили печь: «Каштом ава, матушка, максыть минек пряканок» («Владыка печи, серебряная, ты отдай наши пироги») [15, д. 74, л. 15]. После выпечки пирогов ее благодарили: «Вельть вадрясто тон пидить, велть мазыстэ тон панить» («Очень хорошо ты их испекла, очень красивыми их сделала») [15, д. 25, л. 17]. Прощаясь с родительским домом, невеста проходит к печи и со словами благодарности обращается к ней:

Пецька матушка, тирякай,	Печка матушка, родимая,
Пасиба андыть вача пекезэнь,	Спасибо, что кормила меня,
Сэвынь таныти ямняцянь,	Ела твои вкусные щи,
Сэвынь шяфтя кшиняцянь.	Кушала твой мягкий хлеб [15, д. 25, л. 17].

Звучащие в устах невесты *корьмакай, тирякай*, адресованные печи, в свадебной поэзии встречаются только как форма обращения к отцу и матери. Это еще раз подчеркивает значимость печи в обрядовой культуре, его важную роль в пространственной организации крестьянской избы.

Пространственная организация и атрибутивно-объектный мир в мордовском фольклоре представляют весьма интересный пласт в национальной культуре, который привлекает внимание фольклористов и этнографов, так как нуждается в разработке и интерпретации с современных научных позиций.

Список использованных источников

1. Байбурун, А. К. Похороны и свадьба / А. К. Байбурун, Г. А. Левинтон // Исследования в области балто-славянской культуры: погребальный обряд. – М., 1990. – С. 64–99.
2. Грибова, Л. С. Декоративно-прикладное искусство народов Коми / Л. С. Грибова. – М. : Наука, 1980. – 240 с.
3. Евсевьев, М. Е. Мордва Татреспублики / М. Е. Евсевьев // Избр. тр. : в 5 т. Т. 5. – Саранск, 1966. – С. 385–408.
4. Евсевьев, М. Е. Мордовская свадьба / М. Е. Евсевьев // Избр. тр. : в 5 т. Т. 5. – Саранск, 1966. – С. 7–341.
5. Майнов, В. Н. Очерк юридического быта мордвы / В. Н. Майнов. – СПб : Тип. М-ва внутр. дел, 1885. (Зап. РГО; т. XIV, вып. 1). – 267 с.
6. Мельников, П. И. Эрзянская свадьба / П. И. Мельников // Симбирские губернские ведомости. – 1851. – № № 25, 26.
7. Мордва : историко-этнографические очерки. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 336 с.
8. Мордовская свадебная обрядность и поэзия (по фольклорно-этнографическим материалам Шугуровского брачного округа) / сост. В. И. Рогачев. – Саранск, 2004. – 115 с.
9. Мордовский этнографический сборник / сост. А. А. Шахматов. – СПб, 1910. – 848 с.
10. Смирнов, И. Н. Мордва : историко-этнографические очерки / И. Н. Смирнов. – Саранск : Крас. Окт., 2002. – 296 с.
11. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 18 т. Т. 4, кн. 2. Мордовские загадки. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1968. – 296 с.
12. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 18 т. Т. 6, ч. 1. Эрзянская свадебная поэзия. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1972. – 471 с.
13. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 18 т. Т. 6, ч. 2. Мокшанская свадебная поэзия. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1975. – 400 с.
14. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 18 т. Т. 7, ч. 3. Календарно-обрядовые пес-

ни и заговоры. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 304 с.

15. ЦГА РМ ФР-267, оп. 1, д. 74, л. 15; д. 25, л. 9; д. 34, л. 45; д. 25, л. 17.

16. Шуляев, А. Д. Жизнь и песня: поэтическая система традиционной народной лирики мордвы / А. Д. Шуляев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 172 с.

17. Paasonen, H. Mordwinische Volksdichtung / H. Paasonen. – Helsinki, 1938. – Bd. I. – XXIV+2+509 s.

References

1. Bayburin A.K., Levinton G.A. Funeral and wedding. Researches in the field of Balto-Slavic culture: Funeral ceremony. Moscow, 1990, pp. 64–99. (in Russian).

2. Gribova L.S. Arts and crafts of the Komi peoples. Moscow, Nauka, 1980, 252 p. (in Russian).

3. Evseyev M.E. Mordva of the Tatarstan Republic. Selected Works, Vol. 5 Saransk, 1966, pp. 385–408. (in Russian).

4. Evseyev M.E. Mordovian wedding. Selected Works, Vol. 5 Saransk, 1966, pp. 7–341. (in Russian).

5. Mainov V.N. Essay in Common Law of Mordvins. Saint-Petersburg, 1885, 267 p. (in Russian).

6. Melnikov P.I. The Erzya wedding. *Papers of Simbirsk Governorate*, 1851, No. 25, 26. (in Russian).

7. Mordva: Historical and ethnographic essays. Saransk, Mordovian Publishing House, 1981, 336 p. (in Russian).

8. Mordovian wedding ceremonial and poetry (based on folkloric and ethnographic materials of the Shugurovsky wedding district). Compiled by V.I. Rogachev. Saransk, 2004, 115 p. (in Russian).

9. Mordovian ethnographic collection. Compiled by A.A. Shakhmatov. Saint-Petersburg, 1910, 848 p. (in Russian).

10. Smirnov I.N. Mordva: Historical and ethnographic essays. Saransk, Krasniy Oktyabr, 2002, 296 p. (in Russian).

11. Oral-poetry of the Mordva, Vol. 4, P. 2. Mordovian riddles. Saransk, Mordovian Publishing House, 1968, 321 p. (in Russian).

12. Oral-poetry of the Mordva, Vol. 6, P. 1. The Erzya wedding poetry. Saransk, Mordovian Publishing House, 1972, 471 p. (in Russian).

13. Oral-poetry of the Mordva, Vol. 6, P. 2. The Moksha wedding poetry. Saransk, Mordovian Publishing House, 1975, 400 p. (in Russian).

14. Oral-poetry of the Mordva, Vol. 7, P. 3. Calendar and ceremonial songs and plots. Saransk, Mordovian Publishing House, 1981, 304 p. (in Russian).

15. CGA RM FR-267, op. 1, d. 74, l. 15; d. 25, l. 9; d. 34, l. 45; d. 25, l. 17. (in Mordovian)

16. Shulyaev A.D. Life and song: Poetic system of traditional national lyric poetry of the Mordva. Saransk, Mordovian Publishing House, 1986, 172 p. (in Russian).

17. Paasonen H. Mordwinische Volksdichtung. Helsinki, 1938. Bd. I. – XXIV+2+509 p. (in German).

Поступила 11.06.2014 г.

УДК 81.42
ББК 81.0

Фалилеев Александр Евгеньевич

кандидат культурологии, доцент,
заместитель декана факультета иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
fae3@mail.ru

СМЫСЛОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРИКАТУРЫ*

Аннотация: Политическая карикатура рассматривается как особый вид политического дискурса, содержащий в себе компоненты жанров сатиры и юмора. Функциональная характеристика связана непосредственно со смысловыми и содержательными элементами данного вида политического дискурса. Особое внимание акцентируется на предметном аспекте политической карикатуры.

Ключевые слова: текст, политический текст, дискурс, карикатура, политическая карикатура, сатира.

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

Falileev Alexander Evgenyevich

Candidate of Cultural Science, Docent,
the deputy dean of faculty of foreign languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SEMANTIC SPACE OF THE POLITICAL CARICATURE

Abstract: The political caricature is considered as the special type of a political discourse comprising components of genres of satire and humour. The functional characteristic is connected directly with semantic and substantial elements of this type of a political discourse. The special attention is focused on subject aspect of a political caricature.

Key words: the text, the political text, discourse, caricature, political caricature, satire.

Политический текст, его лингвокультурное пространство в настоящее время представляет вполне обоснованный интерес для лингвистов. 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 [4, с. 96].

Как и любой другой текст, политический текст характеризуется специфическим набором языковых средств, позволяющих реализовать коммуникативное намерение говорящего или пишущего. Использование оценочных средств направлено на придание тексту эмоциональности и экспрессивности, что является неотъемлемой характеристикой любого текста публицистического стиля. 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 [1, с. 96].

Детальное изучение речей политических лидеров помогает выявить имплицитно выраженные бессознательные установки коммуникантов и на этой основе показать результаты восприятия информации адресатами [7, с. 97]. Как отмечает А. П. Скрипник, предвидение последствий собственного действия для себя и для других людей определяется постижением глубинных связей бытия и «Я», внутренних противоречий, обуславливающих изменение и того, и другого полюса [9, с. 89].

Карикатура – особый вид текста, ставший популярным в условиях развития информационного общества, в котором «информация и знания умножаются в едином информационном про-

странстве» [8, с. 96], и именно карикатура сумела в весьма интересной и в то же время содержательной форме донести и информацию, и знания о состоянии общества.

Политическая карикатура, по мнению исследователей, входит в пространство смехового (комического или юмористического) дискурса. Юмористический дискурс А. В. Карасик рассматривает как «контент, погруженный в ситуацию смехового общения», для которой характерно: 1) коммуникативное намерение участников общения избежать серьезного разговора, 2) юмористическая тональность общения, т. е. стремление сократить дистанцию и критически переосмыслить в мягкой форме актуальные понятия, 3) наличие определенных моделей смехового поведения, принятого в представленной лингвокультуре» [6, с. 56].

Основной характеристикой комического (юмористического) дискурса является способность вызывать смех. Комическое понимается как эстетическая форма оценки, «заразительно-острая, творчески функциональная ее форма, предполагающая преднамеренно активное восприятие, отношение со стороны аудитории», а смех рассматривается как реакция осознания добра и зла. Чувство юмора прочно связано с умением субъекта обнаруживать противоречия в окружающей действительности, например, отмечать, а иногда и утрировать антагонистичность положительных и отрицательных черт в каком-либо человеке, кажущуюся значительность личности и несоответствующее ей поведение [3, с. 49].

Стоит отметить, что на пересечении с политическим дискурсом материал (тематика) дискурса комического посвящен политическим событиям (хотя и не ограничивается исключительно ими). Жанровое пространство политической карикатуры, включающее жанры первичные и вторичные, прототипные и маргинальные, определяется его многомерностью и сложностью, а также тенденцией к сращиванию политического дискурса с художественным дискурсом и дискурсом масс-медиа.

Содержательно-концептуальная информация в карикатуре носит сатирический характер, связана с критикой мира политики и отражает позицию автора.

Вербальный ряд карикатуры представлен буквенным текстом, под которым понимается все речевое единство в рамках карикатуры, включая авторскую речь и речь персонажей. К авторской речи относятся заголовки / подписи и краткие комментарии к карикатуре за ее пределами или непосредственно в кадре.

Персонажами политической карикатуры не обязательно выступают конкретные политические деятели, ее героем может быть и стереотипный образ политика или же некая политическая ситуация, что отличает ее от политической пародии.

События, отображаемые в политической карикатуре, изначально кодируются социальными кодами, которые распадаются на визуальный социальный код (реальная внешность участников события, одежда, поведение, жестикация и обстановка, в которой происходят события) и языковой социальный код (языковые личности реальных участников события, тексты массовой медиа, в которых дискусируются события и их участники, названия общественных организаций) [3, с. 67].

Концепция автора политической карикатуры предполагает критическое или негативное отношение художника (или газеты / журнала, заказывающего работу) к изображаемым на карикатуре политическим событиям и их участникам, а также его желание представить персонажей в комической манере.

Событийное содержание представляет собой сообщение (в комической форме) о текущем политическом событии или об уже произошедшем (чаще всего художник обращается к недавним событиям, так как общество еще не успело их забыть, а также к прецедентным феноменам), а также предполагает воздействие на эмоции массовой аудитории и на эмоции адресата – объекта осмеяния политической карикатуры.

Предметом жанра политической карикатуры является злободневное общественно-политическое событие (например, избирательная кампания или политический скандал, связанный с личной жизнью политика), отраженное в сатирическом изображении объектов, к нему причастных, а также в умышленно искаженном представлении их высказываний.

Кроме чисто языкового кода и ряда визуальных кодов (технического репрезентативного, иконического и иконографического) в пространстве политической карикатуры (и вербальной, и в изобразительной части) также действуют социальный, культурный, стилистический и иде-

ологический коды. Их сочетание создает текст карикатуры, при этом между некоторыми кодами действует механизм включения, где один код использует в качестве означающих означаемые другого кода более простого уровня.

Основными функциями политической карикатуры являются сатирическая, социальная, культурной памяти, эмотивная и иллюстративная.

Сатирическая функция политической карикатуры выражается в ее способности генерировать сатирический эффект посредством развенчания, разоблачения и осмеяния важных для представителей определенной культуры общественно-политических явлений.

Социальная функция текстов политических карикатур призвана формировать и регулировать общественное политическое сознание. Разновидностью социальной функции является манипулятивная функция, к которой часто прибегают средства массовой информации (в частности, специалисты пиар-технологий), чтобы создать в сознании общества тот или иной образ политика, сформировать определенное отношение к нему масс. Политическая карикатура может служить средством развенчивания тщательно создаваемых имиджей и масок, создавая при этом другие и влияя на сознание общественности [2, с. 51].

Политическая карикатура как разновидность текста выполняет творческую функцию, т. е. она служит не только передатчиком некоторого сообщения, но и генератором новых идей. Новые идеи, взятые из политической карикатуры, например, могут найти свое выражение в новых карикатурах, анекдотах и других смеховых жанрах политического дискурса. Следует отметить, что политическая карикатура может стимулировать активность политиков, вызывая у них определенную реакцию [5, с. 16].

Кроме того, политическая карикатура выполняет эмотивную функцию. Эмоциональность является неотъемлемой характеристикой человеческого поведения. Искусство в целом нередко рассматривается как проявление тех или иных эмоций. Эмоциональность как факт психики находит свое выражение в эмотивности. Лингвистами доказано, что все высказывания окрашиваются эмоциями, что все лексиконы языков содержат специальные эмотивы и что вся остальная лексика потенциально тоже эмотивна. В лингвистических исследованиях эмотивность трактуется как «имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность», или же «лингвистическая характеристика текста как совокупность языковых средств, способных произвести эмотивный эффект», или «совокупность языко-

вых средств, отражающих эмоциональную картину мира автора» [5, с. 17].

Немаловажна для адекватного эмоционального общения и компетенция языковых личностей в области так называемого “bodylanguage” of emotions, т. е. владение авербальным кодом эмоций. Эмоциональное понимание авторского замысла в политической карикатуре возможно не только через вербализованные эмоции или мысли-эмоции персонажей (как это происходит в произведениях художественной литературы), а также через прочтение авербального кода эмоций [2, с. 70]. В тексте карикатуры эмотивные смыслы опредмечиваются как через языковые единицы, так и через изображение жестов, элементов мимики и телодвижений, отражающих некоторые универсальные эмоции, такие как гнев, радость, страх и т. д.

Эмотивная функция политической карикатуры заключается в демонстрации различных эмотивных смыслов и воздействии на эмоции адресата. Опрос реципиентов показывает, что эти эмоции не всегда носят позитивный характер: адресат при прочтении политической карикатуры может также испытывать эмоции сожаления, грусти [2, с. 50].

В большинстве карикатур текст может выполнять функцию коррекции и уточнения эмотивного смысла, представленного графикой, или дублировать его. Исключение представляют карикатуры, в которых графика не несет основной смысловой нагрузки, а выступает фоном.

Часто политической карикатурой выполняется иллюстративная функция, выступающая в качестве приложения к буквенному тексту газетной или журнальной статьи. Однако креолизованный текст карикатуры, обладающий смысловой самостоятельностью, нельзя приравнивать к собственно иллюстрации, которой не свойственна автономность [5, с.18].

Социальная функция политической карикатуры отражает контролирующую и побудительную функции политического дискурса.

Функция культурной памяти, творческая и иллюстративная функции политической карикатуры входят в поле таких функций политического дискурса, как функции интерпретации и ориентации, то есть отвечают за создание «языковой» и «околоязыковой» реальности поля политики и обеспечивают существование в данной реальности.

Сатирическая и эмотивная функции политической карикатуры являются отражением сразу нескольких основных функций политического дискурса: агональной, контролирующей и побудительной функций, функций интерпретации и ориентации.

В настоящее время карикатура приобрела массовую популярность и значительное полити-

ческое влияние, поскольку газетные и журнальные художники открыли основной аудитории специфический облик политики и политиков. Из-за использования визуального канала воздействия, критически нацеленного на отдельную важную тему, политическая карикатура становится действенным средством формирования общественного мнения.

Список использованных источников

1. Адамчук, Т. В. Эмотивная тематизация англоязычного художественного текста / Т. В. Адамчук // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 96.
2. Анисимова, Е. Е. О цельности и связности креолизованного текста (к постановке проблемы) / Е. Е. Анисимова // Филологические науки. – 2006. – № 5. – 85 с.
3. Арнольд, И. В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения / И. В. Арнольд // Вопросы языкознания. – 2001. – № 4. – 60 с.
4. Беляцкая, А. А. Определение культуры значимости текста: алгоритм культурологического анализа текстового концепта / А. А. Беляцкая // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (14). – С. 100.
5. Богданов, В. В. Текст и текстовое общение / В. В. Богданов. – СПб : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 67 с.
6. Карасик, А. В. О ситуации смехового общения : основное высшее и дополнительное образование: проблемы дидактики и лингвистики / А. В. Карасик. – Волгоград : Политехник, 2000. – С. 105–108.
7. 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. 97.
8. Родина, Е. Н. Информационное общество в рамках синергетической парадигмы / Е. Н. Родина, Н. М. Сюсина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 67.
9. Скрипник, А. П. Роль языка в формировании произвольного поведения / А. П. Скрипник // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 89.

References

1. Adamchuk T. V. Emotive theming of the English-literary art text, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), 96 p. (in Russian)
2. Anisimova E.E. Of integrity and connectivity of the kreolizovanny text (to problem statement), *Philological sciences*, 2006, No. 5, 85 p. (in Russian)
3. Arnold I.V. Implication as reception of creation of the text and subject of philological studying, *Linguistics Questions*, 2001, No. 4, 60 p. (in Russian)
4. Belyatskaya A.A. The definition of culture of the importance of the text: algorithm of the culturologi-

cal analysis of a text concept, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), 100 p. (in Russian)

5. Bogdanov V.V. Text and text communication. SPb, Publishing house of SPb, 2003, 67 p. (in Russian)

6. Karasik AV. About a situation of humorous communication: Main higher and additional education: didactics and linguistics problems. Volgograd, Polytechnician, 2000, pp. 105–108. (in Russian)

7. Mitina S.I., Falileev A. E. Stylistic devices in the

language of political culture (on the material of English public speeches of the leaders of Britain and USA), *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), 97 p. (in Russian)

8. Rodina E.N., Syusina N.M. Information society within a synergetic paradigm, *The Humanities and Education*, 2013. No. 1 (13), 67 p. (in Russian)

9. Skripnik A.P. The role of language in the formation of arbitrary conduct, *The Humanities and Education*, 2012. No. 4 (12), 89 p. (in Russian)

Поступила 08.06.2014 г.

УДК 82-7 (470.51) (045)
ББК 83.3 (2=664.1) 6

Ямаева Надежда Петровна

соискатель

ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»,

г. Ижевск, Россия

Ujschor@udm.ru

КОМИЧЕСКОЕ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО В СОВРЕМЕННОЙ УДМУРТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности художественного отражения национального в современной удмуртской комике, способы и приемы трансформации национально детерминированных компонентов текста в комическое.

Ключевые слова: комическое, национальное, современная удмуртская литература, национальный характер.

Yamaeva Nadezhda Petrovna

Candidate for a scientific degree

Udmurtian State University, Izhevsk, Russia

COMIC AS A WAY TO REFLECT NATIONAL IN MODERN UDMURT LITERATURE

Abstract: The article shows the artistic reflection national in modern udmurt comic, methods for transforming text national deterministic components in a comic.

Key words: comic, national, modern udmurt literature, national character.

Глубокое понимание национальной литературы на любом этапе ее исторического развития невозможно без учета этнокультурных особенностей, обнаруживающихся на различных уровнях художественной структуры произведения. Хорошо известны слова В. Г. Белинского о том, что «тайна национальности каждого народа заключается не в его одежде и кухне, а в его, так сказать, манере понимать вещи», а эта «манера понимать вещи ни в чем так отчетливо и выпукло не проявляется, как в остроумии, в национально окрашенном юморе» [Цит. по: 1, с. 71]. Комическое, являясь одним из выразительных

способов художественного отражения реальности, воплощает национальное мировоззрение, мировосприятие и мироощущение в единстве объективного и субъективного.

Национальное в комическом может проявляться в объекте и предмете смеха, в эстетическом идеале, в персонажах, несущих в себе определенные черты национального характера, в языковых средствах, выражающих национально-стилевое своеобразие комического текста, и т. д. Между тем данные компоненты могут иметь общечеловеческий или интернациональный характер. Национально-оригинальными же стано-

вятся сами способы и формы художественного отражения этих компонентов, методы трансформации их в комическое. «Всякие формы комического обладают национально-культурной спецификой, служат способом идентификации нации собственного самосознания и наиболее наглядно выражают в языковой форме мировоззрение, традиции, деятельность и поведение того или иного этноса», – справедливо отмечает Л. Н. Лубина [5, с. 86]. При этом значительно усиливается роль национально детерминированной личности самого писателя. Исследователь удмуртской сатиры А. Уваров писал: «Момент национального своеобразия – и в том, что осмеивает писатель, и в том, как он это делает» [9, с. 140].

Определить доминирующую тенденцию удмуртской юмористики современного периода очень сложно, поскольку характер жизнедеятельности и творчества писателя обусловлен историческими особенностями рубежа веков и даже тысячелетий, которому свойственны постоянные поиски и эксперименты. Усложняет ситуацию явление глобализации, с которым связаны процессы унификации различных этносов и культур. Одновременно угроза ассимиляции становится своеобразным рычагом запуска механизмов самосохранения и развития самобытности этноса, культуры. Отсюда активная обращенность современных писателей к фольклору, мифологии, к древним народным традициям и обычаям, что «дает творческую энергию и указывает пути к эстетическому постижению образа народа» [6, с. 102]. Не случайно отдельными критиками выделяется отдельное направление в удмуртской литературе – этнофутуризм. Все эти далеко не однозначные явления находят отражение в национальной комике. В качестве примера можно обратиться к прозе В. Агбаева, в частности, к его произведению «Пуны кисьтон» («Поминки по собаке¹»), написанному в жанре травестийного (или метафорического) смеха (терминология И. Смирнова [8]). Один из героев рассказа – бригадир, находясь на рабочем месте в нетрезвом состоянии, оправдывает себя и свои действия совершением обряда. Комическое здесь формируется за счет сохранения семантического объема изображаемого действия (употребление алкогольных напитков), но подмены содержания этого действия на противоположное (это вовсе не поминки, а обычное удовлетворение желания «выпить»). При этом обряд тризны в аутентичном виде совершенно исключает в себе комическое содержание.

У каждого народа имеются свои эстетические и этические идеалы, которые не могут не влиять на особенности национальной комик. «Идеал в сатире – это наиболее чуткий компас в выборе объектов смеха, он всегда предпола-

гает социально-исторический момент» [10, с. 89]. Удмуртская литература рубежа веков представлена целым рядом произведений, в которых утверждаются общечеловеческие ценности – любовь, дружба, верность, ответственность перед семьей, друзьями, родиной и т. д. Традиционные ценности отстаивают в своих произведениях Н. Никифоров «Шутэтскон юртын» («В доме отдыха»), Г. Шишов «Нюлэс кушын» («На лесной поляне»), Е. Загребин «Эх, машина, машина...» («Ах, машина, машина...»), Ф. Суворов «Йырын йырин» («Из-за головы») и др. Признавая важнейшей добродетелью альтруизм, современные авторы высмеивают присущую человеку во все времена склонность к зависти, приобретающую иногда абсолютную абсурдность. С анекдотической ситуацией сталкивается читатель в пьесе А. Шкляева «Инбам но вырбам» («Небо и холм»):

«НЫРЫСЕТИ ШАЙТАН (*кыкети шайтанлэн азьпалаз потыса*). Куинети пуртыын позьтиськом вожъяськись муртъёсты. Соосты возманэз ик овол. Огез съолько мурт отысь потыны выре ке, мукетъёсыз сое куктиз берлань кыско. Сю ар улозы быректэм сир пушкын, озьы но уз пегзе»

(«ПЕРВЫЙ ЧЕРТ (*встав перед вторым чертом*). В третьем котле варим завистливых людей. Их и сторожить не нужно. Если один грешник пытается выйти оттуда, остальные тянут его за ноги обратно. Сто лет будут мучиться в кипящей смоле, и то не убегут») [4, с. 49].

Утверждая традиционные ценности, удмуртские авторы сегодня делают объектом осмеяния такую присущую национальному характеру черту, как стеснительность, робость. В небольшом произведении В. Владыкина «Удмурт калыкелы» («Моему удмуртскому народу») в результате преобразования сигнификативных единиц, образующих план содержания речи, возникает комический нонсенс: уход народа в себя вследствие застенчивости, чтобы спрятаться, уберечься от внешнего мира и социума, оборачивается противоположной по смыслу угрозой потеряться в этом «внутреннем» мире.

В произведении А. Уварова «Востэм кочыш но шырёс» («Застенчивый кот и мыши») осмеянию человеческой робости, ставшей причиной желаний угодить всем, способствует трансформация планов выражения и референции при смешении природного и культурного.

Ловкость, изворотливость, находчивость, жизнелюбие народа художественно обыгрываются в произведениях Р. Хайдара «Кинлы мар» («Кому что») и «Колзо» («Колобок»), В. Агбаева «Билетъёсты эскерись» («Кондуктор»), Ф. Суворова «Йырын йырин» («Из-за головы») и др.

Богатым источником национального своеобразия юмора является язык писателя. «В игре слов юмор сохраняет почти не передаваемый

* Здесь и далее подстрочный перевод автора статьи.

другим языком колорит» [1, с. 63], – пишет Ю. Борев. Языковая игра в художественном тексте может проявляться как в игре с формой, так и со значением слова. Одним из активных средств такой игры в произведениях удмуртских авторов выступает каламбур: «Соин но та Мускоез – мусо карез уд паймыты» («Этим Москву – милый град не удивишь») (В. Сергеев «Сямъс сярысь» [4, с. 36]); «Дежурство дыръя но кыче чипыос ой вал!» («Во время дежурства никаких ЧП (букв.: цыплят. – Я. Н.) не было») (Алексей Шкляев «Инбам но вырбам» [4, с. 49]).

В комическом произведении особенности национального характера находят свое выражение не только в образах персонажей, «его моральных и аморальных поступках, действиях при различных обстоятельствах, неожиданных ситуациях» [7, с. 251], подвергаемых осмеянию, но и в различных формах выражения авторского сознания. На фоне преобладания экстравертного смеха в современной удмуртской литературе широкое распространение получил и смех интравертный, представляющий собой автокоммуникацию, протекающую по схеме «Я → Я», и часто сопровождающийся лирическим пафосом. Т. И. Зайцева отмечает: «Лиризм характерен для национального фольклора, он продолжает питать и современную прозу» [3, с. 66]. Комическая ситуация в этом случае оказывается зависимой от исполнительской роли. В этом отношении особо примечательна малая проза из репертуара актера А. Баймурзина. Человеческая драма скрыта за усмешкой героя-рассказчика в юмореске М. Бадерова «Мозмисътэм адыми». Осмеяние героем самого себя в этом произведении становится эффективным способом раскрытия недостатков современной жизни.

Таким образом, являясь отражением исторического развития народа, комическое в современной удмуртской литературе представляет собой динамическую систему, которая постоянно меняется в зависимости от перемен, происходящих в жизни народа и конкретного человека, в национальном характере.

Список использованных источников

1. Борев, Ю. Б. Комическое или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия / Ю. Б. Борев. – М. : Искусство, 1970. – 270 с.
2. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая ; пер. с англ. М. А. Кронгауз. – М. : Русские словари, 1997. – 416 с.
3. Зайцева, Т. И. Лирическая проза в творчестве писателей Урало-Поволжья (1960–1970-е годы) / Т. И. Зайцева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 63–66.

4. Кенеш : спец. выпуск. – 1997. – № 8. – 96 с.
5. Лубина, Л. Н. Комический эффект как трансформация нормы, национально-культурное в комическом / Л. Н. Лубина // Вестник Югорского государственного университета. – 2011. – Вып. 1 (20). – С. 85–88.
6. Налдеева, О. И. Типологическое и национально-обусловленное в становлении и развитии мордовской поэмы / О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 102–104.
7. Налдеева, О. И. Специфика литературной пародии в творчестве современных поэтов Мордовии / О. И. Налдеева, Е. И. Азыркина // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 4. – С. 249–252.
8. Смирнов, И. П. Древнерусский смех и логика комического / И. П. Смирнов // Текстология и поэтика русской литературы XI–XX веков. – Т. XXXIII. – Л. : Наука, 1977. – С. 305–318.
9. Уваров, А. Н. Некоторые вопросы национального своеобразия удмуртской сатиры / А. Н. Уваров // Об удмуртском фольклоре и литературе : сб. ст. Вып. I. – Ижевск, 1973. – С. 140–155.
10. Уваров, А. Н. Художественное своеобразие удмуртской сатиры / А. Н. Уваров. – Ижевск : Удмуртия, 1979. – 132 с.

References

1. Boreev Yu.B. Comic or how laughter executes imperfection of the world, cleans and refreshes the person and claims the joy of being. Moscow, Iskusstvo, 1970, 270 p. (in Russian)
2. Vezhbickaya A. Language. Culture. Cognition. Moscow, Russian dictionaries, 1997, 416 p. (in Russian)
3. Zaitseva T.I. Lyrical prose in the work of Volga-Urals writers (1960–1970), *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 63–66. (in Russian)
4. Kenesh, special release, 1997, No. 8, 96 p.
5. Lubina L.N. Comic effect as the transformation norms, national-cultural of the comic, *The Yugra State University*, 2011, Vol. 1 (20), pp. 85–88. (in Russian)
6. Naldeeva O.I. Typological and National in Formation and Development of the Mordovian Poem, *Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 101–104. (in Russian)
7. Naldeeva O.I., Azyrkina E.I. The specificity of the genre of parody in modern Mordovian poets' works, *Bulletin of the Pyatigorsk state linguistic University*, 2011, No. 4, pp. 249–252. (in Russian)
8. Smirnov I. P. Old Russian laughter and logic comic, *Textual and Poetics of Russian literature XI–XX centuries*, Vol. XXXIII. Leningrad, Nauka, 1977, pp. 305–318. (in Russian)
9. Uvarov A.N. Some questions of national uniqueness of the Udmurt satires, *On the Udmurt folklore and literature*, Vol. I. Izhevsk, 1973, pp. 140–155. (in Russian)
10. Uvarov A.N. Artistic originality of the Udmurt satire. Izhevsk, Udmurtia, 1979, 132 p. (in Russian)

Поступила 16.04.2014 г.

УДК 821(4)09
ББК 83.3(4)

Eremkina Natalya Ivanovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
neremkina@mail.ru

THE FEATURES OF EVOLUTION OF THE ENGLISH SHORT FICTION OF THE XIX CENTURY*

Abstract: The article is devoted to one of the most controversial issues in the English literature – the definition of the short fiction genre and its variants. The features of formation and development of the genre in English prose of the Victorian period are considered. A special attention is paid to the works of Ch. Dickens, W. M. Thackeray, T. Hardy.

Key words: English literature, genre, short fiction, Victorian period, prose, evolution, Ch. Dickens, W. M. Thackeray, T. Hardy.

Еремкина Наталья Ивановна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЭВОЛЮЦИИ АНГЛИЙСКОЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ XIX ВЕКА

Аннотация: Статья посвящена одному из наиболее дискуссионных вопросов в английской литературе – определению жанра рассказа и его разновидностей. Рассматриваются особенности становления и развития жанра в английской прозе викторианского периода. Особое внимание уделяется произведениям малой прозы Ч. Диккенса, У. М. Теккерея, Т. Гарди.

Ключевые слова: английская литература, жанр, малая проза, викторианский период, проза, эволюция, Ч. Диккенс, У. М. Теккерей, Т. Гарди.

The genre of the short fiction gained its completeness in the Victorian era. Speaking about its status in the first half of the XIX century, it should be noted that it was on the periphery of the literary development. However, the study of it helps to follow the features of the evolution of the English short fiction. It is well known that the short fiction genre has eked out a meager living for several centuries and in the period of the late XVIII – early XIX century it was not used by special attention of writers and critics. The first thought that writing novels and plays are far better, and the latter considered it just a popular entertainment for the undemanding readers. The short fiction has already gained a strong position in European and American literature in the first half of the XIX century, but in England it was still waiting for its prosperity. German, American, French romances had no rivals in this country. Therefore, the problem of formation and development of the short fiction genre in the

English prose of the XIX century appears to be essential for understanding the general processes in the English literary consciousness of this period [5; 12].

The formation of the short fiction genre was influenced by the findings of the mid XIX century. In particular, the author of works on the theory of the short fiction M. L. Pratt believes that the modern genre appeared in the period 1835–1855 [14, p. 182], i.e. at a time when most of the authors preferred a novel. But the work with a short genre was not for the writers of the XIX century an isolated thing. According to the competent researcher W. Allen the features of the first modern English short fiction can be traced in the works of W. Scott (1771–1832) [10, p. 9]. Russian literary scholar I. M. Levidova attached to this view, believing that the modern short fiction follows traditions dating back to the mid-nineteenth century [6, p. 43–73].

A special attention in this connection is paid to the problem of terminological definitions. In the interpretation of this phenomenon we hold the point of view developed in the Russian and foreign literature (A. A. Burtsev, V. Oleneva,

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

E. V. Ponomareva, W. Allen, H. Orel). According to it, historically, the short fiction was not positioned as a genre. At first this genre definition is marked a narration of different types and in XIX century in English literature meant works significantly different in its structure, a common feature of which was the specific narrative structure, the originality of discourse. The designation of the plot specifics was kept and in the Victorian era: “tale”, “sketch”, “story”, “short story”, “novelette”, “essay” and others.

The analysis of works on the theory and history of the short fiction genre, inevitably leads a researcher to conclude that, in essence, the problem of genre for writers of the nineteenth century was not fundamental. Genre “blurring” of their small prose shows some general laws of the literary process of the XIX century. Researchers determine their essence in different ways. Russian literary researcher O.Y. Antsiferova notes, that for artists, beginning from the XIX century, genre categories seemed to recede into the background before more significant artistic tasks – to search new means of artistic depiction [1, p. 12].

Studying the problem of genre options E. V. Ponomareva stresses, that it is impossible to give an overarching short fiction formula, as it is opened for artistic experiments of any kind [9, p. 55-56].

Russian literary researchers O. I. Biryukova and V. M. Makushkin emphasize that the process of formation and development of individual genres is closely linked with their national and individual artistic originality [2, p. 54].

According to L. P. Vodyasova every nation has its own perception of the world and embodies it in its special, unique projection, in other words, has its own way of conceptualization, which for the most part, considered as a body of knowledge, thoughts, ideas about the world [4, p. 61].

The English historian of literature H. Orel pointed out that the most English writers of the XIX century belonged to the genre of the short fiction as a by-product of their work. Differences in terms such as “tale”, “sketch”, “story” “short story”, “novelette” and even “novel” for the twentieth century meant much more than for England XVIII – beginning of the XIX century [13, p. 3].

This uncertainty shows that up to the last decades of the XIX century the Victorian writers, using small prose, tried to offer new ways of narrative. Only in the 1880s, “the short story” was defined as a literary genre, different from the tale, novel, essay. In particular, one of the first theorists of the American short fiction B. Matthews tried to give a detailed description of the genre of “short story”. Defining “short story” as a specific literary genre, the scientist has put forward some features

that distinguish it from other genres: originality of the plot; the story must produce a single impression, and it can represent only one character, one event, one feeling or set of feelings caused by a single event; the brevity of the narration and in the author’s style; the liveliness of presentation; the short story should tell of bright and interesting event, which found its expression in action; the plot of the story should unfold in strict logical sequence; preferably the story with a fantastic plot. This concept appears as a symbol of a literary genre only in the 80-ies of the XIX century in connection with the rise of the short fiction in American literature of the second half of the XIX century [14, p. 178–193].

However, as A. A. Burtsev noted, that currently in existing works there was no stable and generally accepted definition of the genre. Modern literary researchers speak directly about the “neglect” of criticism to a “short story”, “immaturity” of its theory [3, p. 5].

English writers of the XIX century, who worked in the short fiction genre, according to the tradition of the English literary studies used different terms: “tale”, “sketch”, “story”, “short story”, “essay”. These definitions authors and editors were placed in the titles of their works. These are, for example, “Sketches by Boz” (1833-1838), “Wessex Tales” (1888), “A Changed man and other stories” (1913) and others.

It should be noted that in the Western literature the terms such as “tale”, “sketch”, “story”, “short story”, “history”, “essay” are similar ones. They can be considered as synonyms. There are no established boundaries between these genres [8, p. 244; 11, p. 135].

The lack of clear definitions of the genre in the mid-nineteenth century allows us to make an objective conclusion not only about the blurring of the boundaries of the genre. Due to the genre characteristics of the short fiction there is a clear trend towards mobility, intensive and extensive capacity building of the genre, both within individual works, and in the borders of the artistic unity.

Thus, focusing directly on the Victorian period, it is necessary to take into account that one of the distinctive features of the era is the desire of artists to develop new fine canons, create a special expressive plasticity. And this, of course, first of all, led to the abandonment of canonical forms for their active destruction, and then creating new expressive textures based on the connection of the canon and innovations [12, p. 151–173].

The strategy of the genre self-determination in the XIX century was formed under the sign of the synthesis of the structural elements belonging to different genre forms in the framework of individual works. Victorian writers sought to effect different ways.

So, the features of narration in the works of Ch. Dickens in the 1830's linked to the relevant for these years problem of the change of the life description genre forms. The most common form of describing the everyday life in the English prose of the beginning of XIX century was an essay, surrounded close to it didactic and humorous narrative essay type. Something new in the content and form were "Sketches by Boz", the first literary experience by Ch. Dickens, where he depicted the "scenes" about the life of social bottoms of the English capital.

In 1840s "Christmas Tales" took a special place among the works of the writer, in which he used a new style of narration. Especially interesting in this respect is the story "Christmas Carol...", at the beginning of which there is the familiar to readers of the first third of the XIX century the characterization of the main character; a generic description of his daily living. The narration creates constant living standards. Next it is obvious the transition from the essay structure of the work to the short story structure. The main character has unusual dreams, in which the author introduces the images of ghosts. Thus, in "Christmas Carol...", the writer introduced an incredible plot twists that contributes to successful combination of real and fantastic.

In the short fiction works of 1850–60-s Ch. Dickens departed from compositional schemes, typical for his early works of short fiction. When a large internal unity the short fiction works of this period had different storylines, the diversity of the genre profile. In his later works the writer often acted as a psychologist. Dickens paid more attention to a complicated intrigue, complicated story, found his interest in unusual and exciting psychological situations. The connection of genre forms (narrations with elements of fantasy, detective, psychological observations) demonstrates the writer's search of the new ways of everyday life description and leads to significant transformations of the English short fiction.

The important figure of Victorian literature is W. M. Thackeray, whose works of the short fiction are of great variety and allow us to trace the evolutionary characteristics of the genre in 1830–50. The style of the narration, selected by Thackeray at the beginning of his work in publicist works of 1830s ("the Yelloplush Papers") is in common with the features of his publicist works of 1840-50's ("The Book of Snobs", "Christmas Books", "Bluebeard's Ghost") and influences the characteristics of the literary narration of the writer's short fiction.

T. Hardy's short fiction is one of the brightest examples of the formation of the modern short fiction genre. In his works it is presented in its perfect form. The writer's works appear in the epoch of breaking the Victorian traditions. The

short fiction of this time is going through the period of active development. Reflecting in his texts the main trends in the development of the English short fiction of the last third of the XIX century, T. Hardy in his works observes the relevant to this period of the literary development the structure of plot building, which presents "trinomial scheme" of a classic short fiction. The works included in the collections of the writer, have a great variety in the subjects and genre painting. They illustrate the search of Hardy the form in which he could express himself as an artist. The writer tries himself not only in the genre of the social short fiction ("Three strangers"), but also uses elements of Gothic ("The Withered Arm"), reviewing the historical figures and events ("The Marchioness of Stonehenge", "Lady Mottisfont", "The Duchess Hamptonshire", "The Melancholy Hussar of The German Legion") and, most importantly, find an adequate form of the short fiction with natural social and psychological plot ("The Son's Veto", "A Tragedy of Two Ambitious", "A Changed man").

Thus, focusing directly on the Victorian period, it is necessary to take into account that one of the distinctive features of the era is the desire of writers to develop new fine canons, create a special expressive plasticity. And this, of course, first of all, led to the abandonment of canonical forms, to their active destruction, and then to the creating new expressive textures based on the connection of the canon and innovations. Understanding of the genre not as a ritual and a fixed form, but as a living and highly original, almost unlimited mobile genre model helped to activate the self-copyright various forms, not always correlated with the traditional genre categories.

References

1. Antsiferova O.Yu. Story and the stories of Henry James: from the beginnings to fulfillments. Ivanovo, 1998, 210 p. (in Russian)
2. Biryukova O.I., Makushkin V.M. Genre history as the basis of the modern conception of the development of national literatures, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1, pp. 54–58. (in Russian)
3. Burtsev A.A. English story, the end of XIX – beginning of XX century: Problems of typology and poetics. Irkutsk, Publishing house of Irkutsk University, 1991, 335 p. (in Russian)
4. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the "life" and "death" concepts of in the Mordvinian, Russian and English languages, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 61–64. (in Russian)
5. Kagarlitsky Yu.I. Rudyard Kipling and his novel "Kim", Kipling R., Kim: a novel. Moscow, Visshaya shkola, 1990, pp. 3–8. (in Russian)
6. Levidova I.M. English story in the 70-ies, *Problems of Literature*, 1984, No. 4, pp. 43–73. (in Russian)

7. Maskaeva S.N., Kulebyakina E.A. Thematic field and moral issues in novelistic I. Pinyaev, *Bulletin of Volga University named after N. Tatishchev*, 2012, No. 2, pp. 59–64. (in Russian)

8. Naldeeva O.I., Shustov M.P., Ivanitsky A.I. Genre peculiarities of literary tales, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, pp. 132–135. (in Russian)

9. Ponomareva E.V. Russian novelistic of 1920-ies (the main tendencies of development): doctoral thesis (Philology). Ekaterinburg, 2006, 45 p. (in Russian)

10. Allen W. The short story in English. Oxford, Clarendon press, 1981, 413 p.

11. Bennet E.K. A History of the German Novelle. Cambridge, 1961, 315 p.

12. Lubbers K. Typology of Short story. Darmstadt, Wiss. Buchges., 1977, Vol. VII, 216 p. (in German)

13. Orel H. The Victorian short story: Development and triumph of a literary genre. New York, Cambridge University Press, 1988, 213 p.

14. Pratt M.L. The short story: the long and the short of it, *Poetics*, 1981, Vol. 10, No. 2/3, pp. 175–194.

Список использованных источников

1. Анцыферова, О. Ю. Повести и рассказы Генри Джеймса: от истоков к свершениям / О. Ю. Анцыферова. – Иваново, 1998. – 210 с.

2. Бирюкова, О. И. Жанровая история как основа современной концепции развития национальных литератур / О. И. Бирюкова, В. М. Макушкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1. – С. 54–58.

3. Бурцев, А. А. Английский рассказ, конец XIX – начало XX в.: проблемы типологии и поэтики / А. А. Бурцев. – Иркутск : Изд-во Иркутского ун-та, 1991. – 335 с.

4. Водясова, Л. П. Метафорическое представ-

ление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011 – № 1. – С. 61–64.

5. Кагарлицкий, Ю. И. Редьярд Киплинг и его роман «Ким» / Ю. И. Кагарлицкий // Киплинг, Р. Ким : роман / Р. Киплинг. – М. : Высш. шк., 1990. – С. 3–8.

6. Левидова, И. М. Английский рассказ в 70-е годы / И. М. Левидова // Вопросы литературы. – 1984. – № 4. – С. 43–73.

7. Маскаева, С. Н. Тематическое поле нравственной проблематики в новеллистике И. Пиняева / С. Н. Маскаева, Е. А. Кулебякина // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2012 – № 2. – С. 59–64.

8. Налдеева, О. И. Жанровые особенности литературной сказки / О. И. Налдеева, М. П. Шустов, А. И. Иваницкий // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 132–135.

9. Пономарева, Е. В. Русская новеллистика 1920-х годов (основные тенденции развития) : дис. ... д-ра филол. наук / Пономарева Елена Владимировна. – Екатеринбург, 2006. – 648 с.

10. Allen W. The short story in English. Oxford, Clarendon press, 1981, 413 p.

11. Bennet E.K. A History of the German Novelle. Cambridge, 1961, 315 p.

12. Lubbers, K. Typologie der Short story / K. Lubbers. – Darmstadt : Wiss. Buchges., 1977. – В. VII. – 216 s.

13. Orel H. The Victorian short story: Development and triumph of a literary genre. New York, Cambridge University Press, 1988, 213 p.

14. Pratt M.L. The short story: the long and the short of it, *Poetics*, 1981. – Vol.10, No. 2/3. – Pp. 175–194.

Поступила 06.09.2014 г.

ИСТОРИЯ

УДК 325.1

ББК 60.54

Калимуллина Эльвира Расимовна

ассистент

кафедра экономики и менеджмента

Лениногорский филиал Казанского национального исследовательского технического
университета имени А. Н. Туполева-КАИ

г. Лениногорск, Россия

ElviraKalimullina-0302@yandex.ru

**ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ
В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Аннотация: В статье рассматривается историческое развитие понятия «миграция», анализируются факторы миграции с различных точек зрения, затрагиваются вопросы потребностей индивида при принятии решения мигрировать, рассматривается проблема миграции молодежи из малых городов в мегаполисы.

Ключевые слова: миграция, миграция молодежи, факторы миграции, потребности, малый город.

Kalimullina Elvira Rasimovna

Assistant

Department of Economics and Management

Leninogorsk branch of Kazan national Research Technical University named after A.N.Tupolev-KAI,
Leninogorsk, Russia**RESEARCH TRENDS OF MIGRATION PROCESSES
IN RUSSIA: HISTORY AND PRESENT**

Abstract: This article examines the historical development of the concept “migration”, the factors of migration are analyzed from various points, the author touches upon the questions which make an individual take a decision to migrate, the article considers the problem of migration of young people from small towns to megalopolises.

Keywords: migration, migration of young people, migration factors, needs, a small town.

Миграционные процессы в России начали изучаться со 2-й половины XIX в. В работах Г. К. Гинса, В. Н. Григорьева, И. А. Турвича, А. А. Исаева рассматривались такие понятия, как «колонизация» и «переселение» («переселение есть акт частной жизни, колонизация – государственной» [7, с. 456]), процессы освоения новых земель, приживаемости и обустройства мигрантов. В XX в. наибольший вклад в изучение миграции внесли такие авторы, как В. И. Переведенцев, Т. И. Заславская, Л. Л. Рыбаковский и др.

В развитии миграционной науки в России традиционно выделяют четыре этапа: дореволюционный, 20-е – 30-е гг., послевоенный период, начиная с конца 50-х гг. вплоть до начала 90-х гг., 90-е гг. В конце 20-х и 30-е гг. создаются новые города, что способствует переселению и необходимости изучения миграции. Во второй половине 30-х гг. количество исследований в области миграции населения постепенно сокращается. Послевоенный период является периодом постепенного возрождения исследований в области

миграции. С конца 60-х гг. ученые ведут активную исследовательскую работу в данной области, создаются исследовательские центры. Большой вклад в изучение миграции внес коллектив авторов под руководством Т. И. Заславской. В одной из своих работ они приводят результаты широкомасштабных исследований развития деревни и миграции сельского населения [3].

К началу 80-х гг. исследователи разделяют миграционный процесс на три стадии: формирование мобильности, собственно перемещение и приживаемость новоселов на новом месте жительства. Сформулированное положение в последующем повлияло на формирование такого понятия, как «трехстадийность миграционного процесса» [7, с. 405].

В изучении миграционных процессов 90-х гг. исследователи А. Г. Волков, Л. В. Иванкова, А. Дзадзиев особое внимание уделяли проблемам переселения беженцев.

При рассмотрении тенденций миграционных процессов немаловажным является вопрос

о факторах и причинах миграции. Наиболее полную классификацию факторов миграции дает В. И. Переведенцев. В своих работах он выделяет природные, демографические, экономические, культурные, моральные, социологические, социально-психологические факторы миграции. Он дает подробную интерпретацию данных факторов, приводит различные примеры из исследований в области миграции [5]

Ученые делят факторы миграции на субъективные и объективные: «наряду с исследованием объективных факторов миграции, лежащих на стороне внешних условий жизни людей, необходимо исследование субъективных (социально-психологических) факторов миграции...» [2, с. 178].

При изучении и интерпретации факторов миграции многие исследователи рассматривают понятие «потребность». А. У. Хомра пишет, что «потребность в миграции – вторичная, производная от первичных потребностей» [8, с. 123]. Каждый человек имеет различные социальные, экономические, социально-психологические, культурные потребности, т. е. потребности в лучших условиях жизни, возможности получения образования, высокооплачиваемой работе и пр. Неудовлетворенность этих потребностей влияет на принятие решения мигрировать.

Т. И. Заславская, Б. Д. Парыгин рассматривают миграцию с точки зрения поведенческого подхода. По мнению Б. Д. Парыгина, «сложные поведенческие акты образуются и развиваются одновременно в двух направлениях: в виде самого действия и в виде модели будущих результатов этого действия» [4, с. 204], т. е. результат от совершенного действия не обязательно будет соответствовать ожидаемому результату.

На современном этапе одним из актуальных аспектов изучения миграционных процессов является миграция молодежи. Этим аспектом занимаются такие ученые, как Н. В. Мктчян, Е. С. Вакуленко, Е. Е. Лейзерович.

Миграция молодежи из малых городов и сел является серьезной проблемой для всей России, которая усугубляет кризисные явления. В настоящее время очень важно определить, каковы тенденции и причины миграции, предложить систему мер стабилизации данной ситуации.

В Республике Татарстан малые города составляют около 2/3. Они имеют общие проблемы, например, такие, как технологическая отсталость промышленных предприятий или их отсутствие, недостаток рабочих мест, недостаточный уровень развития культурной сферы.

Одним из таких городов Татарстана является город Лениногорск с населением 64 тыс. чел. В связи с активизацией молодежного миграционного процесса нами было предпринято лонгитюдное исследование проблемы. Так, в 2007 г.

был проведен опрос по проблемам миграции молодежи. Было опрошено 120 молодых людей в возрасте от 18 до 30 лет. Результаты показали, что 24 % респондентов планируют уехать из города при первой возможности, 24 % – сомневаются, но собираются уехать позже. Только 26 % опрошенных твердо планируют остаться в своем городе, 26 % также планируют остаться, но при определенных условиях. Далее в 2009 г. был проведен опрос молодежи, связанный с миграцией молодежи и выявлением ее причин. В результате было выявлено, что главная причина оттока молодежи в большие города связана с безработицей, из-за чего 50 % опрошенных хотят покинуть родной город. Опрос 2012 г. показал, что ситуация в городе не улучшается и большая часть молодого населения города (66 %) планирует его покинуть. Причины миграции молодежь указывает в основном те же: нет возможности трудоустройства в общем, нет возможности трудоустройства по специальности, неразвитая инфраструктура досуговой деятельности, желание жить независимо от родителей.

Исследования в данной области в городе Лениногорске проводились и в 2013 г. и продолжают в настоящее время. В 2013 г. уже 67 % респондентов планировали покинуть свой город. Несмотря на желание молодежи переехать в мегаполис, свой родной город им нравится. Так ответили 70 % опрошенных. Но по-прежнему сложности в трудоустройстве и меньшее количество развлечений по сравнению с мегаполисом являются ключевыми факторами при решении мигрировать. По результатам опроса 2014 г. уже 69 % молодых людей намерены покинуть родной город Лениногорск.

Сравнивая результаты с 2007 по 2014 гг., можно сделать вывод, что в городе наметилась устойчивая тенденция увеличения количества молодых людей, желающих переехать из родного города после окончания школ в более крупные города и мегаполисы для поступления в вузы и последующего трудоустройства. Из проводимых результатов можно сделать следующий вывод: миграция молодежи может привести к тому, что г. Лениногорск в будущем может остаться без молодых квалифицированных кадров, что не позволит городу развиваться.

При рассмотрении проблемы миграции молодежи из малого города необходимо использовать теоретические и практические разработки в данной области, предполагающие исследование потребностей и поведенческий подход. Накладывая результаты наших исследований на уже существующие научные обоснования миграции молодежи, можно сделать вывод, что молодежь города Лениногорска руководствуется тем, что видит удовлетворение своих потребностей именно в переезде в мегаполис, заранее предполагая

определенные результаты: получение образования, высокооплачиваемая работа, возможность реализовать себя, приобретение жилья, разнообразный досуг и пр.

Рассмотрим каждую из потребностей. Нельзя не согласиться с тем, что для желающих получить высшее образование возможностей немного. В городе только один вуз – Лениногорский филиал КНИТУ-КАИ им. А. Н. Туполева. 10% выпускников школ и около 15% выпускников средних профессиональных учебных заведений города поступают в Лениногорский филиал, но данный вуз не может охватить весь спектр профессий, привлекательных для молодежи. Однако для абитуриентов, ориентированных на получение среднего профессионального образования, в городе достаточно учреждений СПО по различным направлениям (кроме, пожалуй, медицинского).

Возможности трудоустройства респондентами явно преуменьшаются: в городе невысокий уровень безработицы. Но действительно, высокооплачиваемую работу выпускнику найти сразу сложно, так же, как и в мегаполисе. Не учитывают респонденты и большие расходы в крупном городе (жилье, транспорт, досуг).

Собственное жилье в малом городе приобрести проще: во-первых, стоимость жилья значительно ниже, чем в мегаполисе, во-вторых, функционирует жилищная программа для молодых «Обеспечение жильем молодых семей в Лениногорском муниципальном районе РТ», подпрограмма «Молодая семья», имеются возможности получения сниженных процентных ставок при ипотечном кредитовании. Инфраструктура города Лениногорска постоянно совершенствуется (открываются торговые, учебные, развлекательные центры, ремонтируются дороги, благоустраиваются парки, дворы); досуговое пространство расширяется (строятся спортивные, культурные комплексы). В шаговой доступности имеются плавательный бассейн, ледовый дворец, теннис-холл, скейт-парк, картинг, различные творческие студии и т. д. Таким образом, в городе существуют разнообразие возможностей для самореализации и проведения досуга.

Почему же уровень миграции остается стабильно высоким?

На наш взгляд, причины две – локальная и глобальная. Первая причина связана с недостаточной информированностью молодых горожан о своих правах, о мероприятиях, проводимых в городе, о новых досуговых проектах. В связи с этим администрации города необходимо не только постоянно корректировать стратегию развития города с учетом интересов молодежи, но и использовать все возможные каналы коммуникации для информирования о работе различных

социальных программ, деятельности по улучшению инфраструктуры города. Вторая причина определяется массовым сознанием, сформированным в том числе СМИ. Жизнь в провинции считается непрестижной, «успешность» – одна из основополагающих характеристик современного человека – связана с проживанием в мегаполисе. Это убеждение разделяют молодые люди, его транслируют родители, учителя, влияя на выбор жизненного пути вчерашних школьников.

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. Методология и методика системного изучения советской деревни / отв. ред. Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина. – Новосибирск : Наука, 1980. – 344 с.
3. Миграция сельского населения / под ред. Т. И. Заславской. – М. : Мысль. – 127 с.
4. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
5. Переведенцев, В. И. Методы изучения миграции населения / В. И. Переведенцев. – М. : Наука, 1975. – 231 с.
6. Рыбаковский, Л. Л. Миграция населения (вопросы теории) / Л. Л. Рыбаковский. – М. : ИСПИ РАН, 2003. – 273 с.
7. Социология России / под ред. В. А. Ядова. – М., 1998. – 688 с.
8. Хомра, А. У. Миграция населения: вопросы теории, методики исследования / А. У. Хомра. – Киев, 1979. – 146 с.

References

1. Zeynalov G.G. Philosophical significance of the concept of sustainable development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55. (in Russian)
2. Methodology and systematic study of the Soviet Village. Ed. T.I. Zaslavsky, R.V. Ryvkina. Novosibirsk, Science, 1980, 344 p. (in Russian)
3. Rural migration. Ed. T.I. Zaslavskiy. Moscow, Mysl, 127 p. (in Russian)
4. Parygin B.D. Fundamentals of social psychological theory. Moscow, Mysl, 1971, 351 p. (in Russian)
5. Perevedentsev V.I. Methods of studying the migration. Moscow, Nauka, 1975, 231 p. (in Russian)
6. Rybakovsky L.L. Population migration (theory). Moscow, ISPI RAN, 2003, 273 p. (in Russian)
7. Sociology of Russia. Under Ed. V.A.Yadova. Moscow, 1998, 688 p. (in Russian)
8. Homra A.U. Migration of population: Theory, methodology, research. Kiev, 1979, 146 p. (in Russian)

Поступила 11.08. 2014 г.

УДК 39: 398(=511.152.2)(045)
ББК 63.5

Козлова Тамара Алексеевна

кандидат исторических наук

кафедра хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
toma__68@mail.ru

ВНУТРЕННЕЕ УБРАНСТВО ТРАДИЦИОННОГО ЖИЛИЩА В ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МОРДВЫ

Аннотация: В статье показывается важность привлечения фольклора как источника для изучения материальных компонентов традиционной культуры мордовского народа, рассматривается внутренняя обстановка мордовского жилища, меблировка избы, элементами которой были неподвижные широкие лавки, дощатые кровати.

Ключевые слова: материальные компоненты традиционной культуры; мордовский фольклор; песня; сказка; традиционное жилище, внутренняя обстановка, меблировка.

Kozlova Tamara Alekseevna

Candidate of Historical Sciences

Department of choral conducting, singing and techniques of teaching music
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE INTERIOR DECORATION OF TRADITIONAL DWELLINGS IN FOLKLORES MORDOVIANS

Abstract: The article shows the importance of folklore involving as a source for the study of the material components of traditional culture of the mordva people, considers traditional interior décor of mordvinian home, mordovian hut furnishings, elements of which were fixed wide stalls and plank beds.

Key words: material components of traditional culture; mordvinian folklore, song, tale, a traditional dwelling, interior decor, furnishings.

Культура представляет собой целостный системный объект, обладающий сложной структурой. При этом само бытие культуры выступает как единый процесс, который можно разделить на две сферы: материальную и духовную.

Материальная культура – совокупность материальных ценностей, созданных человеком. К этой сфере обычно относят технико-технологические и предметно-продуктивные компоненты: орудия и средства труда, технику и сооружения, промышленное и сельскохозяйственное производство, пути и средства сообщения, предметы быта. Важной составляющей материальной сферы, ориентированной на удовлетворение материальных потребностей людей, является культура жизнеобеспечения, которая включает постройки, предметы быта, одежду и др.

Материальной культуре принадлежит первостепенная роль в функционировании этносов, что делает ее изучение весьма актуальным. В первую очередь это касается тех материальных компонентов, которые имеют традиционный,

массовый характер, проявляясь в повседневном быту. Таковыми являются традиционные виды хозяйственных занятий, поселений и жилища, одежды и пищи.

Привлечение фольклорных материалов для изучения жизнедеятельности этноса, бесспорно, является актуальным, так как в них отразились многовековая история, хозяйство и культура, общественный и семейный быт народа, его взаимосвязи с другими этносами, религиозные верования и народные знания. Особенно велика их роль как источника для исследования истории и культуры народов, не имевших в прошлом письменности. К таким народам относится мордва.

Изучение фольклорных источников позволяет реконструировать архаичные формы вещественного быта мордвы, а также проследить тенденции развития отдельных материальных компонентов и их взаимодействие в процессе исторического развития. В фольклоре часто изображаются занятия мордвы, подробно описываются орудия труда земледельцев, ремесленников и т. п. Значительное внимание в мордовских песнях, сказках, мифах уделяется изображению жилых и хозяйственных построек, их внешнему виду и внутреннему устройству и убранству.

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

В народном поэтическом творчестве часто изображается внутренняя обстановка традиционного жилища. Например, как неотъемлемая часть жилища мордвы, его хозяйственный и сакральный центр, в песнях и сказках упоминается печь.

В прошлом для мордвы-мокши была характерна южно-русская планировка, при которой печь располагалась в одном из дальних от входа углов жилища и ориентировалась устьем к входной двери или к боковой стене [4, с. 169]. У мордвы-эрзи в основном была распространена среднерусская планировка, при которой печь стояла в одном из углов при входе [13, с. 104]. О том, что печи располагались в одном из углов жилища, свидетельствуют многочисленные загадки: «В углу глиняный конь», «В углу дома бык, в день один раз ест, никогда не пьет», «В углу дома глиняная баба, без внутренностей, без зубов, по утрам ей есть даю» [21, с. 122–123].

Печи, топившиеся по-черному, были обычно глинобитные. Отличительной чертой мордовской печи было маленькое чело и огромный шесток – *томбаланга* (м.), *томбаланго* (э.), о нем упоминается в мокшанской сказке «Злая женщина»: «Спрыгнула Марфа с печки, взяла спички, затопила печь, сварила картошку и поставила на шесток» [19, с. 329]. Отверстие печи закрывалось заслоном – *панкс* (м.), *каштомо лаз*, *заслон* (э.), о котором часто говорится в сказках о сиротах: «Патяй», «Сиротки», «Баба Яга», попавших в дом Бабы-Яги, которая пытается зажарить детей, но сама попадает в печь и погибает: «Баба-Яга села на лопату, съезжилась. Девочка взяла и раз! – бросила ее в печку. – Братишка, дай заслон! Закрыла заслоном печку» [20, с. 99].

Лежанка на печи – *пенякудланга* (м.), *кашланго* (э.) была довольно высокой, так что «взрослый человек свободно может сидеть, а ребята даже стоять, и используется для спанья. Кашланго излюбленное место стариков, которые часто сидят там целыми часами, спустив ноги с печи; там же находят приют в зимние вечера и ребята» [12, с. 71].

У меня в селе остался поставленный дом,
Поставленный дом, загороженный двор.
На печке осталась престарелая мать,
У печки осталась законная жена [8, с. 91].

Очаг у мордвы в древности был сердцем жилого дома. По поверьям многих народов, он являлся местом пребывания духа-покровителя дома и семьи. В силу этого очаг у всех народностей пользовался большим уважением и почитанием, и ревностно охранялся традицией.

В устно-поэтическом творчестве мордвы встречаются упоминания о божествах печи: Пенякуд авы у мокши и Каштом авы у эрзи. Ее представляли в виде женщины, о чем свидетельствует тот факт, что при закладке печи для нее

в фундамент клали женский головной убор. Закладывали в печь и хомутину, чтобы избавить дом от тараканов. Божеству печи молились перед приготовлением пищи. Так, перед печением свадебных пирогов стряпухи обращались к ней со следующими словами:

Богиня печи, матушка!
Владыка печи, серебряная!
Испеки пироги красивыми...
Не обожги их верха,
Не сожги их низа... [8, с. 91]

К покровителям домашнего очага обращены и многие другие обрядовые произведения. Например, им молились о здоровье и благополучии детей. Вскоре после родов повитуха клала младенца на лежанку и произносила молитву: «Пусть дни твои будут такими длинными, как печной столб, пусть тело твое и душа твоя будут твердыми как камень, из которого сделана печь» [2, с. 31–32].

Богиню печи просили и об избавлении от болезней. Если ребенок страдал бессонницей, то его обмывали водой на шестке, приговаривая при этом:

Каштом ава, матушка!
Сбереги его, когда он пьет,
Сбереги его, когда он ест,
Сбереги его, когда он спит [11, с. 82].

Здесь же совершали и лечение детей «от сглаза». Знахарка окуривала ребенка пучком лычек и просила: «Кошка, бери хворь ребенка» [6, с. 184].

К покровительнице печи часто обращались и во время свадебного обряда. По приезде в дом жениха молодую первым делом подводили к печке, представляя ее домашним божествам. Кто-то из старших родственниц молодого супруга произносил при этом: «Каштом ава, матушка! Молодую взяли, будет теперь перед тобой ходить, полюби ее!» [6, с. 190]. Молодушка, в свою очередь обращалась к ней с причитанием:

Ты, Уштумань-кирди, кормилица,
Ты, Уштумань-кирди, матушка,
Если ты меня с любовью принимаешь,
Унеси меня с твоим горячим дымом (паром),
Подними меня на небо,
Обрати меня в черное облако,
Дай мне упасть теплым дождем,
Дай мне на засеянное поле упасть
плодоносным дождем...

Обрати меня в белое облако,
Дай мне упасть сильным градом на пустое поле
[17, с. 206].

Таким образом, молодая женщина просила даровать ей многочадие.

Меблировка мордовской избы была довольно простой. В домах со среднерусской планировкой были распространены полати – *полка*

ланга (м.), полок ланго (э.), которые монтировались к задней стене, начиная от печи и до противоположной стены, несколько выше человеческого роста. Как и лежанка печи, они служили спальным местом для стариков и детей. Об этом неоднократно сообщается во многих мордовских сказках, например, в сказке «Семь сирот и Баба-Яга»: «Легли они. Девочки на полатах, Баба-Яга на лежанке, мальчик на печке...» [14, с. 120].

О подобных функциях полатей говорилось и в песнях:

У меня в селе остался поставленный дом,
Поставленный дом, загороженный двор.
На полатах остался престарелый отец [7, с. 344].

Основным элементом обстановки были неподвижные широкие лавки. Дальний конец этой лавки обычно был зашит внизу досками, а сверху имелось отверстие с крышкой. Этот ящик заменял шкаф, назывался он *потмар*. В потмаре хранили остатки пищи от обеда, некоторую посуду, чай и сахар [3, с. 173]. Днем лавки служили для сиденья, а ночью на них спали, поэтому их делали широкими – из двух или трех тесин [3, с. 173–174; 10, с. 126].

Ой, мокшанин спит на конце лавки,
На конце лавки, у светлого окна,
Пуховая перина под мокшанином,
Шелковая подушка у мокшанина под головой
[7, с. 142].

Кроме лавок, в мордовском жилище были и дощатые кровати: «У мордвы к печке приделывается козенка, по-мордовски казнена, из досок сделанная кровать» [1, с. 71].

Татьяна ночует в середине огорода,
В середине огорода, в сосновом амбаре,
В сосновом амбаре, на еловой кровати,
На еловой кровати, на еловой лавке
[18, с. 303–304].

Еще одним важным предметом мебели был стол, обычно располагавшийся в переднем «красном» углу. Обеденный стол имел выдвигной ящик, в который обычно складывались нож, ложки, начатый каравай хлеба, чайная посуда и т. п. Почти всегда на столе стояла деревянная, с крышкой, солоница – *салдоркс* [12, с. 72].

В правом углу дома,
Посреди дома
Поставлен стол,
Стоит родовой стол.
У того стола, золотце,
Ножки как хрустальные стаканы.
Стол накрыт шелковой скатертью,
На столе Норовава – хлеб здоровья,
Матушка-земля – солоночка [22, с. 394].

В мордовских молениях и заговорах встречаются названия покровителей домашних предметов: лавок, стола, кровати и т. п. Примером такого заговора может служить заговор прощ-

ения – *прощама озолма*, в котором знахарка просит всех этих божеств излечить больного:

Бог – лавки, Богиня – лавки,
И вы простите,
Отпустите Василия по свету!
Бог стола, Богиня стола...
Сколько вокруг тебя было сидящих-стоящих,
Столько пусть будет доброго у Василия!
Бог переднего угла кормилец,
Прости Василия и ты,
Дай милость Василию! [23, с. 240–241].

Таким образом, на основе произведений мордовского фольклора можно составить довольно цельное представление о внутреннем убранстве традиционного жилища.

Список использованных источников

1. Архангельский, С. Строения и занятия мордвов / С. Архангельский // Саратовские губернские ведомости. – 1844. – № 50. – С. 71.
2. Барминский, Н. Некоторые обряды мордвы в Саратовской губернии / Н. Барминский // Саратовский справочный листок. – 1869. – № 53. – С. 31–32.
3. Белицер, В. Н. Жилые и хозяйственные постройки мордвы-мокши на территории Мордовской АССР в конце XIX – первой половине XX в. / В. Н. Белицер // Исследования по материальной культуре мордовского народа. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – С. 161–191.
4. Вавилин, В. Ф. Поселения и жилища / В. Ф. Вавилин // Мордва: историко-культурные очерки. – Саранск, 1995. – С. 148–175.
5. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русских и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.
6. Голицын, Ф. С. Мордва в Хвалынском уезде Саратовской губернии / Ф. С. Голицын // Саратовский сборник. – Ч. 1. – Саратов, 1881. – С. 177–194.
7. Евсевьев, М. Е. Избранные труды: в 5 т. Т. 1. Народные песни мордвы / М. Е. Евсевьев. – Саранск, 1961. – 384 с.
8. Евсевьев, М. Е. Мордовская свадьба / М. Е. Евсевьев // Избранные труды: в 5 т. Т. 5. Историко-этнографические исследования. – Саранск, 1966. – С. 7–341.
9. Козлова, Т. А. Мордовский фольклор как источник изучения хозяйственной жизни этноса / Т. А. Козлова // Российский научный журнал. – 2011. – № 3 (22). – С. 66–69.
10. Козлова, Т. А. Народнопоэтическое творчество как источник изучения традиционного мордовского жилища / Т. А. Козлова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 124–127.
11. Корнишина, Г. А. Дом и ритуал в традиционной культуре мордвы / Г. А. Корнишина // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2012. – № 2 (18). – С. 80–85.

12. Масленников, Н. Крестьянские постройки мордвы с. Кученяево Ульяновской губернии / Н. Масленников // ИО АИЭ. – Т. 33. – Вып. 4. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1927. – С. 67–74.

13. Мордва : историко-этнографические очерки / отв. ред. В. И. Козлов. – Саранск, 1981. – 336 с.

14. Мордовские народные сказки / сост. К. Т. Самородов. – Изд. 2-е. – Саранск, 1971. – 416 с.

15. Налдеева, О. И. Жанровое своеобразие современной лирики Поволжья / О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образования. – 2012. – № 2 (10). – С. 102–105.

16. Рогачев, В. И. Духовная культура мордвы-каратаев. Обряды и фольклор: свадебные причитания / В. И. Рогачев // Гуманитарные науки и образования. – 2011. – № 2 (6). – С. 80–81.

17. Смирнов, И. Н. Мордва: историко-этнографический очерк / И. Н. Смирнов. – Казань : Тип. Императорского университета, 1895. – 299 с.

18. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 10 т. Т. 1. Эпические и лиро-эпические песни / сост. Л. С. Кавтаскин. – Саранск, 1963. – 400 с.

19. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 10 т. Т. 3. Ч. 1. Мокшанские сказки / под ред. А. И. Маскаева. – Саранск, 1966. – 383 с.

20. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 10 т. Т. 3. Ч. 2. Эрзянские сказки / под ред. А. И. Маскаева. – Саранск, 1967. – 382 с.

21. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 10 т. Т. 4. Кн. 2. Мордовские загадки / под ред. К. Т. Самородова. – Саранск, 1969. – 324 с.

22. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 10 т. Т. 6. Ч. 1. Эрзянская свадебная поэзия / под ред. А. Г. Борисова. – Саранск, 1972. – 472 с.

23. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 10 т. Т. 7. Ч. 3. Календарно-обрядовые песни и заговоры / под ред. Б. П. Кирдина. – Саранск, 1981. – 304 с.

References

1. Archangelskiy S. Buildings and activities of the Mordvinians, *Saratov regional news*, 1844, No. 50, pp. 71. (in Russian)

2. Barminsky N. Some rites of Mordovians in the Saratov province, *Saratov data sheet*, 1869, No. 53, pp. 31–32. (in Russian)

3. Belitser V.N. Residential and household buildings of the Mordovians – Moksha on the territory of Mordovia Soviet Socialist Republic at the end of XIX – the first half of XX century, *Studies in material culture of Mordva people*. Moscow, Publishing house USSR Academy of Sciences, 1963, pp. 161–191. (in Russian)

4. Vavilin V.F. Settlements and dwellings, Mordva: Historical and cultural essays. Saransk, 1995, pp. 148–175. (in Russian)

5. Vodyasova L.P. The metaphorical representation of concepts of “life” and “death” in Mordovian, Rus-

sian and English, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)

6. Golitsyn F.S. Mordva in Khvalynsk district of the Saratov province. Saratov compilation. Part 1. Saratov, 1881, pp. 177–194. (in Russian)

7. Evseyev M.E. Selected Works: 5 V. V. 1. Folk songs of the Mordovians. Saransk, 1961, 384 p. (in Russian)

8. Evseyev M.E. Mordovian wedding, Selected Works: 5 V. V. 5: Historical and ethnographic research. Saransk, 1966, pp. 7–341. (in Russian)

9. Kozlova T.A. Mordovian folklore as a source for study of economic life of ethnicity, *Russian scientific journal*, 2011, No. 3 (22), pp. 66–69. (in Russian)

10. Kozlova T.A. National poetic creativity as a source for studying traditional Mordovian home, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 124–127. (in Russian)

11. Kornishina G.A. Home and ritual in traditional culture of the Mordovians, *Humanitarians: actual problems of the humanities and education*, 2012, No. 2 (18), pp. 80–85. (in Russian)

12. Maslennikov N.A. Peasant Mordovian buildings in Kuchenyaevo village Ulyanovsk province, IOAIE. V. 33. Vol. 4. Kazan, Kazan University Press, 1927, pp. 67–74. (in Russian)

13. The Mordva: historical and ethnographic essays. Chief editor V.I. Kozlov. Saransk, 1981, 336 p. (in Russian)

14. Mordvinian folk tales. Comp. K.T. Samorodov. 2nd. edition. Saransk, 1971, 416 p. (in Mordovian)

15. Naldeeva O.I. Genre originality of contemporary poetry of the Volga region, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 102–105. (in Russian)

16. Rogachev V.I. The spiritual culture of the Mordovians-Karatau. Rites and Folklore: wedding lamentations, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 80–81. (in Russian)

17. Smirnov I.N. Mordva: historical and ethnographic study. Kazan, Imperial University Printing House, 1895, 299 p. (in Russian)

18. Oral poetry of Mordva people: 10 V. V. 1. Epic and lyric-epic songs. Comp. L.S. Kavtaskin. Saransk, 1963, 400 p. (in Russian)

19. Oral poetry of Mordva people : 10 V. V. 3. Part 1. Moksha tales. Ed. A.I. Maskaev. Saransk, 1966, 383 p. (in Russian)

20. Oral poetry of Mordva people: 10 V. V. 3. Part 2. Erzya fairy tales. Ed. A.I. Maskaev. Saransk, 1967, 382 p. (in Russian)

21. Oral poetry of Mordva people: 10 V. V. 4. Book. 2, Mordvinic puzzles. Ed. K.T. Samorodov. Saransk, 1969, 324 p. (in Russian)

22. Oral poetry of Mordva people: 10 V. V. 6. Part 1. Erzya wedding poetry. Ed. A.G. Borisov. Saransk, 1972, 472 p. (in Russian)

23. Oral poetry of Mordva people: 10 V. V. 7. Ch. 3. Calendar songs and plots. Ed. B.P. Kiridin. Saransk, 1981, 304 p. (in Russian)

Поступила 04.09.2014 г.

УДК 94(4)»1945/...»(045)
ББК 63.3(0)6

Грачева Елена Захарьевна

кандидат исторических наук, доцент
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
p629@yandex.ru

Мартыненко Александр Валентинович

доктор исторических наук, профессор
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
arkanaddin@mail.ru

«ОБРАЗЫ НЕНАВИСТИ»: ЭКСТРЕМИЗМ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЕВРОПЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВВ.*

Аннотация: В статье анализируются организационные и доктринальные особенности экстремизма в зарубежных странах Европы Новейшего времени. Особое внимание уделяется леворадикальному, ультраправому и религиозному (этнорелигиозному) экстремизму.

Ключевые слова: экстремизм, терроризм, Европа, «новые левые», неофашизм, скинхеды, салафиты, сепаратизм, «этнические чистки», «двойные стандарты».

Gracheva Elena Zakharievna

Candidate of Historical Sciences, Docent
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Martinenko Alexander Valentinovich

Doctor of Historical Sciences, Professor
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE IMAGES OF HATERED: EXTREMISM IN EUROPE IN THE SECOND HALF OF THE XXth – BEGINNING OF THE XXIst CENTURY

Abstract: The article analyzes peculiarities of the structure and the doctrine of extremism in contemporary Europe. In particular, it looks into leftradical, ultraright, and religious (ethno religious) extremism.

Key words: extremism, terrorism, Europe, New Left, Neo-fascism, skinheads, Salafi, separatism, ethnic cleansing, double standards.

Экстремизм как исторический феномен существует тысячелетиями и, подобно какому-нибудь индуистскому божеству, чрезвычайно многолик. Именно это разнообразие неизбежно порождает в гуманитарном научном сообществе бесконечные споры о том, что, собственно, к данному явлению относить. Действительно, стремление к «крайним» взглядам и методам трактуется чрезвычайно широко, и в итоге в общем ряду «экстремистов» оказываются не только откровенные террористы (что ни у кого не вызывает сомнений), но и отдельные религиоз-

ные сообщества или даже политические режимы. По мнению авторов данной статьи, во избежание путаницы многочисленных дефиниций в качестве главного критерия здесь следует использовать применение (и идеологическое оправдание такого применения) насилия, которое совершается прежде всего с целью прихода к власти [9, с. 54]. Кроме того, необходимо учитывать, что любому экстремизму имманентно присуща ксенофобия или даже несколько ксенофобий [7, с. 4–7].

В политической истории Европы XX – начала XXI века экстремизм занял достаточно большую нишу, проявившись во многих европейских странах в виде множества движений, группировок и организаций крайнего толка.

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

При кажущейся пестроте экстремистских течений Европы Новейшего времени среди них можно выделить несколько наиболее влиятельных направлений, таких как левый и правый политический радикализм, этнополитический (этнонациональный) экстремизм, религиозный радикализм. Правда, мы вынуждены признать условность этой классификации, поскольку направления тесно взаимосвязаны: так, например, леворадикальная организация может исповедовать и националистические, и религиозные ценности.

Не претендуя на фундаментальный анализ указанных течений европейского экстремизма последних ста с небольшим лет, авторы этих строк представляют небольшой обзор их базовых особенностей – доктринальных, организационных, а также их исторических судеб и степени влияния в сегодняшней Европе.

Идейные истоки левого радикализма связаны с движением битников (от английского *beat* – бить, ударять), которое зародилось в литературе США 1950-х гг. Признанными классиками битничества являются литераторы Нил Кессиди, Аллен Гинзберг, Гэри Снайдер, Джек Керуак. Датой образования движения битников в США считается 1955 г., когда были изданы два произведения – поэма Гинзберга «Вопль» и роман Керуака «На дороге». Основными мотивами битничества стали агрессивное неприятие обывательских ценностей, высмеивание «американского образа жизни», цинизм, бегство от действительности с помощью наркотиков (например, мексиканского пейотля, воспетого в книгах Карлоса Кастанеды). Кроме того, для битников была характерна философия бегства от цивилизации (в Мексику, Индию, Непал).

В целом уже в этом литературном движении мы можем проследить элемент экстремизма: примером может служить связь битников с американскими «ангелами ада» 1950-х гг., молодежными бандами мотоциклистов, предшественников современных байкеров.

Собственно само движение «новых левых» сформировалось в 1960-е – начале 1970-х гг. в странах Западной Европы и в США. Его представители выступили с критикой так называемых «старых левых», то есть коммунистов и социалистов, обвиняя их в недооценке роли вооруженной борьбы в революционном процессе. Сами же «новые левые» особый акцент делали на насильственные методы политической борьбы (теракты, восстания, так называемую «городскую партизанскую войну»). В 1960-е гг. в университетах США, Японии, западноевропейских стран стали создаваться многочисленные студенческие организации анархистского или троц-

кистского толка, которые под лозунгами новых левых организовали так называемые «студенческие революции». По сути своей это были массовые беспорядки (с баррикадами, стычками с полицией). Крупнейшие выступления леворадикальной молодежи произошли в 1968 г. в Париже (знаменитый «красный май 68-го»).

В 1970-е гг. экстремистские молодежные группы новых левых стали террористическими организациями. Самые известные примеры подобных организаций – итальянская «Красные бригады» и западногерманская «Фракция Красной армии» (РАФ). Левые террористы объявили свое насилие «революционным». Они исходили из тезиса В. И. Ленина о том, что современное им западное общество стоит на стадии империализма, при котором монополии («кучка монополий») / финансовая олигархия обкрадывает и порабощает основную массу населения. Высокий же уровень жизни в западных странах они объясняли ограблением стран третьего мира [11]. К середине 1980-х гг. левацкие террористические группировки в Европе были в основном разгромлены западными спецслужбами, и их влияние в настоящее время невелико. Исключением остается группировка ЭТА, которая сочетает идеи левого радикализма с националистическими лозунгами (при явном преобладании последних): со времен диктатора Франко по настоящее время ЭТА ведет борьбу за отделение «страны басков» от Испании.

Другой политический «полюс» европейского экстремизма образовал неонацизм. Данный термин применяют в последние десятилетия для обозначения праворадикальных организаций и движений в ряде государств Западной Европы и Америки (реже – в Азии). Само это явление является зловещим свидетельством устойчивости, «живучести» фашизма и нацизма, несмотря на их сокрушительное поражение во Второй мировой войне, о чем, в частности, говорит немецкий историк Джордж Моссе: «Третий рейх оказал на нашу цивилизацию глубокое воздействие, не ослабевшее за истекшие годы» [10, с. 5]. Из классического фашизма неонацизм заимствовал такие черты, как крайний политический национализм, открытая враждебность принципам либеральной демократии. Неонацисты проявляют склонность к политическому экстремизму, используют методы террора.

Впервые термин «неонацизм» возник в Италии после Второй мировой войны, в 1950-е гг., и был связан с попытками возродить в этой стране в той или иной форме фашистские организации. Крупнейшей организацией итальянских неонацистов стала партия «Итальянское социальное движение» (ИСД) (в оригина-

ле – Movimento sociale italiano – MSI), образованная в 1946 году и названная так в память об Итальянской социальной республике, созданной Б. Муссолини в конце войны (печально известная «Республика Сало»). Эта партия пыталась добиться реабилитации фашистского режима, включала в свой состав его прежних активистов и ветеранов. В 1950–1960-е гг. внутри ИСД возникло много группировок и фракций профашистского характера («Новый порядок», «Народная борьба», «Национальный фронт», «Роза ветров», «Группа действий Геббельса», «Черный порядок», «Команда действий Муссолини»), которые впоследствии отделились от ИСД и взяли курс на дестабилизацию политической обстановки в Италии. В рамках неонацистской «стратегии напряженности» они совершили ряд террористических актов. Самым крупным преступлением итальянских неонацистов стал взрыв вокзала в городе Болонье (август 1980 г.): этот теракт унес жизни 80 человек и более 220 чел. получили ранения. С 1994 г. партия ИСД называется «Национальный альянс» и постепенно отошел от практики крайнего экстремизма.

Неонацистские организации также действуют в Германии, Великобритании, Франции, Австрии и других европейских государствах Запада. Получили они распространение и за пределами Европы, в том числе в США. Некоторые неонацистские движения имеют международный характер, например, «Европейская рабочая партия». Боевик именно этой партии 28 февраля 1986 г. убил премьер-министра Швеции, социал-демократа Улофа Пальме.

В 1960-е гг. в Великобритании зародилось движение скинхедов (столь широко сегодня распространено в России). Оно объединило молодежь из бедных кварталов, которая подчеркивала свое неприятие «сытого буржуазного общества». Примечательно, что сначала контркультура скинхедов, «бритоголовых», не только не была расистской, но даже культивировала музыку афроамериканского происхождения – регги. Но уже в начале 1970-х гг. скинхеды стали приверженцами так называемой «арийской» рок-музыки и стали исповедовать «расовую идеологию». В 1992–1993 гг. скинхеды ФРГ впервые начали совершать убийства на расовой почве – их жертвами становились иммигранты из Африки. В государствах Восточной Европы (Польше, Чехии и Словакии, Болгарии, Венгрии) движение скинхедов, сформировавшееся в 1980-е – 1990-е гг., сделало главным объектом своих нападений цыган.

Говоря о религиозном радикализме в Европе, как и в мире в целом, приходится признать, что самой влиятельной и агрессивной его

разновидностью является феномен, обозначаемый в публицистической и научной литературе как «исламский радикализм», «исламизм»; применяется даже провокационный термин «исламо-фашизм». По мнению авторов статьи, более приемлемо пользоваться самоназванием данного направления в исламе суннитского толка – салафийя, или салафиты (араб. «сторонники религии предков»).

К салафийя относят широкий спектр движений и организаций, идейно близких к учению арабийского богослова XVIII столетия Мухаммада ибн Абд аль-Ваххаба (от его имени происходит еще одно название – «ваххабизм», столь же некорректное, сколь и широко распространенное). В доктринальном плане салафийя является крайне консервативным, фундаменталистским направлением, выступающим против любых нововведений в исламе как недопустимых [5]. В организационном плане салафийя весьма неоднородна, поскольку включает в себя как относительно умеренные богословские школы (например, индо-пакистанскую школу Деобанди), так и откровенно террористические организации («Братья-мусульмане» Сирии и Египта, «Исламское государство Ирака и Леванта», «Абу Саяф» на Филиппинах, международная террористическая сеть «аль-Каида» и многие другие) [6].

Казалось бы, в Новейшей истории Европы салафийя не должен был оставить какого-либо глубокого следа, поскольку вышеупомянутые организации действуют на Ближнем Востоке, других регионах Азии и Африки, в конце концов – на нашем российском Кавказе. Однако отдельные европейские государства столкнулись и с этим «образом ненависти».

Так, в начале 2000-х гг. салафитские группировки, воодушевленные успехом атак на США 11 сентября 2001 г., предприняли ряд террористических вылазок в европейских странах. Самыми масштабными из них стали подрывы пассажирских поездов в Испании 11 марта 2004 г. и взрывы в Лондонском метро 7 июля 2005 г.

Кроме того, исламский радикализм проявил себя в ходе целого ряда военных конфликтов на Балканах 1990-х – начала 2000-х гг., связанных с распадом Югославии. Здесь можно проследить сочетание религиозного экстремизма с экстремизмом этнонациональным, что для Европы не является уникальной ситуацией. Так, в основе программы Ирландской Республиканской армии (ИРА), старейшей террористической организации Европы, лежат идеи ирландского национализма и сепаратизма в сочетании с радикальной трактовкой католического христианства. На Балканах же типичным примером в этом отношении стал национализм албанский.

Албанский национализм во многом порожден межэтническими противоречиями, которые веками существовали на территории бывшей Югославии. Кроме того, радикализации националистических настроений способствовали усиливавшееся межконфессиональное противостояние, внутривластные и внешнеполитические факторы.

Автономная область, а затем край, Косово – территория компактного проживания албанской диаспоры – еще в социалистический период являлась одним из центров внутривластной нестабильности Югославии. На положение проживавшего здесь албанского населения сильное влияние оказывал факт разрыва отношений соседней Албании и СССР в 1948 г. Косово превратилось в арену пропагандистской войны, в итоге которой союзное югославское руководство сознательно сдерживало культурное развитие албанцев, ущемляло их национальные права. Массовые выступления косоваров в 1968 г. стали ответом на действия правительства. После них были намечены и реализованы меры по экономическому развитию региона, изменилась кадровая политика, открылся один из самых крупных на Балканах университет в городе Приштина. Югославская конституция 1974 г. наделила Косово правами, практически уравнивавшими область с другими союзными республиками [2, с. 12].

Однако в условиях усиливавшегося кризиса югославской государственности в 1980-х гг., экономического застоя в стране и роста безработицы, складывания местных партократических элит националистические настроения вновь получили широкое распространение. Наиболее радикальное крыло албанских националистов сформулировало как цель своей деятельности создание «этнически чистого Косова» путем вытеснения проживавших здесь сербов и черногорцев, вплоть до «чисток». Позднее эти идеи были подхвачены всеми националистическими течениями Югославии, что привело к трагическим последствиям. Конечной же целью своей деятельности национал-радикалы провозгласили создание национального государства на Балканах – так называемой «великой Албании». Отметим, что симбиоз исламского радикализма и националистического сепаратизма встречается достаточно часто – примерами могут служить и Чечня 90-х, и современная ситуация в Западном Китае (Синьцзяне) [1, с. 84–86].

Сепаратистская деятельность радикально настроенной части албанских группировок в Косово активно развернулась после Второй мировой войны и продолжалась вплоть до конца 90-х гг. XX столетия. Менялись средства и так-

тические приемы, но стратегическая цель объединения всех территорий с большинством албанского населения оставалась неизменной, независимо ни от упрочения административного статуса края, ни от направляемых на его развитие федеральных инвестиций, ни от эволюции государственной национальной политики. С содержательной точки зрения можно выделить несколько этапов деятельности албанских сепаратистов: националистическая пропаганда в 1950-х гг., демонстрации и провокации – в 1960-х, подготовка вооруженного сопротивления – в 1970–1980-х гг., война за независимость – в 1990-х гг. Подпольные организации в автономном крае поддерживались албанскими структурами из-за рубежа, такими как «Союз косоваров» (с центром в Италии, позже в Турции), «Третья Призренская лига» (с центром в Нью-Йорке) [3, с. 19–20].

В конце 1950-х гг. в Косово была создана организация «Революционное движение за объединение албанцев» (позже – «Национальное движение за освобождение Косова и других албанских земель») под руководством Адема Демачи в составе около 300 человек. В Уставе организации была записано: «основная и конечная цель движения – освобождение шиптарских краев, аннексированных Югославией, и их объединение с матерью Албанией», для чего предполагалось «употребить все средства – и пропагандистские, и вооруженную борьбу, и общенародное восстание» [3, с. 20].

Рубежными для эволюции албанского национализма стали события марта-апреля 1981 г. в Косово, когда в ходе демонстраций и других форм массовых выступлений впервые выдвигается публично лозунг «Косово – республика» (согласно югославской конституции 1974 г. изменение статуса предоставляло бы сепаратистам возможность реального выхода из федерации). Итогом столкновений демонстрантов с силами правопорядка стали жертвы с обеих сторон, введение военного положения и волна репрессий. В последующее десятилетие косовский национализм приобрел ярко выраженную конфессиональную окраску: албанцы все чаще идентифицировали себя как представителей т. н. «мусульманской народности» [2, с. 14].

И наконец, выход албанских националистов на политическую авансцену произошел в середине 1990-х гг., когда в Косово переместился эпицентр Югославского кризиса. Тогдашний политический лидер косовских албанцев Ибрагим Ругова и возглавлявшийся им Демократический союз Косова многое сделали в этот период для своей консолидации, а также привлечения внимания Запада к проблемам края. Ругова про-

сил разместить в регионе военные силы ООН и НАТО, ввести «гражданский протекторат» над Косовом [4, с. 26].

Параллельно с политической консолидацией шел процесс организационного оформления экстремистского течения, действовавшего террористическими методами в рамках так называемой «Освободительной армии Косова» (ОАК). Члены ОАК проходили обучение на территории Албании, имели политических и военных руководителей. Цели ОАК заключались в том, чтобы создать и расширить «свободную территорию», где не действует сербская власть, добиться признания своей борьбы как национально-освободительной и, заручившись поддержкой международных организаций, отделиться от Югославии. Затем начиналась реализация плана объединения трех территорий Косова, Черногории, Македонии и Санджака, на которых проживает большинство албанцев. Политическое крыло ОАК представлял бывший председатель Комитета защиты прав косовских албанцев Адем Демачи, возглавивший в декабре 1996 г. Парламентскую партию Косова [4, с. 27].

Уже осенью 1998 г. среди косовского руководства стал заметен раскол, и обозначилась тенденция усиления жесткой линии, готовность к военным действиям. Боевики же ОАК в течение года спровоцировали целый ряд военных столкновений с сербской полицией, взрывы в македонских городах Гостивар, Куманово и Прилеп. Среди использовавшихся ими методов – убийство и выселение сербов, блокада сербских сел, угроза убийства не желающих воевать албанцев и т. д. Ответные меры полиции были суровыми и вызвали новую волну сопротивления.

Мировое сообщество активно включилось в процесс урегулирования косовской проблемы в 1997 г. через ООН, ОБСЕ, НАТО, руководства отдельных стран. В сентябре Совет безопасности ООН принял резолюцию 1199, обязывающую сербов прекратить огонь и начать мирные переговоры с албанской стороной. В ответ правительство и Скупщина Сербии приняли документ о ситуации в Косове, в котором было выражено желание сотрудничать с международными организациями и с албанской делегацией, предлагался ряд мер по решению проблемы политическими средствами в рамках границ СРЮ.

В крае шли боевые действия, а НАТО грозило Югославии воздушными ударами, если полицейские силы и военные продолжат свои операции. Представители НАТО заявили, что альянс готов нанести бомбовые удары без одобрения Совета безопасности. В конечном итоге, обвинив сербского лидера С. Милошевича в

срыве переговоров по косовской ситуации, страны-члены НАТО реализовали свою угрозу и осуществили «акцию возмездия» весной 1999 года. За 78 дней массированных воздушных бомбардировок Сербии, начиная с 24 марта 1999 г., погибло более 2 тысяч человек, было полностью или частично разрушено 995 военных и гражданских объектов. Бомбовые атаки спровоцировали лавинообразный поток беженцев из Косова, в основном этнических сербов [4, с. 33].

10 июня 1999 г. совет Безопасности ООН принял знаменитую резолюцию 1244, в которой требовалось, чтобы «Союзная республика Югославия немедленно прекратила ...насилие и репрессии в Косово и начала и завершила поддающийся контролю поэтапный вывод из Косова военных, полицейских и военизированных сил согласно ускоренному графику, с которым будет синхронизировано развертывание международного присутствия» [4, с. 35]. Таким образом, политические лидеры албанского националистического движения сумели добиться отделения края и обретения в дальнейшем реального суверенитета албанского государства.

17 февраля 2007 года в одностороннем порядке при поддержке НАТО Косово было провозглашено независимой республикой. В настоящий момент независимость Косова от Сербии признана 108 странами, что с позиции международного права обеспечивает статус частично признанного государства.

Завершая этот небольшой обзор экстремистских течений в Европе Новейшего времени, авторы статьи хотели бы отметить, что при внешней несхожести рассмотренных выше направлений экстремизма, в частности, при их опоре на разные, зачастую взаимоисключающие идеологии, их типологическое родство представляется очевидным. В его основе – то, что в заголовок статьи вынесено под несколько метафорическим названием «образы ненависти». Речь, повторимся, идет о культивировании в теории и практике рассмотренных организаций и движений фактически абсолютного насилия, принимающего страшные формы терактов и иных убийств людей, в том числе (если вспомнить об «этнических чистках» на Балканах) массового характера. С другой стороны, проблема экстремизма тесно взаимосвязана с проблемой «двойных стандартов», которая в рассматриваемом нами контексте сводится к тому, что западные страны во главе с США монополизировали право решать, какие организации относятся к террористическим, а какие являются «движениями за демократию». Ярким примером этой тенденции из «нулевых» годов стала поддержка, оказанная США албанским террористам из

ОАК. Еще более наглядным примером из текущего, 2014 года, стала Украина: в ее внутреннем гражданском противостоянии Запад однозначно поддержал Майдан и «Правый сектор», а также объявил «террористами» и «сепаратистами» восставшее русскоязычное население Юго-Востока. Аналогичные ситуации мы видим и на Арабском Востоке (Ливия, Сирия, Ирак). Остается констатировать, что «двойные стандарты» создают благоприятные условия для дальнейшего усиления экстремизма и терроризма не только в локальных, но и в глобальных масштабах. В то же время авторы статьи полагают, что важным фактором профилактики религиозного экстремизма является межкультурный диалог между христианством и исламом, в частности, в нашей стране – между Русской православной церковью и мусульманской суннитской общиной-уммой [8, с. 95–100].

Список использованных источников

1. Буяров, Д. В. Рост сепаратистского движения в Синьцзян-Уйгурском автономном округе в 1990-е гг. / Д. В. Буяров // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 84–86.
2. Волков, В. К. Трагедия Югославии / В. К. Волков // Новая и новейшая история. – 1994. – № 4–5. – С. 3–32.
3. Гуськова, Е. Ю. Агрессия НАТО 1999 г. против Югославии и процесс мирного урегулирования / Е. Ю. Гуськова. – М. : Индрик, 2013. – 500 с.
4. Гуськова, Е. Ю. Кризис в Косове: история и современность // Новая и новейшая история. – 1999. – № 5. – С. 26–51.
5. Де Лонг-Ба, Н. Реформы Мухаммада Ибн Абд аль-Ваххаба и всемирный джихад / Н. Де Лонг-Ба. – М. : Ладомир, 2010. – 374 с.
6. Кепель, Ж. Джихад. Экспансия и закат исламизма / Ж. Кепель. – М. : Ладомир, 2004. – 468 с.
7. Краевский, В. В. Ксенофобия – генетическая болезнь человечества и образование как лекарство от нее / В. В. Краевский // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 4–7.
8. Мартыненко, А. В. Православно-исламский межкультурный диалог в Республике Мордовия: потенциал, проблемы, перспективы / А. В. Мартыненко // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 95–100.
9. Мартыненко, А. В. Роль российских вузов в профилактике ксенофобии и экстремизма (на примере Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / А. В. Мартыненко, С. С. Еремина, Т. Д. Надькин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 5 (10). – С. 54–56.
10. Моссе, Д. Нацизм и культура / Д. Моссе. – М. : Центрполиграф, 2010. – 464 с.
11. Мяло, К. Г. Под знаменем бунта. Очерки по истории и психологии молодежного протеста 1950–1970-х годов / К. Г. Мяло. – М. : Молодая гвардия, 1985. – 287 с.

References

1. Buyarov D.V. The growth of separatist movement in the Xinjiang Uyghur Autonomous Region in the 1990s., *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp.84-86.(in Russian)
2. Volkov V. K. The tragedy of Yugoslavia, *Modern and Contemporary History*, 1994, No. 4–5, pp. 3–32. (in Russian)
3. Guskova E.Yu. 1999 NATO aggression against Yugoslavia and peace settlement. Moscow, Indrik, 2013, 500 p. (in Russian)
4. Guskova E.Yu. The Kosovo crisis: its history and current events, *Modern and Contemporary History*, 1999, No. 5, pp. 26–51. (in Russian)
5. De Long-Ba N. The reforms of Mohammad ibn Abd al-Wahhab and the world jihad. Moscow, Ladomir, 2010, 374 p. (in Russian)
6. Kepel G. Jihad. The expansion and the decline of Islamism. Moscow, Ladomir, 2004, 468 p. (in Russian)
7. Krayevskiy V.V. Xenophobia as a genetic illness of the humanity and education as its cure, *The Humanities and Education*, 2010, No. 1, pp. 4–7. (in Russian)
8. Martynenko A.V. Orthodoxy-Islam intercultural dialogue in the Mordovian Republic: potential, problems, prospects, *The Humanities and Education*, No. 2, pp. 95–100. (in Russian)
9. Martynenko A.V., Nadkin T.D., Yeremina S.S. The role of Russian universities in the prevention of xenophobia and extremism (based on Evseyev Mordovian State Pedagogical Institute), *The Humanities and Education*, 2012, No. 5 (10), pp. 54–56. (in Russian)
10. Mosse D. Nazism and culture. Moscow, Centrpoligraph, 2010, 464 p. (in Russian)
11. Mialo K.G. Under the banner of rebellion. Essays on the history and psychology of youth protests of the 1950s–1970s. Moscow, Molodaya Gvardiya, 1985, 287 p. (in Russian)

Поступила 21.05.2014 г.

УДК 94 (470.345)
ББК 63.3 (2Р–6Мо)

Надькин Тимофей Дмитриевич
доктор исторических наук, профессор
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ntd2006@yandex.ru

Евдокимов Алексей Петрович
аспирант
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
307090@mail.ru

**СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КРЕСТЬЯНСТВА МОРДОВИИ
В КОНЦЕ 1920-Х – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ 1930-Х ГГ.:
ОТ КОНФРОНТАЦИИ К АДАПТАЦИИ***

Аннотация: В статье рассмотрена трансформация социального поведения крестьянства Мордовии в период сталинской модернизации довоенного десятилетия. Основное внимание было уделено росту экстремистских настроений в связи с переходом к политике коллективизации, активным и пассивным формам протеста; рассмотрено отношение крестьян к преобразованиям в социокультурной сфере.

Ключевые слова: советская власть, крестьянство Мордовии, коллективизация, репрессивная политика, общественное настроение, социальное поведение.

Nadkin Timofei Dmitrievich
Doctor of Historical Sciencis, Professor
Department of Russian History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Evdokimov Aleksei Petrovich
Postgraduate
Department of Russian History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**SOCIAL BEHAVIOR OF MORDOVIAN PEASANTS
IN THE LATE 1920s AND THE FIRST HALF OF THE 1930s:
FROM CONFRONTATION TO ADAPTATION**

Abstract: The article deals with the transformation of the social behavior of the peasantry of Mordovia during Stalin's modernization in pre-war decades. The main attention is paid to the growth of extremist sentiments in connection with the transition to the policy of collectivization, active and passive forms of protest; we consider the peasants' attitude to the transformations in the socio-cultural sphere.

Key words: the Soviet power, the peasantry of Mordovia, collectivization, repressive policies, public mood, social behavior.

Динамика общественного поведения многонационального (русского, мордовского и татарского) крестьянского социума Мордовии определялась начавшимися на закате НЭПа и проводившимися на протяжении 1930-х гг. в рамках модернизации радикальными изменениями в социальной сфере, хозяйственном укла-

де и бытовых нормах. Многие из них справедливо воспринимались тем же крестьянством как реальная угроза его патриархальным в своей основе вековым традициям материального и духовного бытия. При этом оно чутко реагировало на все изменения в жизни (как позитивные, так и негативные) в ходе форсированной индустриализации, сплошной коллективизации и «культурной революции».

Переход к НЭПу снизил градус социальной напряженности в сельской местности, спо-

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

собствовал налаживанию отношений крестьянской массы с новой властью. В то же время материальное укрепление деревни, рост средних слоев при снижении удельного веса бедняцко-батрацких хозяйств, в условиях исчерпания внутренних ресурсов дальнейшего развития НЭПа и ориентация на «классовый подход» к решению возникающих проблем неизбежно вели к возникновению новой конфронтации. Наиболее последовательно он стал реализовываться после срывов планов хлебозаготовок второй половины 1920-х гг., при этом трудности при заготовках хлеба возникли прежде всего по вине властей (преувеличение военной опасности, низкие закупочные цены, разжигание социальной розни в деревне и т. д.) [6, с. 68].

Однако после разгрома оппозиции (Н. Бухарин и др.) в конце 1920-х гг. в организации «хлебной стачки» было обвинено само крестьянство, правда, пока только его зажиточная часть. Тем не менее репрессии в ходе хлебозаготовок затронули не только «кулаков», но и «средняков» и даже «бедняков». Поэтому терпеливое вначале отношение к хлебозаготовкам значительной части крестьянства постепенно менялось в сторону откровенного неприятия политики большевиков в деревне.

В связи с этим интерес представляют докладные записки и спецсводки МОООГПУ за июль – ноябрь 1929 г., в которых нашли отражение настроения представителей различных социальных групп сельского населения Мордовии в связи с вооруженным конфликтом на КВЖД и с хлебозаготовительной кампанией. Приведем несколько выдержек из архивных документов: «Советская власть, это не власть а грабировка» (середняк Юртаев В. П., с. Старые Пичингуши Ельниковского района); «Если будет война, то я в первую очередь порежу коммунистов, сколько успею» (бедняк П. Потапкин, с. Мордовские Парки Краснослободского района); «Нам нужна война для того чтобы изменить положение крестьян, а то сейчас для крестьянства гибель» (середняк Е. А. Соколов, с. Шеромасово Теньгушевского района); «Скоро будет конец вашему мучению (т. е. крестьянскому. – Авт.). Китаю помогут другие страны...» (поп М. Державин, с. Аксель Темниковского района) и др. [8, лл. 116, 122, 140, 166]. Однако крестьяне не ограничивались лишь критическими и экстремистскими высказываниями в адрес власти, а перешли к конкретным действиям: избиения и убийства партийных и советских активистов, поджоги колхозного имущества, массовые акции протеста и пр. Так, по мере усиления нажима на крестьянство в ходе хлебозаготовительной кампании летом-осенью 1929 г. на тер-

ритории Мордовии стало расти количество зафиксированных террористических актов: в июле – 1, в августе – 12, в сентябре – 35, в октябре – 45, в ноябре (в связи с завершением заготовок) – 18 [6, с. 72].

Положение в сельской местности, на примере даже отдельного региона, может свидетельствовать о сложившейся там чрезвычайно сложной обстановке, росте социально-политического экстремизма, всплеска преступности, как в деревне так и в городах, куда хлынули массы бывших крестьян [7, с. 99].

Политика «чрезвычайщины» обострила отношения не только между местными органами советско-партийной власти и крестьянского социума в целом, но и внутри его самого, в связи с разделением на «бедняков», «средняков» и «кулаков». Однако даже при значительных льготах для бедняцких хозяйств далеко не все из них поддерживали политику в деревне.

Несмотря на взрывоопасность положения, руководство Союза ССР с осени 1929 г., прикрываясь внешней опасностью и необходимостью создания военной индустрии, поставило задачу форсировать огосударствление аграрной сферы в масштабах всей страны и в отдельных регионах в форме колхозов и установить полный государственный контроль над всем крестьянским социумом, окончательно расколов его на сторонников коллективизации и ее противников (кулаки), «подкулачники», «саботажники» и другой «контрреволюционный элемент»).

Коллективизация сельского хозяйства, сопровождавшаяся невиданным размахом насилия в ходе организации колхозов и политики «раскулачивания», вызвала бурю самых различных форм крестьянского протеста. В начале 1930-х гг. страна, по мнению известного аграрника Н. А. Ивницкого, оказалась фактически на грани гражданской войны [2, с. 163], что, несомненно, повлияло на политику советского правительства, вынужденного на время даже смягчать давление на крестьянский социум.

О размахе социального протеста в Мордовии, основными причинами которых стали массовые «перегибы» в ходе коллективизации и «раскулачивания», издевательства над религиозными чувствами сельских жителей, свидетельствуют следующие данные. За весь 1929 г. на территории Мордовии было зафиксировано 42 массовых выступления, а только за период с января по май 1930 г. – 178, случаев избиения и убийства активистов, поджогов колхозного имущества и пр. – соответственно 208 и 104 [9, л. 104]. В 154 выступлениях приняло участие более 35 тыс. чел., представляющих все социальные группы крестьянства. В 76 массовых вы-

ступлениях принимало участие от 200 чел. и выше. Самыми же массовыми были выступления в с. Пурдошки Ельниковского района 24 февраля (1 тыс. чел. обоего пола) и в с. Курташки Рыбчинского района 11 февраля (3,5 тыс. чел. обоего пола) [6, с. 221].

Основное количество волнений отмечалось в тех районах Мордовии, в которых в колхозах состояло более половины крестьянских хозяйств, а наибольшее их число (более 83 %) приходится на март-апрель 1930 г., что объясняется попытками местных руководителей исходя из указаний центра воспрепятствовать крестьянам покидать колхозы. Только угроза всеобщего крестьянского восстания убедила ЦК ВКП(б) пойти на уступки, и это разрядило обстановку, в том числе и в сельской местности Мордовии.

В конце 1930 г. руководством страны ставится задача развертывания нового «наступления на колхозном фронте», которая на территории Средневолжского края стала воплощаться в жизнь с зимы 1931 г. При этом карательные органы значительно лучше, чем в предыдущий период, подготовились к проявлению крестьянского недовольства. Так, в период с марта по июнь 1931 г. в качестве предупредительных мер были проведены несколько массовых депортаций сотен «раскулаченных» крестьянских семей, что в значительной степени ослабило волну возмущения на селе. Но это не означало, что многонациональное крестьянство смирилось с проводимой репрессивной политикой в деревне. Так, с ноября 1930 по декабрь 1931 г. на территории Мордовии было зафиксировано 45 массовых выступлений, в которых приняли участие до 8,5 тыс. чел. В некоторых селах Мордовии за период с весны 1930 по конец 1931 г. выступления проходили по нескольку раз [6, с. 225].

Допущенные «перегибы» в ходе скотости и хлебозаготовок в колхозном секторе и среди оставшихся единоличников в 1932 г., нарастание угрозы голода вызвали новые волнения. Весной-летом 1932 г. по Мордовии отмечается очередной подъем массовых выступлений. Только за апрель-май было зафиксировано 13 выступлений, в которых приняло участие более 1250 чел., имелось 18 поджогов колхозного имущества, 7 покушений на жизнь колхозных работников [6, с. 229].

Вторую половину 1932 – начало 1933 г. можно считать тем рубежом, с которого активные формы проявления крестьянского протеста на территории Мордовии все меньше фиксируются в документах. Очевидно, это объясняется, тем, что наиболее активные противники коллективизации были или физически уничтожены или находились в тюрьмах и спецпоселениях.

Основная масса крестьянства устала морально и физически от нескольких лет непрерывного противостояния власти, пытаясь приспособиться к новым условиям жизни. Несомненно, существенную роль сыграл и голод, охвативший многие районы автономии зимой 1932 – весной 1933 г. Сотни колхозников и единоличников из сел Мордовии погибли от дистрофии и других болезней, не получив никакой помощи от властей [5, с. 64–65]. В последующие годы в деревне Мордовии все больше получают распространение самые различные формы пассивного протеста: невыполнение государственных заданий, сокращение посевов, уход из села, крестьянские письма-жалобы, уклонение от общественных работ в колхозах и т. д.

Составной частью модернизационной политики советской власти в постоктябрьский период стало изменение социокультурного облика национальных регионов. При этом, несмотря на всю неоднозначность, крестьянство различных национальностей понимало необходимость просвещения хотя бы с позиций его «практической целесообразности» [4, с. 88].

Другой не менее важной составляющей политики модернизации в социокультурной сфере стала борьба с религиозным мировоззрением крестьян. Развернутая атеистическая пропаганда, рост образованности, включение в общественно-политическую жизнь, изменение бытовых условий в селе содействовали отходу части населения от религии [1, с. 103]. Однако массовые гонения на конфессии в 1930-е гг. не привели к искоренению религиозного сознания населения России. Более того, в сельской местности значительная часть населения продолжала верить в Бога и совершать различные религиозные обряды (крещение, отпевание умерших и др.), несмотря на то, что действующих храмов практически не осталось. Таким образом, отношение значительной массы крестьянства к новой насаждавшейся сверху советской идеологии, судя по всему, имело ярко выраженные черты дуализма. Так, «в сознании мордовских крестьян «альтернативы традициям предков, веками выполнявшими функции этнизации, зачастую просто не существовало» [3, с. 92]. Чрезвычайную устойчивость религиозных традиций в среде крестьянства Мордовии тоже можно считать латентной формой социального протеста.

Таким образом, проводившаяся в годы первых пятилеток советская модернизация вела в конечном итоге к трансформации общественного сознания и социального поведения крестьянства. Переход от мировосприятия мелкого собственника к культивируемым советской вла-

стью ценностям коллективизма проходил медленно и мучительно. Созданное в короткий, с исторической точки зрения, срок, крупное производство (колхозы) вело к разрушению психологии крестьянина, считавшего себя хозяином своей земли и результатов своего труда. В указанный период (конец 1920-х – первая половина 1930-х гг.) социальное поведение основной массы крестьянства Мордовии изменялось от нарастания протестных отношений в связи с «перегибами» в ходе хлебозаготовок к массовому антиколхозному движению, охватившему сельскую местность Мордовии в начале 1930-х гг., к адаптации к складывающейся в колхозной деревне ситуации и к развитию после голода 1932–33 гг. различных форм скрытого сопротивления, имевших порой не менее разрушительные последствия для колхозной экономики.

Список использованных источников

1. Беляева, Н. Ф. Место и роль православия и духовенства в культуре мордвы: традиции и современность / Н. Ф. Беляева, Н. Н. Яушкина. – Саранск, 2013. – 115 с.
2. Ивницкий, Н. А. Коллективизация и раскулачивание (начало 30-х годов) : учеб. пособие для вузов и школ / Н. А. Ивницкий. – М. : Магистр, 1996. – 288 с.
3. Мирошкин, В. В. Бытовое православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–94.
4. 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. 85–89.
5. Надькин, Т. Д. Деревня Мордовии в 1932–1933 гг.: хлебозаготовки, голод и репрессии / Т. Д. Надькин // Отечественная история. – 2006. – № 4. – С. 61–69.
6. Надькин, Т. Д. Сталинская аграрная политика и крестьянство Мордовии / Т. Д. Надькин. – М. : РОССПЭН, 2010. – 311 с.
7. 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.
8. Центральный государственный архив Республики Мордовия (далее ЦГА РМ). – Ф-326-П. – Оп. 1. – Д. 614.
9. ЦГА РМ. – Ф.Р.-238. – Оп. 11. – Д. 46.

References

1. Belyaeva N.F., Yaushkina N.N. The Place and role of the Orthodox Church and the clergy in the culture of the Mordovians: tradition and modernity. Saransk, 2013, 115 p. (in Russian)
2. Ivnitckiy N.A. Collectivization and dispossession (early 30s). Moscow, Magistr, 1996, 288 p. (in Russian)
3. Miroshkin V.V. To the question of the mordovian communal peasants attitude to the education policy in the 1920s, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), p. 85–89. (in Russian)
4. Miroshkin V.V. «Domestic» Orthodoxy of the Mordovians as an element of ethnic identity in the first third of the 20th century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), p. 90–94. (in Russian)
5. Nadkin T.D. The village of Mordovia in 1932–1933: grain procurements, hunger and repression, *Russian history*, 2006, No. 4, p. 61–69. (in Russian)
6. Nadkin T.D. Stalin's agrarian policy and the peasantry of Mordovia, Moscow, ROSSPEN, 2010, 311 p. (in Russian)
7. Nadkin T.D., Shishulina T.P. Forms of public participation in the protection of public order in 1921–1928 years, *The Humanities and Education*, 2010, No. 4, p. 97–100. (in Russian)
8. Central state archive of the Republic of Mordovia, F-326-P, Op. 1, D. 614. (in Russian)
9. CSA RM, R-238, Op. 11, D. 46. (in Russian)

Поступила 14.07.2014 г.

УДК 94 (470+571)''17/18'' (045)
ББК 63.3 (2)

Першин Сергей Викторович

доктор исторических наук, профессор,
заведующий кафедрой всеобщей истории
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
pers99@inbox.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНОВ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ
В РОССИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII – СЕРЕДИНЕ XIX В.:
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ***

Аннотация: Статья посвящена анализу зарубежной историографии проблемы развития городского самоуправления в России в последней четверти XVIII – середине XIX вв. Целью исследования является выявление роли выборных структур в социально-экономическом развитии городов.

Ключевые слова: городская дума, ратуша, городской голова, депутат, гласный, самоуправление, историография.

Pershin Sergey Victorovich

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Department of of General History
Mordovian State Pedagogical institute, Saransk, Russia

**THE FORMATION OF THE MUNICIPAL GOVERNMENT
IN RUSSIA IN THE LAST QUARTER OF XVIII – MID XIX CENTURY:
STATUS AND PROSPECTS OF RESEARCH OF THE PROBLEM**

Abstract: The article is devoted to consideration of foreign historiography of the problem of development of city government in Russia in the last quarter of XVIII – mid XIX century. The purpose of the research is to define the role of elective structures in social and economic development of town.

Key words: Town Concil, Town Hall, the mayor, deputy, town councilor, self-government, historiography.

Историографическая ситуация, сложившаяся на современном этапе в России, характеризуется усилением контактов отечественных историков с зарубежными учеными (ведущими зарубежными школами). Кризис основополагающих концептов марксистско-ленинского обществознания и возникший в конце 1980-х гг. идеологический вакуум стали одними из основных причин популярности на постсоветском пространстве новых теорий и подходов. В процессе построения пояснительных моделей общественного развития, адекватных кардинально изменившейся социально-политической ситуации [1, с. 144], все более востребованными стали достижения европейских и американских ученых, позволившие существенно расширить предметное поле исследований, сменить вектор научного поиска.

В постсоветский период наработки западных коллег начали широко использоваться при подготовке не только специальных [2, с. 96], но и обобщающих работ по социальной истории

России. Так, анализируя трансформацию общественных институтов в имперский период, Б. Н. Миронов опирался на положения западной социологии, существенно обогатившие идейно и методически этого петербургского ученого [9; 10].

Между тем нельзя не обратить внимания на то, что статьи европейских и американских авторов, опубликованные в конце XX–XXI вв., являются весьма разноплановыми как в плане подходов, методик и выводов, так и в контексте достоверности привлекаемых данных. Среди проблем, не становившихся до настоящего времени предметом специального историографического исследования, – история городского самоуправления конца XVIII – середины XIX в. В данной статье нами предпринята попытка анализа наиболее известных наработок зарубежных ученых в данном направлении.

Немецкий историк М. Hildermeier, исследовавший правовое положение и структуру занятости мещан центральной части Российской Империи, пришел к выводу об ограничении властями полномочий выборных от городского общества [7; 8]. Оценивая социальную политику

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

Екатерины II как попытку воссоздать анахронические позднесредневековые институты в России, М. Hildermeier в деятельности просвещенной императрицы выявляет ряд скрытых противоречий. К примеру, просвещенная императрица не предоставила горожанам монополии на торгово-ремесленную деятельность, тем самым подорвав основы благосостояния купеческих корпораций и цехов; в административном плане города оказались подчинены губернаторам, при этом власть полицейских чиновников была сохранена без изменений. В целом же, как полагает М. Hildermeier, в результате такого рода законотворчества полномочия государственных структур сохранились в полном объеме.

Профессор Брандейского университета (США) G. Freeze критически переосмыслил господствовавшую на Западе концепцию, в соответствии с которой Екатерина II осуществляла продуманную и последовательную внутреннюю политику, направленную на создание в России сословного порядка по западным образцам [5]. В подтверждение собственной позиции ученый привел результаты анализа нормативно-правовой базы, регламентирующей социальный статус, а также исследования судебной практики. Аморфное и неуверенное развитие правовой терминологии, по мнению G. Freeze, свидетельствует о бессистемности социальной политики в России до начала XIX столетия. Создание и деятельность корпоративных органов являлись одной из мер, приведших к упорядочению социальных категорий, однако, как полагает G. Freeze, данное обстоятельство переоценивать не стоит.

На фоне других работ зарубежных ученых статьи G. Freeze выделялись еще и тем, что в них было предложено деинституционализировать историю учреждений, сместить фокус исследования с формальных определений на культурологические. Целью новой историографии G. Freeze видел определение влияния организаций на процесс формирования ценностей, повседневных ожиданий и норм поведения.

По мнению J. Bradley (Тулсовский университет, США), дарование Екатериной II жителям российских городов некоторых привилегий не привело к формированию третьего сословия; напротив, купцы, мещане и ремесленники в еще большей степени стали подконтрольными чиновникам, а избиратели не были допущены к участию в управлении [4]. Нельзя не обратить внимания на то, что в подтверждение собственной точки зрения американский автор приводит работу советского историка П. Г. Рындзюнского, вышедшую еще в 1950-х гг. и весьма сомнительную в плане выводов о характере городского самоуправления [3, с. 171]. В качестве причин затяжного застоя в общественной жизни американский ученый выделяет страх недоверчивого

правительства вкупе с молчаливым бездействием равнодушного населения.

Особое место в западной историографии занимает публикация J. Hartley, рассматривавшей с совершенно иных, нежели вышеупомянутые авторы, начальный этап процесса реформирования структуры городского управления в правление Екатерины II [6]. Исследовав по материалам текущего делопроизводства деятельность магистратов Санкт-Петербургской губернии, J. Hartley отметила, что участие многих из этих органов в местном управлении не стало менее активным после открытия в городах дум в соответствии с Жалованной грамотой 1785 г. [6, с. 81]. Отдельные магистраты, осуществлявшие до того времени административные и судебные функции, попросту не видели причин отказываться от своей власти и относились к шестигласным думам как к подконтрольным структурам. Судя по журналам дум Санкт-Петербургской губернии, с целью надзора члены магистрата иногда посещали собрания горожан. Магистраты нередко осуществляли те виды деятельности, которые по новому закону были отнесены к компетенции шестигласных дум: фиксировали доходы и расходы, принимали запросы на открытие торговых заведений, выдачу паспортов и запись в городское общество, объявляли ярмарки. Участие в городском хозяйстве ораниенбаумского магистрата отображается в письмах, адресованных на кирпичные заводы, соляные монополии; в них же встречаются упоминания о городской собственности, выгонах и поставках зерна.

Интересные выводы J. Hartley делает, сравнив круг обязанностей гласных, действовавших в населенных пунктах, схожих по социальной структуре и характеру занятости, – городах София и Ораниенбаум Санкт-Петербургской губернии. Оба этих населенных пункта относительно недавно приобрели городской статус; их жители занимались обслуживанием царской семьи, сферы занятости, и хозяйственная деятельность горожан в этой связи была весьма ограниченной.

Проанализировав частоту собраний, а также объем делопроизводства, J. Hartley отметила, что софийская шестигласная дума являлась самой активной среди аналогичных заведений исследуемого региона. Софийский магистрат, игравший менее заметную роль в городском управлении, в 1789 г. был преобразован в ратушу, укомплектованную половинным составом членов. Судя по делам ораниенбаумского магистрата, данный орган заседал чаще и рассмотрел больше вопросов, нежели чем местная дума. О характере деятельности судебного органа Ораниенбаума свидетельствует то, что в 1786 г. им был предоставлен запрос на 42 паспорта и 31 запрос на регистрацию в городском обществе

[6, с. 81]. Проанализировав бумаги вышеупомянутых учреждений, функционировавших в конце 1700-х гг. в схожих условиях, J. Hartley выяснила: прерогативы вновь созданной общественной организации одного населенного пункта являлись частью повседневных забот суда другого.

Принципиально важным для исследования вертикали власти образца XVIII столетия является вывод J. Hartley о том, что в эпоху Екатерины II дублирование функций было свойственно всем учреждениям губернского уровня, и на этом фоне вмешательство в деятельность городских обществ не выглядит чем-то из ряда вон выходящим. По своему усмотрению интерпретировали полномочия как члены магистрата и полицейские, так и сами гласные думы. В городских журналах J. Hartley выявила упоминание о рассмотрении думами гражданских дел – свидетельство присвоения судебных функций [6, с. 84].

Хотя, как полагает J. Hartley, дублирование функций и является серьезным недостатком, но «было бы ошибочным предполагать, что новые городские учреждения – наименее эффективные из екатерининских провинциальных установлений» [6, с. 83].

J. Hartley предлагает не преуменьшать заслуг этих органов. Несмотря на недостатки Жалованной грамоты 1785 г., последующей путаницы и дублирования функций, выборные учреждения Санкт-Петербургской губернии были тесно связаны со многими аспектами городской жизни. Факты свидетельствуют: шестигласные думы играли важную роль в управлении, социально-экономической жизни городов, зачастую выходя за пределы положений Жалованной грамоты 1785 г.; на практике грамота адаптировалась или игнорировалась с целью удовлетворения потребностей населения [6, с. 84].

В целом же работа J. Hartley по своим выводам представляется нам более прогрессивной и адекватно отражающей реалии, нежели чем вышеупомянутые опубликованные гораздо позже за рубежом статьи.

В завершении анализа зарубежной историографии проблемы формирования городского самоуправления отметим, современный этап ее изучения отличают: во-первых, актуализация новых направлений исследования сословных учреждений, наиболее перспективным среди которых является выявление конкретных механизмов функционирования сословных органов; во-вторых, извлечение из фондов архивохранилищ значительного объема сведений о выборных структурах. Интеграционные процессы, происходящие в науке в наши дни, требуют от российских ученых использования передовых достижений зарубежных научных школ.

Список использованных источников

1. Изергина, В. П. «Белая» борьба и «белая» идея в жизни и творчестве И. А. Ильина в 1914–1922 гг. / В. П. Изергина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 144–147.
2. Каукин, Р. В. Образ идеального правителя в христианской и мусульманской традиции средних веков и нового времени / Р. В. Каукин, А. В. Мартыненко // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 94–96.
3. Першин, С. В. Сословные учреждения в России в первой половине XIX века (по материалам дворянских и городских обществ средневожских губерний) / С. В. Першин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2010. – 316 с.
4. Bradley, Joseph C. Subjects into Citizens: Societies, Civil Society and the State in Tsarist Russia / Joseph C. Bradley // *The American Historical Review*. – Vol. 107. – No. 4 (October 2002). – Pp. 1094–1123.
5. Freeze, Gregory L. The Soslovie (Estate) Paradigm and Russian Social History / Gregory L. Freeze // *The American Historical Review*. – Vol. 91. – No. 1 (Feb. 1986). – Pp. 1136.
6. Hartley, J. Town Government in Saint Petersburg Guberniya after the Charter to the Towns of 1785 / J. Hartley // *The Slavonic and East European Review*. – Vol. 62. – No. 1 (Jan., 1984). – Pp. 61–84.
7. Hildermeier, M. Was war das Mescanstvo? / M. Hildermeier // *FzOG*. – 1985. – Bd. 36.
8. Hildermeier, M. Russian “Long 19th Century”: A “Special Path” of European Modernization? / M. Hildermeier // *Ab Imperio*. – 2002. – No. 1. – Pp. 85–101.
9. Mironov, B. Bureaucratic- or Self-Government: The Early Nineteenth Century Russian City / B. Mironov // *Slavic Review*. – Vol. 52. – No. 2 (Summer 1993). – Pp. 233–255.
10. Mironov, B. N. Development of Civil Society in Russia from 19th to Early 20th Century / B. N. Mironov // *Social Sciences Front (China)*. – 2011. – No. 1. – Pp. 233–244.

References

1. Izergina V.P. “White” struggle and “white” idea in life and works of I. A. Ilyin in 1914 – 1922, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 144–147. (in Russian)
2. Kaukin R.V., Martynenko A.V. The image of an ideal governor in the Christian and muslim tradition of the middle ages and the new time epoch, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 94–96. (in Russian)
3. Pershin S.V. Class institutions in Russia in the first half of the XIX century (on materials of noble and urban societies of the Middle Volga provinces). Saransk, Mordovian university publishing house, 2010, 316 p. (in Russian)
4. Bradley Joseph C. Subjects into Citizens: Societies, Civil Society and the State in Tsarist Russia, *The*

American Historical Review, 2002, Vol. 107, No. 4 (October 2002), pp. 1094–1123.

5. Freeze Gregory L. The Soslovie (Estate) Paradigm and Russian Social History, *The American Historical Review*, Vol. 91, No. 1 (Feb. 1986), pp. 1136.

6. Hartley J. Town Government in Saint Petersburg Guberniya after the Charter to the Towns of 1785, *The Slavonic and East European Review*, Vol. 62, No. 1 (Jan., 1984), pp. 61–84.

7. Hildermeier M. Was war das Mescanstvo?

FzOG, 1985, Bd. 36.

8. Hildermeier M. Russian “Long 19th Century”: A “Special Path” of European Modernization? *Ab Imperio*, 2002, No. 1, pp. 85–101.

9. Mironov B. Bureaucratic- or Self-Government: The Early Nineteenth Century Russian City, *Slavic Review*, Vol. 52, No. 2 (Summer 1993), pp. 233–255.

10. Mironov B.N. Development of Civil Society in Russia from 19th to Early 20th Century, *Social Sciences Front (China)*, 2011, No. 1, pp. 233–244.

Поступила 19.06. 2014 г.

УДК130.2:39 (=511.152)

ББК Ч10

Рябов Николай Владимирович

кандидат исторических наук, доцент

кафедра традиционной мордовской культуры и современного искусства

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет

имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

oryabova@mail.ru

ГЕНЕЗИС И ФУНКЦИИ ЭТНОСИМВОЛИЧЕСКИХ ФОРМ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРАКТИКАХ МОРДОВСКОГО НАРОДА

Аннотация: В статье рассмотрены этносимволические свойства знакового и предметного окружения в художественной культуре мордовского народа, проведен анализ возникновения и развития символа.

Ключевые слова: этнос, этносимволика, взаимодействие культур, традиции предков, декоративно-прикладное искусство.

Ryabov Nikolay Vladimirovich

Candidate of Historical Sciences, Docent

Department of Mordovian traditional culture and contemporary arts

Mordovian State University, Saransk, Russia

GENESIS AND FUNCTIONS OF ETHNOSYMBOLICAL FORMS IN ART PRACTICIANS OF THE MORDOVIAN PEOPLE

Abstract: This article considers ethnosymbolical properties of a sign and subject surrounding in the Mordovian art culture and the analysis of emergency and development of a symbol.

Key words: ethnos, ethnosymbolics, interaction of cultures, traditions of ancestors, arts and crafts.

Изучение основ жизнедеятельности этноса, где эволюционные преобразования в культуре пронизаны символическими формами от начального единства мифообразования до предметного окружения социума, предполагает структурный порядок формообразования в сфере народного творчества. Она наиболее полно и наглядно отражает основные парадигмы национального мышления в абстрактных концептах, материализовавшихся в предметно-пространственном окружении человека. Поэтому мы с полным правом можем оперировать понятием

«этносимволика», вбирающим в себя весь комплекс символических форм, присущих мордовскому этносу. Как историко-культурный и этнографический феномен этносимволика воплощает существенный пласт этнического наследия, отражающий древнее мировоззрение народа, его способность к абстрагированию [См. более подробно об этом: 3].

Это своеобразный ключ к разгадке и пониманию многих явлений духовной жизни этносов, как в историческом плане развития, так и в современной культуре общества. В ней вопло-

тились синкретическое восприятие окружающего мира, отголоски суеверий и языческой обрядности, культовые мотивы, способы кодирования и передачи информации в условных понятиях и знаках. Этнические символы помимо основной функции – удовлетворение тех или иных потребностей своих носителей – являются маркерами, отличительными знаками. Повсеместно в ходе этнического ренессанса последнего времени можно наблюдать стремление возродить, воссоздать этнические символы: гербы, флаги, памятники национальным героям, произведения национальных классиков и т. д., вплоть до популяризации игры на национальных инструментах. Возрожденная символика предполагает возрождение мифов. Но мифов «осовремененных», отражающих менталитет современного индивида и общества. В этих новых мифах можно увидеть не только собственно этнические элементы, но и «следы» современной культуры.

Глубокий интерес этнографов, культурологов к этносимволике как важному элементу народной культуры обусловлен именно тем, что в ней отчетливо проявились сложность и специфика изобразительных образов, их лаконизм, смысловая насыщенность и эстетическая завершенность, стремление воссоздать и систематизировать представления о мире в соответствии с национальными способами и приемами кодирования информации при помощи знаков. Символы в культуре мордовского этноса являются одним из хорошо сохранившихся комплексов, обнаруживающих общность этносимволики финно-угорских народов. Вместе с тем контактное проживание мордовского народа в Поволжье с чувашами, татарами, башкирами, русскими наложило свой отпечаток на мордовскую символическую систему, в результате чего она стала еще ярче и богаче. Символика как система кодификационных обозначений представляет собой единый цикл, вошедший сакрально-магическую, функциональную сторону, символику обрядов, слова, декора одежды и др., архаическую семантику древнего языческого мировосприятия и синкретического мышления, которые объясняют многие явления духовной культуры мордовского народа. Несмотря на важность, проблема генезиса и структуры этносимволических форм мордовской культуры до настоящего времени остается практически малоизученной, что позволяет глубже вникнуть в проблемы творческого наследия народа.

В хронологию становления культурного наследия подпадают исследования по археологии, этнографии, датированные VIII–X вв., период оформления архивных и печатных материалов, образцы изобразительного искусства, содержащих информацию по изучаемой теме. С целью углубленного и всестороннего постиже-

ния своеобразия этносимволики мордовского народа мы обращались к мифологии и образцам устного народного поэтического творчества, зафиксированным в основном в указанных хронологических рамках и заключающим в себе сведения о наиболее древних мировоззренческих основах знаково-символических форм.

Символы, выраженные знаками, предметными формами, обладая определенной структурно-типологической и композиционной устойчивостью и в силу здорового консерватизма, доносят до нас различные способы осмысления и систематизации мира. Первые попытки фиксации явлений природы, жизни общества в условных знаках-символах, особенности этнического бытия, поэтического восприятия мира, расцвеченного творческой фантазией древнего человека, способного уже в те далекие времена к эстетизации сложных жизненных явлений. С древних времен человек окружал себя разного рода предметами быта, обустроивал жилище, совершенствовал хозяйственную деятельность – вместе с тем совершенствуя и орудия труда, накапливая опыт ведения хозяйства, обогащая его разными предметами утилитарного назначения. Уникальным богатством обладает мордовский народ, создавший самобытную культуру, произведения подлинно оригинального искусства, многими столетиями накапливавший умение создавать не просто предметы, необходимые для жизнедеятельности людей, а предметы эстетизированной повседневности.

Историческим местом расселения эрзи и мокши является территория Поволжья, междуречье Оки и Цны, Мокши и Суры. В качестве необходимых первооснов формирования и функционирования этноса и всего комплекса его культуры является природная среда, условия взаимозависимости человека и природного окружения, где рождались мифы и своеобразное сложение мифологического сознания. Многими учеными рассматривался вопрос о взаимозависимости среды и этноса, природы и общества в культурно-исторической динамике, прослеживался характер происходившего взаимодействия между ними с учетом внешних факторов. О значении географической среды говорят косвенные свидетельства ее воздействия на этнос, которые обнаруживаются в самых различных его характеристиках (хозяйство, материальная культура и даже этнонимы). Ю. В. Бромлей отмечал: «Характерные особенности природной среды: климата, почвы, рельефа, флоры, фауны и т. д. – так или иначе отражаются в жизнедеятельности людей в их повседневной жизни, в социальной психологии» [1, с. 212].

Система жизнеобеспечения мордовского этноса детерминирована своеобразным распо-

ложением его экологической ниши на территории, где проходит граница лесной зоны и лесостепи. В течение длительного времени важной сферой жизнедеятельности мордвы оставались обширные лесные пространства, что определяло основную экологическую характеристику и способы адаптации этноса к условиям жизнеобеспечения, а также возможности успешного земледелия. Земельные угодья и соседство с лесом определяли хозяйственно-культурную специфику жизни мордвы. Известный мордовский ученый-этнограф Н. Ф. Мокшин отмечает, что «значительное место в хозяйстве мордвы занимало скотоводство. Уже в древности ей были известны все виды важнейших домашних животных. Что касается охоты, рыболовства и бортничества, то в сравнении с земледелием и скотоводством они играли меньшую роль, хотя и заметную» [2, с. 14].

Разные формы хозяйствования – охота, рыболовство, бортничество – становились дополнительными источниками пропитания людей; они не потеряли своего значения даже тогда, когда скотоводство и земледелие заняли главенствующее положение в жизнеобеспечении мордвы. Становление агрокультуры, ее традиционность складывались многими столетиями в условиях приспособления к климатическим, почвенным условиям края и развивались преимущественно экстенсивным путем. Определились основные продукты потребления, неизменно составляющие рацион питания, что подтвердилось результатами археологических раскопок.

Вместе с тем в процессе жизнедеятельности у мордовского этноса прослеживается особый художественно-эстетический вкус к предметно-вещевому комплексу, вырабатывался сложный синкретизм духовно-нравственных основ этносимволического воплощения, который выразился в художественных формах. Исходя из накопленных знаний и веками сложившегося в этнической культуре опыта, нельзя не учитывать и тот факт, что, развиваясь и обогащаясь внутри этнической общности, культурные процессы повлияли на развитие материальных ценностей в целом. Потребовалось углубленное осмысление многих аспектов этнической культуры, касающихся использования ценностей декоративно-прикладного искусства и их влияния на его отдельные компоненты (резьба по дереву, керамика, выкладка бисером, вышивка) для последующего развития как вида искусства.

Рассматривая различные трактовки и определения символа, его соотношение с другими понятиями и явлениями, можно утверждать, что символ как категория культуры – всеобъемлющее и собирательное понятие, а также выполняющее функции архаики. В этом смысле он есть

отражение природного бытия и культурно-значимое выражение исторического бытия. На базе осмысления вышеуказанных фактов мы пришли к выводу, что символ значительно облегчает осмысление пространственно-временных представлений об окружающем мире, их воплощение в вышивке, резьбе по дереву, выкладке бисером, изделиях из глины и отражает этико-эстетические и нравственные категории этноса. В мордовской культуре (фольклоре, декоративно-прикладном искусстве) в силу консервативности традиционной культуры не произошло окончательного размежевания аллегории, символа и мифа, как это произошло в других культурах.

Изучая предметный мир, окружающий нас, мы убеждаемся, что многие вещи имеют свойства глубокой внутренней духовной содержательности. Первоначально заложенная историческими процессами внешняя форма предмета является проявлением сакральной связи с древностью. С течением исторического времени предназначение предмета у мордвы приобретало рациональный характер ввиду функциональных особенностей бытового пространства, происходили трансформации и сакральные смысловые наслаивания. Сложно определить, что первоначально появилось в отношении предмета, его функциональная востребованность для утилитарного потребления или же символическая значимость для обрядовых или культовых действий, где сам предмет мог являться и действующим лицом, центром и объектом поклонения. Например, своеобразным символическим значением наделялись мордвой бытовые и подарочные предметы и сами процессы дарения. Символику труда содержали донца прялок, бельевые валики, рубели, а их орнаментация отражала символику, связанную с культом женских божеств. В своем историческом развитии мордовский народ накопил богатый предметный мир пластических форм, в котором отразились мастерство и фантазия многих поколений. Простые по форме предметы, но функциональные в бытовых условиях, они несли в себе скрытую сакральную символику труда.

Из этого следует, что отражение знаково-символических форм в орнаментальной интерпретации на предметах быта, труда, в одежде находится в прямой зависимости от мировоззренческих основ, миропонимания народа. Их формирование уходит корнями в далекое прошлое и восходит к жизненному родоплеменному укладу, где сформировались воззрения на окружающий мир и место в нем человека. Стилиевые предпочтения складывались на протяжении многих веков и зависели не столько от применяемого материала, сколько от канона, традиций их ритмического исполнения.

Список использованных источников

1. Бромлей, Ю. В. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. – М. : Наука, 1983. – 412 с.
2. Мокшин, Н. Ф. Религиозные верования мордвы / Н. Ф. Мокшин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1998. – 246 с.
3. Рябов, Н. В. Истоки начертания узорно-знаковой символики в культуре мордовского народа / Н. В. Рябов // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 150–153.

References

1. Bromley Yu.V. Essays on the theory of ethnology. Moscow, Nauka, 1983, 412 p. (in Russian)
2. Mokshin N.F. Religious beliefs of the Mordva. Saransk, Mordovian publishing house, 1998, 246 p. (in Russian)
3. Ryabov N.V. The origin of pattern and symbol inscriptions in the mordovian culture, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 150–153. (in Russian)

Поступила 01.07.2014 г.

УДК 94(470-571) “19-20” (045)
ББК 63.3(0)

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

**БОРЬБА С ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИЕЙ В СССР 1930–1933 ГГ.
КАК ПРЕДЫСТОРИЯ «БОЛЬШОГО ТЕРРОРА»***

Аннотация: В статье представлена попытка проанализировать фракционную борьбу внутри ВКП(б) в начале 30-х годов прошлого столетия, приведшую к установлению в СССР тоталитарного политического режима во главе с И. В. Сталиным, и как следствие, к репрессивной политике советского государства по отношению к широким слоям населения, вошедшую в отечественную и зарубежную историографию как «Большой террор».

Ключевые слова: политические репрессии, Сталин, политбюро, «Большой террор», преследование, политическая оппозиция.

Sharin Maxim Sergeevich

Assistant

Department of Russian History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**COUNTERPOLITICAL OPPOSITION IN THE USSR 1930–1933
AS A BACKGROUND OF «GREAT TERROR»**

Abstract: This article is an attempt to analyze the fractional struggle within the CPSU at the beginning of the 30th years of the last century, which led to the establishment of the USSR totalitarian political regime led by I.V. Stalin, and as a consequence, to the repressive policies of the Soviet state in relation to the general population that was incorporated into the domestic and foreign historiography as the «Great Terror».

Key words: political repression, Stalin, politburo, «The Great Terror», pursuit, political opposition.

Первая половина 1930-х годов стала временем окончательного формирования советской государственной системы в том виде, в каком ее

представлял Сталин. Особенности политической культуры, сложившейся после Октябрьской революции, 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 ре-

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

прессий [11, с. 113]. Поэтому интересно попытаться проанализировать, как из борьбы внутри партии выросла политика репрессий, захлестнувшая всю страну. Актуальность данной темы также обоснована тем, что, несмотря на очевидные успехи историографии в плане анализа общественно-политических и социально-экономических процессов того исторического периода, остается еще достаточно спорных и малоизученных аспектов [4; 5; 12; 13].

Победа Сталина сначала над Троцким, а потом и над недавними союзниками – группой Бухарина, Рыкова и Томского с их «правым уклоном» в начале 30-х годов еще не означала полного и окончательного его контроля над партией и Политбюро, а значит, и над всей общественно-политической жизнью в Советском Союзе. «Один из мифов, которые старательно пропагандировались в последнее время, ... состоит в том, что политики, потерпевшие поражение во внутрипартийной борьбе 1923–1929 гг., тут же уничтожались «сталинским репрессивным аппаратом» [5, с. 55].

Наоборот, начавшаяся коллективизация с ее неудачами на первом этапе и отнимающая еще больше сил и средств индустриализация порождали все больше и больше проблем, вылившихся в конце концов сначала в судебные процессы, а затем и в большую «чистку» страны в 1937–1938 годах. Интересно то, что события указанного периода (1930–1933) сильно напоминали действие времен Великой французской революции, и во многом повторяли ее сценарий, а конкретно термидорианский переворот – только, конечно, на другом историческом фоне. Подобная трактовка политического положения в Советском Союзе достаточно стара, еще Троцкий в своей работе «Преданная революция. Что такое СССР и куда он идет» считал, что «нынешнее советское общество не может обойтись без государства, ни даже – в известных пределах – без бюрократии. Но причиной этому являются отнюдь не жалкие остатки прошлого, а могущественные тенденции и силы настоящего» [9, с. 183].

До открытых и массовых репрессий, в духе проскрипций Древнего Рима, до больших процессов середины и второй половины 30-х было еще далеко, но Сталин уже давно и прочно стоял на пути построения жесткой вертикали власти, подчиненной ему лично. А для этого ему было необходимо устранить последние следы оппозиции, в частности, «правых», которые давали ему множество поводов для недовольства.

Так, все тот же Рыков, занимавший должность председателя СНК СССР, поддержал председателя СНК РСФСР Сырцова (ставленни-

ка Сталина и вероятного приемника самого Рыкова) в его конфликте с Объединенным главным политическим управлением (ОГПУ). В результате СНК Союза принял решение в пользу НКВД, но после личного вмешательства Сталина решение было изменено в пользу ОГПУ.

Это было только начало. Логично, что назревал очередной раунд борьбы внутри ВКП(б), прямое продолжение знаменитых процессов вроде «Шахтинского дела». По мнению Ю. Жукова, решающую роль, роль спускового крючка, сыграл все тот же вопрос вокруг пока сомнительных успехов коллективизации и индустриализации: «Сталин оказался перед сложной дилеммой. Либо признать правоту и левых – Троцкого, Зиновьева, и правого – Бухарина, единодушно предсказывавших именно такой результат попытки в одиночку, без поддержки пролетариата, победившего в промышленно развитых странах Европы, модернизировать национальную экономику. Либо упорно, невзирая ни на что, продолжить осуществление пятилетнего плана и использовать для этого все возможные средства, самые жестокие и суровые» [2, с. 57].

Сталин пошел по второму пути. Это диктовалось всей внутренней логикой предыдущих событий и характером развития советского государства, начавшегося не вдруг, а еще в октябре далекого теперь уже 17-го года. Летом 1930 г. на XVI съезде партии он открыто заявил, что «репрессии в области социалистического строительства являются необходимым элементом наступления».

И наступление началось с очередного удара по Рыкову и Бухарину – процессы «Трудовой крестьянской партии» и «Промпартии». Кроме основного дела, были так называемые отраслевые дела «Промпартии» о «вредительстве». Дело же «Трудовой крестьянской партии» выглядит абсолютным двойником процесса «Промпартии». Я. Грей выражает на это типичную точку зрения западных исследователей: «Процессы были как бы предупреждением интеллигенции, особенно инженерам, техникам и административно-хозяйственным работникам, о том, что работать и служить надо, не задавая лишних вопросов» [1, с. 114].

А вот мнение Сейерса и Канна далеко не так стандартно: «Три последовательных процесса разоблачили и сокрушили торгпромовский заговор – последнюю серьезную интригу англо-французского империализма и царской контрреволюции в России. В результате арестов, произведенных агентами ОГПУ одновременно по всему Советскому Союзу, были захвачены участники эсеровского, меньшевистского и бе-

логвардейского подполья, а также большое число польских, французских и румынских шпионов» [7, с. 246].

Процессы, как кажется, действительно преследовали двойную цель: с одной стороны, по мнению О. Хлевнюка, «расправляясь с «буржуазными специалистами», сталинское руководство ... перекладывало на них вину за многочисленные провалы в экономике и резкое снижение уровня жизни народа, вызванные политикой «великого перелома» [10, с. 64]. С другой – это был камень в огород самих «правых», что уличало их в связи и покровительстве «вредителям», да еще чуть ли не в открытом «терроризме», причем скомпрометирован оказался даже Калинин.

Осенью того же, 1930 года, последовало «дело Сырцова-Ломинадзе». Первый, как мы помним, являлся председателем СНК РСФСР, второй – первым секретарем Закавказского краевого комитета партии. Дело, правда, не дошло до открытого процесса, но имело огромные последствия – «платформу» Сырцова, как модно было говорить в те годы, связали «правым уклоном», и таким образом, сам Сырцов послужил своеобразным трамплином к Рыкову. В результате на декабрьском пленуме Куйбашев прямо предложил Рыкова сместить, что и было сделано, а его пост председателя СНК СССР занял преданный Иосифу Виссарионовичу Вячеслав Михайлович Молотов.

Действия Сталина, его «генеральная линия» и откровенный автократизм не могли не вызывать открытого и явного недовольства во внутрипартийных кругах. «Уже к 1930 году деятельность оппозиции далеко не ограничивалась дебатами вождей на съездах – это были так, ритуальные мелочи, что-то вроде участия дореволюционных большевиков в Госдуме. К тому времени центр тяжести их работы давно уже находился в подполье – отсюда и суровость применяемых к ним мер» [8, с. 148].

Наибольшую опасность власти вождя над страной представляли теперь троцкисты. Зачистка подполья началась в 1932 с нашумевшего «дела Рютина». Сам Мартемьян Рютин, руководитель так называемого «Союза марксистов-ленинцев» и старый большевик, был фигурой одиозной. Да и его манифест «Сталин и кризис пролетарской диктатуры», а также обращение «Ко всем членам ВКП(б)», были написаны с откровенно правых позиций и содержали чисто фракционную критику проводимого сталинской группой курса [2, с. 92]. По мнению Прудниковой и Колпакиди, «это же перефразированное и изложенное другим языком «заявление 46-ти» образца 1923 года, ... разве что прибавилось популистских пунктов по поводу народного хозяйства» [6, с. 152].

Впрочем, 2 октября 1932 г. Объединенный пленум ЦК и ЦКК, рассматривавший дело «Союза», принял решение об исключении Рютина из партии, всех его членов и всех, знавших о его существовании и не сообщивших о нем в ЦК или ЦКК. Однако тут возникли разногласия, подорвавшие доверие Сталина к Политбюро: «резко и наиболее определенно против вынесения смертного приговора Рютину высказался С. М. Киров, которого поддержали Г. К. Орджоникидзе и В. В. Куйбышев. При голосовании Л. М. Каганович и В. М. Молотов воздержались» [8, с. 170]. Кроме того, «дело Рютина» дало вождю повод выслать в провинцию Зиновьева и Каменева, пока, правда, только на год.

Таким образом, на XVII съезде партии Сталин мог уверенно объявить: «Настоящий съезд проходит под флагом полной победы ленинизма, под флагом ликвидации остатков антиленинских группировок. Значит ли это, однако, что борьба кончена, и дальнейшее наступление социализма отпадает, как излишняя вещь? Нет, не значит. Значит ли это, что у нас все обстоит в партии благополучно, никаких уклонов не будет в ней больше и – стало быть – можно теперь почить на лаврах? Нет, не значит».

Но чтобы понять, что произойдет позже, пришлось проанализировать события начала 30-х. Именно тогда Сталин планомерно и четко начал открыто убирать не только конкурентов, но и все элементы системы, которые теоретически могли помешать его политике – превращению СССР в мощную индустриальную державу с сильным государственным аппаратом, подчиненным ему и только ему. Для этого использовались жесткие приемы, к которым были привычны все: и сам вождь, и его противники, прошедшие многолетнюю школу революционной борьбы, Гражданской войны и подковерных интриг двадцатых годов. Наивно полагать Троцкого, Каменева, Рыкова, Бухарина, Рютина, Смирнова и прочих безвольными жертвами диктатора, но жесткости, политической дальновидности и напора им все же не достало – потому они и проиграли.

Масштаб репрессивных действий в те годы по сравнению с чисткой страны в 1935–1938 гг. еще мал, однако, что важно, окончательно выработана методика: быстрое реагирование на «угрозу», открытые и шумные процессы, качественная обличительная риторика вкупе с подкупающей демагогией, а также использование колоссального давления административного ресурса и СМИ. Последние успешно направлялись на изменение массового сознания и формирования единой официальной информационной реальности.

Список использованных источников

1. Грей, Я. Сталин (Человек истории) : монография / Я. Грей. – М. : Наука, 1979. – 590 с.
2. Жуков, Ю. Иной Сталин. Политические реформы в СССР в 1933 – 1937 гг. : монография / Ю. Жуков. – М. : Вагриус, 2005. – 512 с.
3. 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. 85–89.
4. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–94.
5. Пискун, Е. Термидор в СССР: идеи Л. Троцкого и советская действительность 20–80-х годов : монография / Е. Пискун. – Рязань : Рус. слово, 1997. – 120 с.
6. Прудникова, Е. А. Двойной заговор. Тайны Сталинских репрессий : монография / Е. А. Прудникова, А. И. Колпакиди. – М. : Олма Медиа Групп, 2006. – 675 с.
7. Сейерс, М. Тайная война против Советской России : монография / М. Сейерс, А. Канн. – М. : Алгоритм, 2008. – 336 с.
8. Старков, Б. А. Дело Рютина / Б. А. Старков // Они не молчали. – М. : Политиздат, 1991. – С. 145–177.
9. Троцкий, Л. Д. Преданная революция. Что такое СССР и куда он идет? : монография / Л. Д. Троцкий. – М. : НИИ культуры Министерства культуры РСФСР, 1991. – 256 с.
10. Хлевнюк, О.В. Политбюро. Механизмы политической власти в 30-е годы: монография / О. В. Хлевнюк. – М. : РОСПЭН, 1996. – 304 с.
11. Шарин, М. С. Политические репрессии в СССР в 30–40-е годы XX века глазами современного российского общества. Опыт социологического опроса / М. С. Шарин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 113–117.
12. 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. 111–115.
13. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом

вузе / Т. П. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

References

1. Gray Ya. Stalin (The Man of history). Moscow, Nauka, 1979, 590 p. (in Russian)
2. Zhukov Yu. Another Stalin. Political reforms in the USSR in 1933–1937. Moscow, Vagrius, 2005, 512 p. (in Russian)
3. Miroshkin V.V. To the question of the mordovian communal peasants attitude to the education policy in the 1920s, *The Humanities and education*, 2011, No. 1 (5), p. 85–89. (in Russian)
4. Miroshkin V.V. «Domestic» Orthodoxy of the Mordovians as an element of ethnic identity in the first third of the 20th century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 90–94. (in Russian)
5. Piskun E. Thermidor in the USSR: the ideas of Trotsky and the Soviet reality of the 20–80s. Ryazan, Russkoye slovo, 1997, 120 p. (in Russian)
6. Prudnikova E.A., Kolpakidi A.I. Double conspiracy. Secrets of Stalin's repressions. Moscow, Olma Media Group, 2006, 675 p. (in Russian)
7. Seyers M. Secret war against Soviet Russia. Moscow, Algorithm, 2008, 336p. (in Russian)
8. Starkov B.A. The case of Ryutin, They are not silent. Moscow, Politizdat, 1991, pp. 145–177. (in Russian)
9. Trotsky L.D. The Revolution Betrayed. What is the Soviet Union and Where Is It Going? Moscow, Institute of Culture, Ministry of Culture of the RSFSR, 1991, 256 p. (in Russian)
10. Khlevnyuk O.V. Politburo. Mechanisms of political power in the 1930s. Moscow, ROSEN, 1996, 304 p. (in Russian)
11. Sharin M.S. Political repression in the Soviet Union in the 30- 40s of XX century through the eyes of a contemporary Russian society. Experience survey, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–117. (in Russian)
12. Shishulina T.P. Structure and basic functions of the organs of internal affairs of Mordovia in the prewar decade, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 111–115. (in Russian)
13. Shukshina T.I. System development research in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 14.10.2013 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогика;
- Философия;
- Филология;
- История;
- Юриспруденция.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

- автор(ы);
- название статьи;
- адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
- аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
- ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

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

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogics;
- Philosophy;
- Philology;
- History;
- Jurisprudence.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial council.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of “The Humanities and Education” urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase “published for the first time”. It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate’s degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT:

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

- the name(s) of the author(s);
- the title of the article;
- the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
- the abstract of 100 to 250 words;
- key words.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors' names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, keywords, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HPE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)–33–92–50 (editor-in-chief), (834-2)–33–92–54 (editor-in-chief assistant), (834-2)–33–94–90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)–33-92-67.

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

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 375 руб. 38 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 4 (20)

Ответственный за выпуск *Н. А. Акимова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать2014 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 19,8. Тираж 1000 экз. Заказ № 105.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325.
Отпечатано в редакционно-издательском центре

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