

Научно-методический
журнал

№ 4 (24)
(октябрь – декабрь)
2015

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

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

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

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

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

Подписной индекс
в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

- А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор (Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор (Россия, Саранск)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук (Финляндия, 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», 2015

Scientific and
methodological
journal

№ 4 (24)
(October – December)
2015

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

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

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

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

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

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

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е. А. Александрова, А. В. Бояринцева Тьютор в ситуации разновозрастного дошкольного образования.....	7
О. М. Ананьева Формирование регионального кластера профессионального обучающего потенциала как фактор повышения качества национального образования.....	11
Н. А. Белова, А. К. Нарбекова Филологический анализ текста как метод формирования предметных компетенций школьников на уроках русского языка.....	15
Л. В. Ведерникова, О. А. Поворознюк Роль инновационных структур в воспитании педагога как компетентного профессионала.....	19
Е. В. Гнатенко, Г. А. Пичугина, Е. Г. Евдокимова Модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся.....	24
Д. И. Долгов Устойчивое развитие качества образования.....	30
А. Зарин, Ю. А. Круглова, Н. Н. Глазкова, Н. В. Рябова Сетевое взаимодействие вуза и образовательных организаций как условие практико-ориентированной подготовки учителя-дефектолога в магистратуре.....	33
А. В. Захряпин, А. А. Чебуренков Педагогические основы деятельности следователя по делам о преступлениях несовершеннолетних.....	39
С. В. Зимина Анализ типичных ошибок, возникающих при изучении темы «Производная функции нескольких переменных».....	45
И. В. Рябец Профессиональная подготовка будущих специалистов по связям с общественностью в современных вузах Украины.....	48
Л. С. Капкаева Деятельностный подход и особенности его реализации в условиях модернизации педагогической магистратуры.....	51
С. В. Кахнович, Н. И. Щередина Технологии когнитивного развития детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности.....	57
С. С. Куклина, А. А. Кудряшова Типология приемов формирования умений учебно-речевого взаимодействия при обучении младших школьников иноязычному общению.....	63
Е. В. Куканова Роль семейного капитала в развитии профессиональной карьеры работников социальной сферы...	67
А. Н. Лебедев Инструменты повышения конкурентоспособности образовательных учреждений.....	74
В. Б. Лихачева Предотвращение нарушений голоса у педагогов дошкольных образовательных учреждений средствами совершенствования их профессиональной подготовки.....	77
Л. П. Мартиросян, В. И. Сафонов Подготовка педагогических кадров по совмещенным профилям в области конвергенции предметных областей математики и информатики.....	81
И. А. Медведева Методологический аспект функционирования профессионального мышления учителя музыки...	84
Т. В. Савинова, Г. В. Пильщикова Тренинг как технология развития инновационного мышления студентов.....	87

Е. А. Тагаева Преемственность в обучении математике и началам математического анализа в системе «школа – вуз».....	91
Г. А. Шулугина Трудные вопросы религиоведения: учебно-методические материалы к теме «Религия и мистицизм».....	95
А. А. Vetoshkin English as a means of integration into the international education space.....	100

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Д. Т. Авчиева Системные связи термина «никнейм».....	103
Б. А. Агарзаева Коррелятивные соответствия фразеологических единиц с компонентами «сердце», «голова», «душа» в лезгинском, русском и английском языках.....	106
Е. Н. Галичкина Напутственная речь выпускникам как речевой жанр.....	109
А. Ю. Громова Специфика соотношения «провинция – столица» в повестях Г. Щербаковой.....	113
А. М. Каликова Речевая ошибка как ассоциативный индикатор формирования навыка в учебном билингвизме.....	117
М. Г. Матлин Образ «дурочки» в русской народной свадьбе.....	122
О. И. Налдеева, Т. И. Зайцева Роман в стихах в литературах народов Поволжья и Приуралья.....	127
Е. К. Рева Этнокультурный вектор медийного дискурса (на материалах журналов Чечни 2000-х гг.).....	130
О. А. Романенкова, М. И. Савостькина Сопоставительная характеристика синтаксиса простого предложения в русском и мордовских (мокшанском, эрзянском) языках.....	135
Н. Г. Серебренникова Эпитет, метафора и сравнение. Проблема соотношения полисемии и омонимии на уровне эпитета.....	139
З. Н. Сиразиева Поступки, окружающая обстановка, характеристика персонажей как способы презентации Бенджамина Баттона в рассказе Ф. С. Фицджеральда «Забавный случай с Бенджаминем Баттоном»..	144
Н. И. Федорова Типы адресата в тексте русского народного заговора.....	149

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

З. И. Акимова К вопросу о трудовой миграции мордвы в Москву и Подмоскowie в конце XIX–XX в.	154
Е. П. Ерохина Образ советского учителя в 1930-е гг. (по материалам Мордовии).....	158
Е. Н. Мокшина, А. В. Маланкин К вопросу о взаимоотношениях русской православной церкви и власти в годы Великой Отечественной войны и послевоенное время (по материалам Мордовии).....	162
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	168

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>E. A. Aleksandrova, A. V. Boyarintceva</i> Tutor in a situation of uneven-aged pre-school education.....	7
<i>O. M. Ananyeva</i> Formation of regional cluster of professional training potential as a factor of national education quality improvement.....	11
<i>N. A. Belova, A. K. Narbekova</i> Philological analysis of the text as a method of schoolchildren subject competences formation on the lessons of the Russian language.....	15
<i>L. V. Vedernikova, O. A. Povoroznyuk</i> The role of innovative structures in teacher training as a competent professional.....	19
<i>E. V. Gnatenko, G. A. Pichugina, E. G. Yevdokimova</i> Model construction of educational process according to students learning styles.....	24
<i>D. I. Dolgov</i> Sustainable development of education quality.....	30
<i>A. Zarin, Ju. A. Kruglova, N. N. Glazkova, N. V. Ryabova</i> Network interaction of schools and educational organizations as a condition of practice-oriented training of a teacher defectologist in the magistracy.....	33
<i>A. V. Zakhryapin, A. A. Cheburenkov</i> The pedagogical bases of the investigator activity in cases of juvenile crimes.....	39
<i>S. V. Zimina</i> Typical errors analysis encountered when studying the topic “The derivative of a function of several variables”.....	45
<i>I. V. Ryabets</i> The professional education of public relations experts in the modern universities in Ukraine.....	48
<i>L. S. Kapkaeva</i> Activity approach and its implementation in the modernization of pedagogical magistracy.....	51
<i>S. V. Kakhnovich, N. I. Scheredina</i> Technology of cognitive development of preschool children in artistic and creative activity.....	57
<i>S. S. Kuklina, A. A. Kudryashova</i> Typology of teaching techniques for acquiring learning speech interaction skills by elementary school students.....	63
<i>E. V. Kukanova</i> The role of family capital in the career development of social workers.....	67
<i>A. N. Lebedev</i> Set of tools of increasing educational institutions competitiveness.....	74
<i>V. B. Likhacheva</i> Prevention of voice violations of preschool educational institutions teachers by means of their vocational training improvement.....	77
<i>L. P. Martirosyan, V. I. Safonov</i> Pedagogical staff training of the combined profiles in the field of convergence of subject domains of mathematics and informatics.....	81
<i>I. A. Medvedeva</i> Methodological aspect of a music teacher’s professional thinking functioning.....	84
<i>T. V. Savinova, G. V. Pilshikova</i> Training as technology development of students innovative thinking.....	87
<i>E. A. Tagaeva</i> Succession in teaching mathematics and the beginning of the mathematical analysis in the system «school – high school».....	91

G. A. Shulugina Difficult questions of religion: teaching materials for the theme «Religion and mysticism».....	95
A. A. Vetoshkin English as a means of integration into the international education space.....	100

PHILOLOGICAL SCIENCES

Dzh. T. Avchieva System relations of the term «nickname».....	103
B. A. Agarzaeva Correlative conformity of phraseological units with components “heart”, “head”, “soul” in lezgin, russian and english.....	106
E. N. Galichkina Commencement speech as a separate genre.....	109
A. Yu. Gromova Problem of relation «province – the capital» in prose of Galina Scherbakova.....	113
A. M. Kalikova Speech error regarded as associate indicator of the second language acquisition.....	117
M. G. Matlin An image of a «foolish girl» in a russian folk wedding.....	122
O. I. Naldeeva, T. I. Zaytseva The novel in verse in the literatures of the peoples of the Volga and Ural.....	127
E. K. Reva Ethnocultural vector of media discourse (on the materials of the Chechen magazines in the 2000s).....	130
O. A. Romanenkova, M. I. Savostkina The comparative characteristics of simple sentence syntax in russian and mordovian (moksha, erzya) languages.....	135
N. G. Serebrennikova Epithet, metaphor and comparison. The problem of polysemy and homonymy at the level of the epithet.....	139
Z. N. Sirazieva Actions, surrounding atmosphere, description of characters as ways of presentation of Benjamin Button in the short story of F. Scott Fitzgerald «The curious case of Benjamin Button».....	144
N. I. Fedorova Types of russian folk charms addressee.....	149

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY

Z. I. Akimova Labour adaptation of mordvinians to Moscow city and Moscow region in late XIX – early XXI centuries.....	154
E. P. Erokhina An image of a soviet teacher in 1930s (on materials of Mordovia).....	158
E. N. Mokshina, A. V. Malankin The question of the russian orthodox church relations and power in the Great Patriotic War and post-war time (on materials of Mordovia).....	162
ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS.....	168

УДК 37.013.43
ББК 74.3.1.1

Александрова Екатерина Александровна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой методологии образования
ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия
alexkatika@mail.ru

Бояринцева Анна Викторовна
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
ФГНУ «Институт изучения семьи, детства и воспитания» РАО,
г. Москва, Россия
anna@boyarintceva.ru

ТЮТОР В СИТУАЦИИ РАЗНОВОЗРАСТНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье показано изменение приоритета влияния групп социокультурных мезо- и микрофакторов на развитие растущего человека. Выделены тенденции развития образовательных систем дошкольного образования. Обозначено авторское видение возможных вариантов развития образовательной среды дошкольного образовательного учреждения на основе рефлексивно-развивающего разновозрастного общения детей как между собой, так и со взрослыми. Показано, что тьюторство выступает сегодня как культурная профессиональная психолого-педагогическая практика, как культура взаимодействия растущего и взрослого людей.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство как культурная профессиональная практика, социокультурные факторы, дошкольное образование, образовательная среда, культурная проба, рефлексивно-развивающее общение.

Aleksandrova Ekaterina Aleksandrovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of methodology of education
Saratov State University, Saratov, Russia

Boyarintceva Anna Viktorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, senior Research co-worker
Institute for the study of the family, childhood and education,
Moscow, Russia

TUTOR IN A SITUATION OF UNEVEN-AGED PRE-SCHOOL EDUCATION

Abstract: Change of priority influence of groups of sociocultural meso - and micro factors on development of the growing person is shown in the article. Tendencies of development of educational systems of preschool education are allocated. Author's vision of possible options of development of the educational environment of preschool educational institution on the basis of the reflexive developing uneven-age communication of children as among themselves, and with adults is designated. It is shown that tutoring acts as cultural professional psychology and pedagogical practice, as culture of the interaction of growing and the adult today.

Key words: the tutor, tutoring as cultural professional practice, sociocultural factors, preschool education, the educational environment, cultural test, the reflexive developing communication.

Сегодня культура образования детей дошкольного возраста все основательнее базируется на таких методологических принципах, как принцип открытости, событийности, а также на

* Работа проводилась при поддержке гранта РГНФ, № проекта 13-06-00704.

средовом и рефлексивном подходах. Основанием подобного утверждения служит тот факт, что сегодня изменяется приоритет влияния различных групп социокультурных факторов на развитие растущего человека. На первое место стремительно выходят мезо- и макрофакторы, что

парадоксально, если мы говорим о развитии ребенка дошкольного возраста, основываясь на классических представлениях о том, что в данном случае приоритетным является влияние микрофакторов, таких как семья и ближайшее ее окружение.

Тем не менее наблюдение за происходящими изменениями, за особенностями поведения современного дошкольника и спецификой взаимодействия с ним его родителей позволяют заявить о следующих тенденциях.

Первая: разграничение сфер домашнего (и, если ребенок посещает детский сад, вечернего) общения с родными и сферы развития ребенка непосредственно в детском саду. В данном случае мы имеем в виду рассогласование педагогических представлений родителей и педагогического коллектива как максимум или, как минимум, использование первыми дошкольного образовательного учреждения в качестве «камеры хранения» ребенка. Сразу ответим на вопросы возможных оппонентов, что эта тенденция не негативная, так как многие семьи сегодня имеют четкое представление о цели и процессе развития ребенка, а также о тех своих возможностях, благодаря которым участие педагогов дошкольных образовательных учреждений в развитии ребенка со стороны родителей не предполагается. Родители в состоянии независимо создать для ребенка ситуации событийности, средового влияния, рефлексивного общения вне детского сада, благодаря которым влияние педагогов становится минимальным, несмотря на то, что он проводит в образовательной организации достаточно много времени.

Вторая: стабильное существование образовательной среды, *сочетающей* упомянутые выше сферы, но не учитывающей возможности образовательного пространства городского/сельского сообщества в целом. В этом случае следует говорить о двух параллельных линиях развития такого взаимодействия родителей и воспитателей. *Одна из них* – мнение родителей о цели, принципах, процессе, способах, формах и методах развития ребенка первично, воспитатели его учитывают и ориентируются на позицию отца и матери, корректируя, по необходимости, педагогический процесс. Данная ситуация характерна для пап и мам, у которых сформирована *ответственная* родительская позиция и развита готовность отстаивать свои родительские права, принимая на себя ответственность за результат дошкольного образования своего ребенка. Однако образовательной среде, которую они создают для своего ребенка, свойственна некоторая замкнутость, поскольку они редко / практически не используют развивающий потенциал иных об-

разовательных, культурных, спортивных учреждений в силу различных причин. Тем не менее эти родители, воспитанные уже в иной культуре, свойственной современному миру, *активно* используют возможности для развития ребенка, предоставляемые современными информационными системами. *Другая* – мнение воспитателей является основополагающим для родителей, которые стремятся в домашних условиях четко и полно выполнять практически все рекомендации педагогов. Как правило, в этом случае использование информационных систем детьми строго нормируется родителями в соответствии с полученными в дошкольном образовательном учреждении рекомендациями. Не стоит называть это пассивной родительской позицией, так как в этом случае также диагностируется ответственное их отношение к развитию ребенка, однако не авторское по отношению к нему, а «читательское», «ведомое».

Третья: расширение пространства развития дошкольника до образовательного пространства, *сочетающего* взаимодополняемые сферы домашнего общения, образовательной среды детского сада, учреждений дополнительного образования, культурно-досуговых и спортивных учреждений, возможности информационных систем. Поведение родителей в этом случае определяется культурными практиками, принятыми в их семьях, финансовыми возможностями, количеством времени, которое они могут быть вместе со своим ребенком и тем культурным потенциалом, благодаря которому они смогут общаться с ним в рефлексивно-развивающем ключе.

Если выше мы говорили о разности отношения родителей к процессу развития своего ребенка и к ДООУ как некоему социальному институту, то, учитывая социокультурные тенденции, следует говорить и об особенностях и потребностях современного ребенка-дошкольника.

Да, конечно, у него сохранились все базовые потребности детства как социокультурной реальности, такие, как стремление к подражательности, что, по сути для детей и составляет моду (Значимый Другой), любознательность, потребность в приключении, в движении, в радости, в проявлении инициативы, созидательности, полезности своей деятельности, общительности, событийности, соревновательности. Но, что важно учитывать: для ребенка дошкольного возраста приоритет значимости субъект-субъектного взаимодействия развивается в следующей последовательности: от «я со взрослым», через «я со сверстниками» к «я со чуть более взрослыми сверстниками». При этом значимость взаимодействия со взрослыми остается на одном и том же уровне, колеблющемся в зависимости от ак-

туализации для ребенка того или иного значимого субъекта и / или объекта общения.

Естественно, что ранее в дошкольной педагогике уже были сделаны, и вполне удачно, попытки стимулирования с помощью средового подхода развивающего взаимодействия детей и родителей. Например, основная идея метода М. Монтессори заключается именно в стимулировании ребенка к саморазвитию, обеспечив ему подготовленную образовательную среду, имеющую четкую логику построения и соответствующую психологическим потребностям ребенка.

Для культурных практик современного ребенка этот метод также не потерял своей актуальности, так как предусматривал формирование культуры мира через организацию совместно-разделенной деятельности с близким взрослым. Опыт показывает, что в данном случае при определенных усилиях со стороны педагога гарантируется поддержка самораскрытия и формирование у ребенка позитивного самоотношения через отношения с близким взрослым. Однако при формировании разновозрастного детско-взрослого сообщества как максимум и общения как минимум следует учитывать и типичные ошибки взаимодействия близкого взрослого с ребенком раннего возраста. Эти ошибки связаны со стереотипами представлений взрослого о возрастной норме (что должен / не должен делать ребенок определенного возраста), об установке границ в отношениях «родитель-ребенок» (можно – нельзя и др.), об особенностях предъявления опыта и знаний о мире (например, миф о том, что речь взрослого является главным носителем информации для малыша). Подобные родительские установки и их проявление в воспитании детей раннего возраста проявляются в описанных в литературе образах родительских ролей: «Наседка», «Спящая красавица», «Карабас-Барабас», «Снежная королева», «Мэри Поппинс» и др.

Также примем во внимание то, что современный дошкольник, имеющий совместно с родителями доступ к современным информационным системам, в общении с разными людьми (оставим за пределами настоящей статьи позитивные эффекты и возможные риски данного явления) имеет возможность прожить множество социальных ролей, получив обратную реакцию на ту или иную свою культурную пробу. Как следствие, у него формируется та или иная установка по отношению к Себе – но вариативному и ко Многим Другим в отличие от ребенка конца XX в., сфера общения которого замыкалась на представителях семьи и ближайшего окружения. То есть тот эффект, который раньше был достаточно хрестоматийным: «Я хороший – он хороший», «Я хороший – Он плохой» и т. д.,

дополняется сегодня позицией «Я разный – Они разные» именно под влиянием макрофакторов социокультурного влияния на развитие личности.

Таким образом, современные родители и дети поставлены сегодня перед *открытым вариативным многообразием* способов развития личности и самостоятельно в большинстве случаев разрешают для себя дилеммы, описанные нами выше, выбирая для своего ребенка путь индивидуального развития.

Перед педагогическим сообществом закономерно встает вопрос о том, каким образом обеспечить подобный социокультурный заказ. Его решение многогранно, требует системной работы многих субъектов образовательного пространства. Однако предыдущие рассуждения позволяют по-новому, более широко посмотреть на необходимость некоторых смысловых и функциональных изменений в работе дошкольных образовательных учреждений.

В рамках настоящей статьи мы можем лишь тезисно обозначить авторское видение возможных вариантов развития образовательной среды дошкольного образовательного учреждения, не вникая в способы формирования и развития отцовской и материнской позиции и педагогической культуры воспитателей, соответствующей глубинным, социокультурным и ценностным «сдвигам» в образовании.

Мы убеждены в том, что *современное дошкольное образование можно перестроить только на культурной основе, создавая образовательное пространство, включающее многообразие образовательных сред в ДООУ и вне его, меняя суть, формы, содержание и рамки творчески-созидающей деятельности детей в ситуации рефлексивно-развивающего разновозрастного их общения как между собой, так и со взрослыми. Многообразие же сред порождает необходимость особого педагогического обеспечения развития ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и образовательными потребностями, следовательно, особой культуры педагогической деятельности.*

Сочетание культуры деятельности дошкольника и иного по возрасту человека приобретает, на наш взгляд, ключевое значение для развития первого. *Культура деятельности дошкольника и культура ее обеспечения педагогом становятся сегодня иными, они в корне меняют сущность современного образования.* Последняя включает в себя:

- *деятельность воспитателя* как организатора жизнедеятельности и отдыха ребенка;
- *деятельность индивидуального «сопроводителя»* как педагога, сопровождающего уче-

ние ребенка на основных и дополнительных занятиях, обеспечивающего создание педагогических условий для разработки и реализации родителями и педагогом совместно с ребенком индивидуальной траектории развития, воспитания и учения ребенка;

– *деятельность психолога образования* как специалиста по разработке и реализации индивидуальной траектории воспитания и развития ребенка.

Например, задачи психолога образования (педагога-психолога) в работе с детьми раннего возраста состоят в выявлении родительских установок и их совместному с родителями обсуждению для рефлексивного осознания; индивидуальной коррекции отношений в совместно-разделенной деятельности по запросу родителя; тактики педагогической поддержки пары «родитель+ребенок», реализуемые в работе педагога-психолога с группой раннего развития «Вместе с мамой». В рамках работы этой группы организуется выбор ведущего образа родительской позиции и меры его предъявления со стороны психолога; постепенная передача лидерства от психолога родителю через обучение эффективной тактике общения в разновозрастном сообществе; сопровождение эффективных отношений субъектов разновозрастного сообщества в совместно-разделенной деятельности.

Все эти виды психолого-педагогической деятельности объединяет в себе *тьюторство как особая культура взаимодействия растущего и взрослого людей, взаимодействия как явного, так и (порой даже в большей степени) неявного для посторонних, не включенных в него субъектов образования, формировавшаяся в истории параллельно формированию культуры преподавания и обучения.*

Подчеркиваем: именно культура, феномен, предполагающий многозначность деятельности и ее ориентацию на разнообразие приемов организации проектной и продуктивной деятельности ребенка в разновозрастном сообществе, ее рефлексивность. То есть тьюторство предполагает со стороны воспитателя ориентироваться на становление у дошкольника индивидуальной культуры деятельности благодаря наличию постоянной ответной вопрошающей реакции взрослого человека.

Развитие рефлексивного мышления посредством рефлексивного общения тьютора и тьюторанта (воспитанника) предполагает использование как классических методов проведения тьюториалов – занятий как индивидуальных, так и форме микрогрупп. Эти занятия основаны на подготовке ребенком в той или иной доступной ему форме тезисов по поводу решения той или

иной витальной значимой для проблемы и последующего ответа на череду вопросов со стороны тьютора, за счет чего ребенок сам приходит к осознанию справедливости или ошибочности сделанных им выводов (так называемый «сократовский диалог»).

В подобном диалоге ребенка с представителями разновозрастных групп педагогически обеспечивается реальное гуманистическое и индивидуальное содержание образовательных процессов. В них начинают в полной мере действовать культурные нормы развития дошкольника, сотрудничества взрослого и детей. Поэтому создание условий для культурных проб каждым ребенком собственной деятельности и рассматривается нами как истинное природосообразное и культуросообразное образование личности и индивидуальности ребенка.

Когда мы говорим о новой культуре педагогической деятельности, то исходим из основного принципа понимающей педагогики: ребенок – центр образования, он – субъект собственной образовательной (в том числе учебной и проектной) деятельности, субъект образовательного права и основной потребитель образовательных услуг школы. Поэтому деятельность педагога должна быть вторична, что исключает прямолинейное воздействие (педагог может влиять, если ребенок открыт этому общению); педагогические задачи решаются только при условии нравственного, психологического взаимодействия, только вместе с ребенком. Это делает невозможным точное программирование его действий, а значит и результата влияния педагога. Именно этой роли в полной мере соответствует культура тьюторства.

Список использованных источников

1. Александрова, Е. А. Как открыть школу родителям и для родителей / Е. А. Александрова // Народное образование. – 2008. – № 5. – С. 219–224.
2. Александрова, Е. А. Теория и практика тьюторской деятельности в России / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 222–232.
3. Бояринцева, А. В. На пути к самости или педагогическая поддержка саморазвития ребенка / А. В. Бояринцева // Директор школы. – 2006. – № 9. – С. 74.
4. Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч. тр. / ред.-сост. Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко. – Саратов, 2009. – 21 с.
5. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 13.

6. Замкин, П. В. Психолого-педагогическая поддержка развития субъектности старшего дошкольника / П. В. Замкин // Российский научный журнал. – 2011. – № 23. – С. 186–196.

7. Ковалева, Т. М. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения / Т. М. Ковалева, М. Ю. Жилина // Новые ценности образования. – 2010. – Т. 43. – № 1. – С. 84–91.

8. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. – 2008. – № 10. – С. 243.

9. Логинов, Д. А. Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса / Д. А. Логинов // Экономика образования. – 2013. – № 1. – С. 169–173.

10. Пилипчевская, Н. В. Тьюторская деятельность: вызовы времени и перспективы развития / Н. В. Пилипчевская, В. А. Адольф. – Красноярск, 2011. – 224 с.

11. Хоменко, И. А. К вопросу об экзистенциальном развитии ребенка как субъекта жизнедеятельности / И. А. Хоменко // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 3–1. – С. 376–379.

References

1. Aleksandrova E.A. How to open school for parents, *National education*, 2008, No. 5, pp. 219–224. (in Russian)

2. Aleksandrova E.A., Andreyeva E.A. The theory and practice of tutor activity in Russia, *News of Sara-*

tov university. New series. Education akmeology. Development psychology, 2013, T. 2, No. 2, pp. 222–232. (in Russian)

3. Boyarintseva A.V. On the way to egoism or pedagogical support of self-development of the child, *The Head of school*, 2006, No. 9, p. 74. (in Russian)

4. Questions of the theory and practice of preschool education, *Scientific works. Editions L.V. Gorina, Yu.Yu. Kolesnichenko. Saratov*, 2009, 21 p. (in Russian)

5. Zamkin P.V. Problem of cultural efficiency of the personality in the changing sociocultural situation, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4, p. 13. (in Russian)

6. Zamkin P.V. Psychology-pedagogical support of development of subjectivity of the senior preschool child, *Russian scientific magazine*, 2011, No. 23, pp. 186–196. (in Russian)

7. Kovalyova T.M., Zhilina M.Yu. Environment and event: to didactics of tutor maintenance, *New values of education*, 2010, T. 43, No. 1, pp. 84–91. (in Russian)

8. Krylova N.B. Culturology of education, *New values of education*, 2008, No. 10, p. 243. (in Russian)

9. Loginov D.A. Organization of tutor maintenance of educational process, *Education Economy*, 2013, No. 1, pp. 169–173. (in Russian)

10. Pilipchevskaya N.V., Adolf V.A. Tutor activity: calls of time and perspectives of development. *Krasnoyarsk*, 2011, 224 p. (in Russian)

11. Homenko I.A. To the question of existential development of the child as subject of activity, *The Bulletin of the Nizhny Novgorod university of N.I. Lobachevsky*, 2010, No. 3–1, pp. 376–379. (in Russian)

Поступила 27.08.2015 г.

УДК 37.08
ББК 74.580.2

Ананьева Ольга Михайловна

кандидат экономических наук, доцент

кафедра менеджмента и экономики образования

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

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

aom2012@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КЛАСТЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы формирования регионального кластера профессионального обучающего потенциала как возможность обновления формата получения знаний и повышения качества национальной образовательной системы.

Ключевые слова: качество образования; региональный кластер профессионального обучающего потенциала; компетенции; национальная образовательная система.

Ananyeva Olga Mikhailovna

Candidate of Economic Sciences, Docent

Department of Management and Economics of Education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FORMATION OF REGIONAL CLUSTER OF PROFESSIONAL TRAINING POTENTIAL AS A FACTOR OF NATIONAL EDUCATION QUALITY IMPROVEMENT

Abstract: The article deals with the issues of formation a regional cluster of vocational training capacity as an opportunity to update the format of learning and improve the quality of the national education system.

Key words: the quality of education, the regional cluster of professional training capacity, competence, the national education system.

Происходящие в обществе социально-экономические, политические, культурные и структурные трансформации предъявляют принципиально новые требования к формированию интеллектуальных, личностных, творческих качеств участников этих процессов. На практике это означает, что основными источниками конкурентных преимуществ становятся знания, информация, идеи и т. д. В связи с этим возникает необходимость обновления формата получения знаний, в процессе которого основным проводником становится система образования как совокупность общественных институтов, целью функционирования которой является формирование полноценного члена общества, т. е. целостной духовной, культурной и интеллектуальной личности, способной существовать в современных жестких условиях конкурентного отбора.

Говоря об образовании как сфере формирования интеллектуального потенциала страны, необходимо рассмотреть такую важнейшую характеристику, как качество образования и его составляющие элементы, при этом важно определить, что входит в понятие качества образования. Так, глоссарий сайта «Федеральный государственный образовательный стандарт» [10] определяет качество образования как «комплексную характеристику, отражающую диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Качественное образование должно давать возможность каждому индивиду продолжить образование в соответствии с его интересами» [1]. Из этого определения можно сделать вывод о том, что качество образования – комплексное понятие и включает множество различных внешних и внутренних критериев, показатели которых учитывают требования и интересы потребителей образовательных услуг, внешних пользователей результатов образовательного процесса, потреб-

ности системы образования, различных уровней управления системы образования и т. д.

Говоря о качестве российского образования, необходимо отметить и тот факт, что процедура его определения является достаточно емкой и не всегда понятной. Так, например, ряд исследователей считает, что показатели качества образования можно условно разделить на отдельные блоки, такие как, например: качество преподавательского состава; состояние материально-технической базы учебного заведения; мотивация преподавательского состава; качество учебных программ; качество студентов; качество инфраструктуры; качество знаний; инновационная активность руководства; внедрение процессных инноваций; востребованность выпускников; конкурентоспособность выпускников на рынке труда; достижения выпускников [2; 6; 7; 8; 9].

Существует множество других точек зрения на проблему оценки качества образования, однако приведенная, на наш взгляд, наиболее полно отражает все аспекты процесса оценки качества образования.

Важно отметить, что все существующие точки зрения объединяет то, что одним из определяющих качество образования является показатель качества обучающего, или преподавательского, состава. Являясь ключевой фигурой в образовательном процессе как носитель знаний и умений, которые транслируются в процессе обучения, преподаватель также оказывает существенное влияние на процесс формирования личности обучающегося, его духовных и нравственных качеств, несет ответственность за воспитание полноценной самодостаточной личности, а также подготовку высококвалифицированного специалиста, наделенного необходимым уровнем знаний, умений и навыков, способствующих повышению его адаптивности к постоянно меняющимся внешним условиям в условиях рыночной экономики, его конкурентоспособности на рынке труда.

Необходимо отметить тот факт, что оценить качество преподавателя довольно сложная задача. Каким критериям должен отвечать пре-

подаватель, чтобы стать «качественным»? Несомненно, в перечень критериев необходимо включить профессиональную компетентность, а также интеллектуальный потенциал, готовность к экспериментам, умение общаться с аудиторией, энтузиазм, психологическая устойчивость и т. д. Список можно продолжать до бесконечности, однако, на наш взгляд, совокупность качеств, необходимых преподавателю, заложены в человеке с рождения; это своего рода талант, который необходимо выявлять на ранних стадиях взросления и развивать в течение жизни, иными словами, «качественного» преподавателя необходимо воспитывать. В связи с этим в качестве одного из основополагающих направлений повышения качества национального образования можно считать формирование регионально-кластера профессионального обучающего потенциала как открытой интегрированной образовательной системы, целью которой является формирование, развитие и функционирование потенциала высококвалифицированных профессиональных обучающихся кадров на всех этапах образовательного процесса: воспитания, обучения, профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации.

В контексте рассматриваемой проблемы повышения качества, а следовательно и конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг, формирование и развитие региональных образовательных кластеров является одним из направлений интеграционных процессов и отражает современные тенденции к формированию условий устойчивого экономического развития национальной экономики. Применение и развитие кластерной политики в области профессионального обучения необходимо осуществлять с учетом особенностей развития региона: культурных, национальных, социальных и др.

При формировании кластера профессионального обучающего потенциала как направления повышения качества национально-региональной образовательной системы важно обратить внимание на мнение авторов концепций информационного общества (Д. Белл, Дж. Гэлбрейт и др.), которые полагают, что наиболее эффективной является система непрерывного образования – «образование в течение всей жизни». Из этого следует, что процесс формирования кластера профессионального обучающего потенциал должен охватывать все уровни образования:

- дошкольное воспитание (на уровне дошкольных образовательных учреждений);
- школьное образование (среднее неполное и среднее полное образование);
- профессиональную подготовку (среднее специальное, высшее);

– повышение квалификации и переподготовку.

Так, например, на этапе дошкольного воспитания одним из важнейших параметров оценки потенциальных обучающих способностей должно стать наблюдение детей с целью выявления возможных лидерских качеств.

На этапе школьного образования необходимо определение социальных, коммуникативных, деятельностных, психоэмоциональных, информационных характеристик личности, а также выявление образовательных ориентаций (техническая, гуманитарная и т. д.) личности.

Профессиональная подготовка (в колледжах, вузах и т. д.) является основным этапом в процессе формирования кластера профессионального обучающего потенциала, так как именно на этом этапе осуществляется процесс осознания профессиональных компетенций специалиста. В 1980-х гг. в Германии был введен термин «компетентность в профессиональной деятельности», определяющий набор взаимосвязанных, комплексных технических и общих навыков, которые должны быть сформированы в ходе профессиональной подготовки.

Основные компетенции, которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки, заключаются в следующем: 1) желание участвовать в процессе обучения; 2) осознание ответственности за результаты своей деятельности; 3) готовность и способность к обучению; 4) умение мыслить критически и системно; 5) умение ценить разнообразие, допускать иное; 6) умение делать осознанный выбор; 8) лидерские качества; 9) умение раскрыть потенциал другого; 10) умение работать в коллективе; 11) стремление к самообразованию и самосовершенствованию; 12) развитие речевых компетенций, способность к восприятию, интерпретации и воспроизведению информации; 13) уровень освоения информационных технологий; 14) креативность; 15) инновационность и др.

Помимо этого, в качестве определяющих можно назвать такие качества, как гуманность, справедливость, желание работать с разными категориями обучающихся, определенная жесткость, готовность к индивидуальной работе с обучаемыми, психическое здоровье и т. д.

Список компетенций может расширяться. Важным аспектом при этом является не просто перечисление и объявление определенного их уровня конечным результатом, а возможность измерения и оценки этих компонент, что весьма затруднительно, учитывая их субъективность. Чем больше компетенций формируется в процессе профессионального обучения, тем более результативным будет процесс формирования кластера профессионального обучающего потенциала.

Говоря о необходимости повышения качества обучающего потенциала, нельзя не упомянуть необходимость получения педагогической подготовки, то есть определенного уровня знаний, в том числе и в области психологии, необходимого для повышения эффективности коммуникационных взаимодействий в процессе обучения. Получение дополнительных знаний в области педагогики возможно в процессе повышения квалификации преподавателей.

Повышение квалификации – обновление знаний и навыков лиц, имеющих профессиональное образование, в связи с повышением требований, необходимостью углубления, расширения и дополнения ранее приобретенной квалификации освоения ими новых способов решения профессиональных задач. Переподготовка – обучение, связанное с необходимостью изменения специальности вследствие изменений в профессиональной структуре занятости, изменений в трудоспособности работника и др.

На этапе повышения квалификации и переподготовки основными критериями эффективности формирования кластера профессионального обучающего потенциала являются способность адаптации к изменяющимся условиям внешней среды, в частности к повышению требований к уровню квалификации, и мотивация к изменению профессиональной направленности.

Оценка эффективности и результативности регионального кластера профессионального обучающего потенциала может быть проведена по следующим параметрам:

– устойчивая позиция на национальном рынке образовательных услуг, так как конкурентоспособность кластера безусловно зависит как от его доли на внешних рынках, так и от роста этой доли;

– способность к инновациям, так как способность к проведению научно-технических разработок и применение инновационных технологий повышает уровень конкурентоспособности на рынке образовательных услуг;

– способность к самообновлению, так как кластеры должны осуществлять деятельность по самоподдержке и самоуправлению и др.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что формирование регионального кластера профессионального обучающего потенциала имеет важное значение прежде всего потому, что в рамках модернизации отечественной системы образования в нем формируется совокупность принципиально новых педагогических задач, решение которых возможно лишь в рамках построения системы региональной системы образования, в частности потому, что все уровни образования находятся в преемственном соподчинении. Региональный

кластер профессионального обучающего потенциала рассматривается как совокупность институтов современного общества, интегрированных в процессе дошкольного воспитания, получения знаний в рамках школьного образования и профессиональной подготовки, а также переподготовки и повышения квалификации с учетом формирующихся условий их функционирования и региональных особенностей (национальных, социальных и т. п.) и с целью ориентации механизма их взаимодействия на высокие конечные результаты в соответствии с целями реализации концепции повышения качества российской образовательной системы.

Список использованных источников

1. Ананьева, О. М. Формирование регионального кластера профессионального обучающего потенциала: теоретические аспекты / О. М. Ананьева // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 680–683.
2. Ильенкова, С. Д. Показатели качества образования / С. Д. Ильенкова. – URL : <http://www.elitarium.ru>.
3. Инновации в образовательном процессе. – URL : <http://bp.vvsu.ru/UserFiles/File/bp/publication/article10.doc>.
4. Материалы сайта Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL : <http://минобрнауки.рф/>.
5. Материалы сайта Министерства образования Республики Мордовия. – URL : <http://mo.edurm.ru/>
6. Новиков, А. М. Как оценивать качество образования? / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – URL : www.anovikov.ru: Сайт академика РАО А. М. Новикова.
7. Рябова, И. Г. Формирование готовности учителя к социально-экономическому воспитанию школьников в контексте традиционной культуры региона / И. Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 38–42.
8. Рябова, Н. В. Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 54–59.
9. Смирнов, А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе : монография // А. В. Смирнов. – Казань : Школа, 2010. – 102 с.
10. Федеральный Государственный образовательный стандарт. – URL : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=789>.

References

1. Ananyeva O.M. Formation of a regional cluster of the professional training potential; theoretical aspects, *PGPU News of V.G. Belinsky*, 2012, No. 28, pp. 680–683. (in Russian)

2. Ilyenkova S.D. Indicators of quality of education. URL: <http://www.elitarium.ru>. (in Russian)
3. Innovations in educational process. URL: <http://bp.vvsu.ru/UserFiles/File/bp/publication/article10.doc>. (in Russian)
4. Materials of the site of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. URL: <http://minobrnauki.rf/>. (in Russian)
5. Materials of the site of the Ministry of Education of the Republic of Mordovia. URL: <http://mo.edurm.ru/>. (in Russian)
6. Novikov A.M., Novikov D.A. How to estimate quality of education? URL: www.anovikov.ru: Site of the academician of Russian joint stock company A.M. Novikov (in Russian)
7. Ryabova I.G. Formation of the readiness of teachers to the socio-economic development in the context of the traditional culture of the region, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 38–42. (in Russian)
8. Ryabova N.V. Modeling of professional activity of the teacher with the highest education, *The Humanities and Education*, 2012, No 3 (11), pp. 54–59. (in Russian)
9. Smirnov A.V. Educational clusters and innovative training in higher education institution: monograph(s). Kazan, School, 2010, 102 p. (in Russian)
10. Federal State Educational Standard. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=789>. (in Russian)

Поступила 06.04.2015 г.

УДК 37.016.5: 811.161.1
ББК 81.411.2р

Белова Наталья Анатольевна

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

Нарбекова Альфия Кямилевна

учитель русского языка и литературы
МОУ «Гимназия № 20»;
аспирант
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Россия
alfinarbekova@yandex.ru

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА
КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация: Цель авторов статьи заключается в определении возможных приемов реализации филологического анализа текста в русле текстоориентированного и интегративного подходов к обучению русскому языку в школе. Авторы делятся методическим опытом использования филологического анализа художественного текста как метода формирования предметных компетенций школьников на уроках русского языка. Предложен алгоритм филологического анализа текста и методическая система заданий к тексту, включающая как аналитические, так и творческие, исследовательские задания, и позволяющая формировать языковую, коммуникативную, культуроведческую компетенции школьников. В статье приведены примеры подобных заданий, являющихся составной частью Рабочей тетради на печатной основе для 6 класса и позволяющих формировать у школьников навыки филологического анализа текста.

Ключевые слова: интегративный подход, текстоориентированный подход к обучению русскому языку, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, культуроведческая компетенция, филологический анализ текста.

Belova Natalya Anatolyevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

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

Narbekova Alfiya Kyamilevna

Teacher of Russian Language and Literature

gymnasium No. 20;

Postgraduate

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

**PHILOLOGICAL ANALYSIS OF THE TEXT
AS A METHOD OF SCHOOLCHILDREN SUBJECT COMPETENCES FORMATION
ON THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

Abstract: Authors' goal is to determine possible ways of implementing the philological analysis of the text in the text-oriented and integrative approaches to the teaching of the Russian language in school. Authors share their methodological experience in using philological analysis of literary text as a method of formation of pupils' subject competences at Russian language lessons. Authors propose the algorithm of text philological analysis and methodical system exercises with texts, including analytical, creative and research job, which allows to form the linguistic, communicative and cultural competence of students. The article gives examples of similar tasks, which are the parts of the Printed Workbook for the Pupils of the 6th Grade and which enable to develop students' skills in philological analysis of the text.

Key words: Integrative approach, text-oriented approach to Russian language teaching, linguistic competence, communicative competence, cultural competence, philological analysis of the text.

Доминирующей идеей ФГОС ОО по русскому языку является формирование языковой, коммуникативной и духовной культуры школьников, умения думать, грамотно и хорошо говорить и писать в разных условиях общения. Взаимосвязь языковой и речевой компетенций очевидна: первая (знание многоуровневой языковой системы, понимание особенностей функционирования единиц языка в речи) создает основу для овладения второй (знаниями, умениями и навыками, необходимыми для понимания чужих и порождения своих собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения). Применительно к практике развития речи учащихся совершенно справедливым является мнение Н. А. Ипполитовой о том, что именно текст должен составлять основу дидактического материала, с помощью которого учащимся предъявляются соответствующие знания и формируются основные коммуникативные умения; «чтобы научить школьников создавать тексты, обеспечивающие результативное общение, нужно показать им образцы подобных текстов, изучить их структуру, языковые особенности, коммуникативные возможности и т. п.» [5, с. 35]. В связи с этим особое значение приобретает работа с образцовыми текстами, филологический анализ которых помогает оценить их художественную ценность не на интуитивном уровне, а на основе осознанного восприятия языковых изобразительно-выразительных средств.

В последнее десятилетие активно разрабатываются авторские методики в русле текстоориентированного и интегративного подходов к изучению русского языка, позволяющие расширить представления школьников о возможностях языковых единиц различных уровней в создании текста, в передаче смыслов, создании идиостиля автора текста или отдельного произведения словесности; предлагаются различные приемы, реализующие этапы филологического анализа текста (лингвистический, лингвостилистический, литературоведческий) [1; 2; 4; 6; 7; 8 и др.]. В частности, О. Н. Артемьева предлагает методику обучения приемам понимания текста в качестве операции, которая включается в структуру деятельности читающего как средство, повышающее эффективность понимания содержащейся в тексте информации [1, с. 14]. Одной из новых тенденций в методике преподавания русского языка и литературы стал лингвокультурологический анализ текста – «комплексная аналитическая процедура, выявляющая диалектическую взаимообусловленность языка и культуры в тексте, определяющая форму культурного знания на основании изучения ценностно-смысловых и абстрактно-метафорических признаков текста» [3, с. 99–100]. Заметим, что лингвокультурологический анализ текста осуществляется с использованием инструментария филологического анализа (в первую очередь его композиционно-смысловых аспектов) для выявления культуроло-

логической значимости текста и его лингвокультурологического потенциала.

По мнению ученых, формировать компетентного читателя-школьника, способного понимать, воспринимать и интерпретировать текст художественной литературы, позволяют новые технологии мотивного анализа, филологического анализа и культурологического анализа [7, с. 52]. Нельзя не согласиться с методистами в том, что технология филологического анализа является наиболее универсальной в аспекте реализации интеграции лингвистического и литературоведческого подходов [7, с. 53].

Говорить о содержании художественного текста, определять его идею, проблему, образную систему невозможно без обращения к глубокому исследованию языковой структуры текста, особенностям отбора автором словесных средств выразительности [2]. Решению этой задачи способствует использование в современном образовании школьников технологии филологического анализа текста, суть которой состоит в изучении единиц языка с точки зрения их функций в создании текста.

Алгоритм филологического анализа текста заключается в следующем: на первом этапе, после первого прочтения текста, осуществляется определение учащимися его темы, идеи, выражение эмоционального впечатления, которое он произвел, затем это первое впечатление конкретизируется, обосновывается в ходе дальнейшего анализа. Здесь же уместно говорить об истории создания произведения, о периоде творчества автора текста. На втором этапе мы проводим анализ изобразительно-выразительных средств, выясняем, для чего то или иное средство языка использовано автором, то есть осуществляем лингвистический и лингвостилистический анализ текста. На третьем этапе работа усложняется, поскольку осуществляется собственно филологический анализ текста (определяются текстовые знаки: например, заголовок, метатекстовые знаки и др.). На данном этапе учащиеся могут делать выводы об особенностях авторского идиостиля, стилистических особенностях анализируемого текста. Филологический анализ текста в конечном итоге позволяет перейти к созданию собственных текстов школьниками на основе модели изученных образцов [2].

Новизна предлагаемого в статье методического опыта по использованию филологического анализа художественного текста как метода формирования предметных компетенций школьников на уроках русского языка заключается в его реализации на основе определенной системы, раскрытой в Рабочей тетради на печатной основе, являющейся частью учебно-методического комплекта для обучающихся 5–11-х классов (ав-

тор А. К. Нарбекова). Рабочие тетради на печатной основе для 5 и 6 классов прошли успешную апробацию в МОУ «Гимназия № 20» г. Саранска; осуществляется разработка данного учебного пособия для последующих классов. Методический потенциал Рабочей тетради на печатной основе позволяет не только мотивировать учащихся на активную учебную деятельность, на освоение лучших художественных образцов литературы, но и способствует их интеллектуальному развитию и повышению уровня языковой, коммуникативной, культуроведческой компетенции. Система работы по данной Рабочей тетради позволяет достичь предметных планируемых результатов, определяемых ФГОС ОО по предмету «Русский язык», главными среди которых являются:

- умение сопоставлять и сравнивать речевые высказывания с точки зрения их содержания, стилистических особенностей и использованных языковых средств;

- способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.); адекватно выражать свое отношение к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному;

- осознание эстетической функции родного языка, способность оценивать эстетическую сторону речевого высказывания при анализе текстов художественной литературы.

Система кейс-заданий по филологическому анализу текста, представленная в Рабочей тетради, направлена на применение знаний орфографии, пунктуации, лексики, грамматики, стилистики, что позволяет разносторонне подойти к анализу одного и того же текста. Дидактическая ценность таких кейс-заданий заключается в последовательном продвижении учащихся от простого к сложному, от репродукции к творчеству. В Рабочей тетради предусмотрена возможность для самостоятельного творчества учащихся, исследовательской деятельности.

Проиллюстрируем дидактический материал Рабочей тетради на печатной основе для 6 класса, обратившись к системе заданий по теме урока «Слова категории состояния».

Прочитайте текст. Подумайте, какие чувства переданы в отрывке из рассказа А. П. Чехова. Ответьте на вопросы.

Я отпер дверь и вошел в свою комнату. В моем скромном жилище было темно. В печи плакал ветер и, словно просясь в тепло, постукивал в дверцу отдушника.

Было темно... Я зажег спичку. Неистовый порыв ветра пробежал по кровле дома. Ти-

хий плач обратился в злобный рев. Где-то внизу застучала наполовину сорванная ставня, а дверца моего отдушника жалобно провизжала о помощи...

Было темно... В оконной вентиляции то-скливо жуужжал ветер. В печи монотонно на-свистывал свою однообразную песню сверчок. Я поспешил зажечь спичку. Но свет не изба-вил меня от мрачного настроения, а напротив. Страшный, невыразимый ужас овладел мною вновь. Я вскрикнул, пошатнулся и, не чувствуя себя, выбежал вон. (А. П. Чехов)

1. Какова тема текста, идея?

2. Что помогает передать чувство страха, «невыразимого ужаса»?

3. Какие изобразительно-выразительные средства использует автор? С какой целью?

4. Какое предложение трижды повторяет-ся в тексте? Как вы думаете, почему? Что дает этот троекратный повтор для понимания замысла автора? Какие части речи входят в состав этого предложения? Докажите.

5. Сделайте вывод о значении слов катего-рии состояния в текстах художественной литера-туры.

6. Выполните синтаксический разбор вы-деленного предложения.

Филологический анализ текста как ме-тод обучения позволяет успешно реализовывать программы углубленного изучения русского языка, в конце каждого учебного года проводить комплексный экзамен, включающий в себя кро-ме теоретических вопросов, выполнение кейс-заданий по филологическому анализу текста. Ре-зультаты данного экзамена, проводимого в МОУ «Гимназия № 20» г. Саранска, подтверждают эф-фективность данной технологии. Полученные положительные результаты позволили трансли-ровать опыт в рамках профессионального сооб-щества учителей образовательной области «Фи-лология» гимназии № 20 и развивать техноло-гию филологического анализа текста в рамках функционирования муниципального Ресурсного Центра филологического образования, дейст-вующего на базе ФГБОУ ВПО «Мордовский го-сударственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» и МОУ «Гимназия № 20» г. Са-ранска и имеющего целью обновление содержа-ния филологического образования Республики Мордовия.

Список использованных источников

1. Артемьева, О. Н. Обучение приемам понима-ния прерывно-фабульных текстов на уроках русского языка / О. Н. Артемьева // Гуманитарные науки и об-разование. – 2014. – № 4 (16). – С. 13–16.

2. Белова, Н. А. Филологический анализ худо-жественного текста: методический аспект : учеб. по-

сobie : учебное мультимедийное электронное изда-ние / Н. А. Белова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Саранск, 2014. – Эл. опт. диск CD-ROM. Зарегистрировано в ФГУП НТЦ «Информре-гистр».

3. Беляцкая, А. А. Определение культурной зна-чимости текста: алгоритм лингвокультурологическо-го анализа текстового концепта / А. А. Беляцкая // Гу-манитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 99–102.

4. Ивашкина, В. Н. Специфика филологическо-го анализа художественного текста как ведущего ме-тода изучения литературного произведения на уроках развития речи / В. Н. Ивашкина // Гуманитарные нау-ки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 17–21.

5. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 176 с.

6. Кашкарева, Е. А. Траектории развития про-фессиональной межкультурно-коммуникативной ком-петенции учителя в системе педагогической подготов-ки / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 64–67.

7. Кубанцев, Т. И. Образовательная продук-тивность интеграции аналитических технологий по-стижения художественного текста / Т. И. Кубанцев, С. Д. Колова, Т. В. Мардаева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 50–54.

8. Шило, И. В. Траектории создания инте-гративной развивающей среды при формировании филологических знаний школьников // Гуманитар-ные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 51–53.

References

1. Artemyeva O.N. Teaching Comprehension of Continuous Story Texts at the Russian Language Les-sons, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (16), pp. 13–16.

2. Belova N.A. Literary Text Philological Analy-sis: Methodical Aspect: Textbook, Mordovian State Ped-agogical Institute. Saransk, EOD CD-ROM, 2014.

3. Belyatskaya A.A. Cultural Value of the Text: Linguocultural Text Analysis Procedure, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 99–102.

4. Ivashkina V.N. Specificity of Philological Anal-ysis of a Literary Text as a Leading Method of Literary Works Studying in the Classroom Language Develop-ment, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 17–21.

5. Ippolitova N.A. The Text in the System of Rus-ian Language Teaching at School. Moscow, Flinta; Nau-ka, 1998, 176 p.

6. Kashkareva E.A., Belova N.A. The profession- al cross-cultural communication skills development tra-jectory in the system of pedagogical education, *The Hu- manities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 64–67.

7. Kubantsev T.I., Kolova S.D., Mardayeva T.V. Educational Productivity of Integration in Analytical Techniques of Literary Text Comprehension, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 50–54.

8. Shilo I.V. The Trajectory in the Creation of Integrative Developmental Environment in the Formation of Students' Philological Knowledge, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 51–53.

Поступила 24.08.2015 г.

УДК 378.14
ББК 74.489.0

Ведерникова Людмила Васильевна

доктор педагогических наук, профессор,
заместитель директора по научной работе

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал)
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Ишим, Россия
wedernikowa@mail.ru

Поворознюк Ольга Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра теории и методики начального и дошкольного образования
Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал)
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Ишим, Россия
olgi-ya@mail.ru

**РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ СТРУКТУР В ВОСПИТАНИИ ПЕДАГОГА
КАК КОМПЕТЕНТНОГО ПРОФЕССИОНАЛА**

Аннотация: В статье рассматривается возможность организации взаимодействия вуза и общеобразовательной школы через создание учебно-научно-инновационного центра, функционирующего на трех уровнях: научно-исследовательском, инновационно-практическом, профессионального совершенствования.

Ключевые слова: воспитание компетентного педагога, инновационный процесс, инновационная организация, учебно-научно-инновационный центр.

Vedernikova Lyudmila Vasilyevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
deputy director on research work of
Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (the branch)
Tyumen State University, Ishim, Russia

Povoroznyuk Olga Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of the Theory and Methods of Primary and Preschool Education
Ishim Pedagogical Institute named after P.P. Ershov (the branch)
Tyumen State University, Ishim, Russia

**THE ROLE OF INNOVATIVE STRUCTURES IN TEACHER TRAINING
AS A COMPETENT PROFESSIONAL**

Abstract: The article regards the possibility of organizing the cooperation between a higher educational institution and comprehensive school by organizing an educational scientific research center which will function on three levels: research and development, innovative practical level and the level of professional development.

Key words: training a competent teacher, innovative process, innovative organization, educational scientific research center.

Процесс воспитания компетентного педагога в настоящее время связан с переходом к личностно-ориентированной подготовке кадров. Одной из задач современного вуза является раскрытие потенциала всех участников образовательного процесса и предоставление им возможности в проявлении своих стремлений и достижения целей. Формирование современной воспитывающей среды вуза с учетом культурно-просветительских, образовательных традиций и результатов инновационной деятельности является одной из приоритетных задач учреждений высшего образования. Решение этой задачи невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, обуславливающих появление в вузе инновационных образовательных структур.

Инновации характерны для любого вида профессиональной деятельности человека и именно поэтому становятся предметом исследования, анализа и внедрения. Если говорить о сущности понятия «инновации», то его можно рассматривать с двух сторон общественной деятельности человека, а именно как следствие технологических и социальных процессов. Технологические инновации – это получение нового или эффективного производства имеющегося продукта, изделия, техники, новые или усовершенствованные технологические процессы. Социальные инновации – процесс обновления сфер жизни человека в реорганизации образования, система управления, благотворительность, обслуживание, организация процесса [7]. Применительно к сфере высшего образования инновационный процесс можно рассматривать как комплексную деятельность, связанную с созданием, освоением, использованием и реализацией новых форм обучения, эффективных механизмов управления, новых образовательных продуктов и услуг и т. п. [7].

Для полного и точного представления специфики инновационных процессов, протекающих в современном российском образовательном пространстве, в системе образования можно выделить два типа высших учебных заведений: традиционные и развивающиеся. Для традиционных систем характерно стабильное функционирование, направленное на поддержание однажды заведенного порядка. Для развивающихся систем характерен поисковый режим [7]. Развитие высшего педагогического образования не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс воспитания компетентного педагога, предполагающий:

– качественную реализацию федеральных государственных образовательных стандартов

высшего образования (ФГОС ВО) и Профессионального стандарта педагога путем интеграция образовательной и научной деятельности преподавателей и студентов;

– создание практико-ориентированного образовательного пространства взаимодействия систем «новый учитель – новая школа», «инновационный учитель – инновационная школа»;

– расширение связей с социальными партнерами, заказчиками образовательных услуг, работодателями; организация совместной подготовки прикладных и академических бакалавров, специалистов, магистров;

– создание сетевой системы непрерывного образования в регионе, обеспечивающей карьерный рост педагогического работника от абитуриента до профессионала высшей категории;

– создание системы сопровождения педагогических инноваций, направленной на развитие инновационных процессов на региональном рынке образовательных услуг.

Реализацию данных направлений развития педагогического образования можно рассматривать как процесс создания инновационных организаций в рамках структуры высшего образовательного учреждения, основанного на взаимодействии педагогического вуза и общеобразовательной школы.

Инновационные организации – это организации, главными направлениями которых являются научно-исследовательская деятельность, деятельность по созданию и реализации продукции на инновационном рынке. Формирование современных инновационных структур в России началось в 1990 г., и к 1997 г. в стране было создано более 50 технопарков, из которых свыше 90 % принадлежали вузовскому сектору. К началу третьего тысячелетия, по данным ЦИСН, в России насчитывалось 60 научных центров и 38 научно-технологических парков на базе вузовского сектора [12].

Современные инновационные структуры представлены несколькими типами, имеющими гибкую систему управления, такими как технопарк, инновационно-технологический центр, инновационно-промышленный комплекс, учебно-научно-инновационный комплекс [12]. Для педагогического вуза в настоящее время перспективным при организации инновационной деятельности являются учебно-научно-инновационные комплексы или центры, которые не только обеспечивают процесс создания и реализации новых продуктов и услуг, но и осуществляют подготовку инновационных кадров.

Организация эффективного учебно-научно-инновационного центра возможна только с учетом требований работодателей к процессу и ре-

зультату образования, прежде всего, к уровню развития профессионально-личностных качеств личности, общих и специальных компетентностей. Единство требований к результату подготовки учителей может быть выработано лишь при взаимодействии таких социальных институтов, как педагогического вуза и общеобразовательной школы.

Учебно-научно-инновационный центр обеспечивает организацию взаимодействия социальных институтов, которое определяется как устойчивые комплексы формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих взаимодействие людей в определенной сфере жизнедеятельности, и как относительно устойчивые формы организации социальной жизни, социальной практики, обеспечивающие устойчивость связей и отношений в рамках общества, санкционирующие и поддерживающие их с помощью социальных норм [10].

В настоящее время роль Ишимского педагогического института имени П. П. Ершова (филиал) ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» в регионе видится нам в установлении тесных связей с работодателями, в интеграции инновационной, научной и образовательной деятельности вуза и школы.

Для того чтобы интеграционные процессы в сферах высшего и общего образования приобрели системный характер, была разработана «Программа организации взаимодействия Ишимского педагогического института имени П. П. Ершова (филиал) ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» и департамента по социальным вопросам администрации г. Ишима». Механизмом организации сотрудничества высшей школы и образовательной практики является Учебно-научно-инновационный центр развития ребенка «Академия детства».

Необходимость создания данного структурного подразделения была обусловлена рядом факторов:

1. Взаимодействие вуза и школы в формате временных объединений, что не позволяло в достаточной степени реализовать интеграционные процессы науки и практики, являющиеся важным инновационным направлением работы Ишимского педагогического института имени П. П. Ершова (филиал) ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»;

2. Отсутствие подобного центра на территории г. Ишима. Функционирующие на территории узкопрофильные центры не решали проблемы интеграции науки, практики и профессионального совершенствования;

3. Состояние спектра образовательных услуг нуждалось в системном и целенаправлен-

ном психолого-педагогическом сопровождении для обеспечения: а) преемственности и непрерывности в содержании и организации образовательного процесса с использованием инновационных технологий; б) психолого-педагогической поддержки будущих отцов и матерей, молодых матерей и отцов, родителей детей дошкольного возраста; многодетных семей, детей младенческого, раннего и дошкольного возраста;

4. Недостаточно организован такой сегмент образовательных услуг, как работа с детьми и взрослыми с ограниченными возможностями здоровья в контексте их социализации.

Взаимодействие вуза и школы в рамках разработанной модели реализуется на следующих уровнях: научно-исследовательском, инновационно-практическом, профессионального совершенствования [1].

Научно-исследовательская деятельность осуществляется в рамках лабораторий:

1. Лаборатория качества общего дошкольного и школьного образования в условиях введения ФГОС.

2. Лаборатория интерактивных средств обучения.

3. Лаборатория инклюзивного образования.

4. Лаборатория психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых.

Фундаментальные исследования по данным направлениям ведутся в научном диалоге с магистрантами и аспирантами, через работу научно-исследовательских семинаров, выполнение диссертаций [2; 3; 4].

Разработанные научные идеи реализуются на инновационно-практическом уровне не только на базе «Академии детства», но и в формате инновационных площадок в общеобразовательных учреждениях:

- «Обеспечение качества обучения в средней общеобразовательной школе в условиях ФГОС»;

- «Развитие творческого потенциала школьников в условиях дополнительного образования»;

- «Совместная деятельность педагогов, обучающихся и их родителей как средство формирования гражданской позиции школьников»;

- «Школа как центр формирования социальной успешности школьников»;

- «Организация здоровьесбережения школьников в условиях физкультурно-оздоровительной среды общеобразовательной школы»;

- «Формирование ценностных отношений к семейным традициям у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО»;

- «Формирование профессиональной мобильности педагогов как фактор повышения качества образования в условиях ДООУ»;
- «Патриотическое воспитание дошкольников на материале краеведения и историко-культурных традиций малой Родины»;
- «Формирование управленческой компетентности педагога ДООУ в условиях введения ФГОС».

Сотрудничество всех субъектов инновационной площадки: научного руководителя, педагогов, детей, родителей, студентов – обеспечивает формирование новых знаний и способов педагогической деятельности.

Взаимодействие вуза и школы на инновационно-практическом уровне предусматривает разработку тематики ВКР и научно-методических изданий с учетом потребностей региональной общеобразовательной практики [4; 5; 6]. Проблемное поле исследований определяется запросами школы и концентрируется в следующих сферах деятельности: 1. Сопровождение учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе в условиях ФГОС; 2. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, одаренных детей, учащихся, имеющих проблемы в поведении, социально уязвимых школьников; 3. Профилактика психоэмоционального переутомления учителя; 4. Профессионально-педагогическая мотивация учителя.

Результативность работы преподавателей и студентов по данным направлениям определяется работодателями как при апробации результатов исследований в школах города, так и в процессе итоговой государственной аттестации и экспертизы основных образовательных программ.

Важной составляющей работы на инновационно-практическом уровне является организация работы с учащимися общеобразовательных школ. Непрерывность образовательного процесса на ступенях общего и высшего образования реализуется через педагогически обоснованный комплекс следующих организационных форм:

- школа юного педагога;
- филологическая школа;
- историко-краеведческая школа;
- школа психологического тренинга для подростков.

Работая в профильных школах, специалисты центра осуществляют непрерывную общеобразовательную и профессиональную подготовку всех обучающихся, проявляющих интерес к гуманитарным специальностям, по которым ведется обучение в вузе.

Организация взаимодействия субъектов высшего и общего образования ориентирована на развитие и саморазвитие личностных качеств школьников на основе изучения их интересов, научного и творческого потенциала, представлений о выбранной профессии. С этой целью для школьников среднего звена организована работа научных кружков:

- краеведческий кружок;
- кружок интерпретации художественного текста;
- кружок интеллектуального кино;
- фольклористический кружок;
- кружок старославянского языка;
- кружок делового русского языка.

Процесс организации исследовательской и проектной деятельности школьников органично взаимосвязан с развитием личности и является средством построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Третий уровень – уровень профессионального совершенствования – реализуется через организацию в школах стажерских площадок и базовых кафедр.

Тематика совместных стажерских площадок:

1. Психологические основы организации образовательного процесса школы.
2. Проблемы социальной дезадаптации школьников.
3. Организация образовательного процесса в начальной школе в условиях ФГОС.
4. Коррекция нарушений речи школьников.
5. Организация здоровьесбережения школьников.
6. Проблемы физико-математического образования школьников.
7. Организация психолого-педагогического сопровождения школьников в системе специального образования.

Организация деятельности в рамках стажерских площадок предполагает двухстороннее сотрудничество в процессе организации повышения квалификации педагогических кадров. С одной стороны, привлечение школ города к организации курсов повышения квалификации для преподавателей вуза в форме мастер-классов позволяет демонстрировать новейшие достижения передового опыта учителей. С другой, научно-методические семинары для педагогов общеобразовательной практики открывают возможности для повышения уровня их научной подготовки, формирования готовности к инновационной профессиональной деятельности [2].

В шести школах города созданы семь базовых кафедр (физики, математики, русского языка, истории, начального образования, психологии, здоровьесберегающих технологий),

деятельность которых обеспечивает практико-ориентированность подготовки бакалавров через организацию семинарских, практических и лабораторных занятий в реальных условиях общеобразовательных учреждений [9; 10]. Кроме того, научные структурные подразделения, действующие на базе школ, позволяют преподавателям вуза участвовать в школьных учебно-методических объединениях, осуществлять научное сопровождение при подготовке учителей к участию в профессиональных конкурсах, оказывать консультационную поддержку при написании научно-методических статей [2].

Реализация разработанной «Программы организации взаимодействия Ишимского педагогического института имени П. П. Ершова (филиал) ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет» и департамента по социальным вопросам администрации г. Ишима» позволяет организовать двустороннее взаимовыгодное сотрудничество вуза и школы в образовательном пространстве города, выступает ресурсом инновационной деятельности. Деятельность учебно-научно-инновационного центра развития ребенка «Академия детства» способствует формированию у педагогов активной профессионально-личностной позиции, предполагающей готовность к инновациям, к профессионально-личностному саморазвитию, принятию педагогической ментальности, идентификацию с педагогическим сообществом.

Список использованных источников

1. Ведерникова, Л. В. Взаимодействие общеобразовательной школы и педагогического вуза в социокультурном контексте / Л. В. Ведерникова, О. А. Поворозник // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 110–114.
2. Ведерникова, Л. В. Организация научно-исследовательской деятельности как основы инновационного развития вуза / Л. В. Ведерникова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 77–80.
3. Ведерникова, Л. В. Основные принципы и условия становления исследовательской компетентности студентов педагогического колледжа / Л. В. Ведерникова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 12. – С. 43–45.
4. Ведерникова, Л. В. Организация научно-исследовательской работы студентов как условие эффективности послевузовского образования / Л. В. Ведерникова, О. А. Поворозник // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 98–103.
5. Ведерникова, Л. В. Профессиональное становление студентов в условиях модернизации педагогического образования / Л. В. Ведерникова, О. А. Поворозник // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 102–105.

6. Ведерникова, Л. В. Система организации научно-исследовательской работы студентов педагогического вуза / Л. В. Ведерникова, О. А. Поворозник // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 57–60.

7. Гребенюк, И. И. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России [Электронный ресурс] / И. И. Гребенюк, Н. В. Голубцов, В. А. Кожин, К. О. Чехов, С. Э. Чехова, О. В. Федоров. – Омск : Изд-во «Академия Естествознания», 2012. – URL : <http://www.rae.ru/monographs/143-4714>. (дата обращения: 01.06.2015).

8. Обутова, А. Д. Взаимодействие вуза и школы как условие сопровождения одаренных детей и подростков / А. Д. Обутова, А. И. Голиков, Д. У. Сапалова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.

9. Поворозник, О. А. Социально-психологическая адаптация студентов в педагогическом вузе / О. А. Поворозник // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. – 2012. – № 5. – С. 91–94.

10. Поворозник, О. А. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза в контексте личностно-ориентированного образования / О. А. Поворозник // Педагогическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 91–94.

11. Пономарев, Я. А. Знание, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. – М. : Просвещение, 1967. – 264 с.

12. Шерстобитова, Т. И. Маркетинг инноваций [Электронный ресурс] / Т. И. Шерстобитова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2009. – 126 с. – URL : <http://eclib.net/44/index.html> (дата обращения: 01.06.2015.)

13. Шамова, Т. И. Исследовательский подход в управлении школой / Т. И. Шамова. – М. : АПП ЦИТП, 1992. – 64 с.

References

1. Vedernikova L.V. The interaction of comprehensive school and higher teachers training institution in sociocultural context, *Higher education in Russia*, 2013, No. 11, pp. 110–114. (in Russian)
2. Vedernikova L.V. Organizing research activity as the ground of innovational development of a higher educational institution, *Teacher education and science*, 2012, No. 2, pp. 77–80. (in Russian)
3. Vedernikova L.V. Basic principles and conditions of developing the research competence of students at a teachers training college, *Secondary vocational education*, 2012, No. 2, pp. 43–45. (in Russian)
4. Vedernikova L.V., Povoroznyuk O.A. Organizing research activity of students as a condition of the effectiveness of post-graduate education, *Siberian Pedagogical Journal*, 2010, No. 3, pp. 98–103. (in Russian)
5. Vedernikova L.V., Povoroznyuk O.A. Professional development of students during the modernizing

of the system of higher teachers training education, *Siberian Pedagogical Journal*, 2013, No. 6, pp. 102–105. (in Russian)

6. Vedernikova L.V., Povoroznyuk O.A. The system of organizing research activity of students at a higher teachers training institution, *Teacher education and science*, 2009, No. 1, pp. 57–60. (in Russian)

7. Grebenyuk I.I., Golubtsov V.A., Kozhin K.O., Chekhov S.E., Chekhova O.V., Fyodorov O.V. The analysis of innovational activity of higher educational institutions of Russia, Omsk: The Academy of sciences, 2012. URL: <http://www.rae.ru/monographs/143-4714>. (date of treatment: 01.06.2015). (in Russian)

8. Obutova A.D., Golikov A.I., Sapalova D.U. The interaction of higher institutions and comprehensive school as a condition of guiding gifted children and teenagers, *Modern problems of science and education*, 2012, No. 6. (in Russian)

9. Povoroznyuk O.A. Social and psychological adaptation of students at a higher teachers training institution, *The herald of the Ishim P.P. Ershov teachers training institute*, 2012, No. 5, pp. 91–94. (in Russian)

10. Povoroznyuk O.A. Organizing individual work of students at a higher teachers training institution in the context of personally-oriented education, *Teacher education and science*, 2012, No. 9, pp. 91–94. (in Russian)

11. Ponomaryev Ya.I. Knowledge, cognition and mental development. Moscow, Education, 1967, 264 p. (in Russian)

12. Sherstobitova T.I. The marketing of innovations. Penza, The publishing house of Penza State University, 2009, 126 p. URL: <http://eclib.net/44/index.html>. (date of treatment: 01.06.2015). (in Russian)

13. Shamova T.I. Research approach in school management. Moscow, APP TSITP, 1992, 64 p. (in Russian)

Поступила 12.09.2015 г.

УДК 37.012:85
ББК 88

Гнатенко Екатерина Владимировна

аспирант

кафедра химии и методики обучения

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

katusha-138@mail.ru

Пичугина Галина Антоновна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра химии и методики обучения

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

galina_p_n@mail.ru

Евдокимова Елена Гершечевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра педагогики

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

a1-ero@yandex.ru

МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ СТИЛЕЙ УЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: Статья посвящена исследованию выявления, обоснования и экспериментальной проверки оптимальных педагогических условий организации эффективного обучения с учетом стилей учения учащихся при изучении школьного курса химии. Авторами разработана модель построения образовательного процесса, привлекательность которой для практиков обусловлена не только ее высокой технологичностью, но и открытостью к самореализации самих педагогов.

Ключевые слова: стиль учения, процесс обучения, модель обучения, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), индивидуализация обучения.

Gnatenko Ekaterina Vladimirovna

Postgraduate

Department of chemistry and methods of teaching
Saratov State University named after. N.G. Chernyshevsky,
Saratov, Russia

Pichugina Galina Antonovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of chemistry and methods of teaching
Saratov State University named after. N.G. Chernyshevsky,
Saratov, Russia

Yevdokimova Elena Gershechevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogy
Saratov State University named after. N.G. Chernyshevsky,
Saratov, Russia

MODEL CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PROCESS ACCORDING TO STUDENTS LEARNING STYLES

Abstract: The article is devoted to research of identification, justification and experimental check of optimum pedagogical conditions of the organization of effective training taking into account all learning styles of pupils when studying a school course of chemistry. The authors developed a model of educational process which attracts practitioners not only by its high technological effectiveness, but also availability to teachers self-realization.

Key words: style of teaching, educational process, educational model, federal state educational standart (FSSES), individualization of education.

Реализуя Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, методисты, исследователи, учителя столкнулись с проблемой организации образовательного процесса в соответствии с новыми требованиями, главным аспектом которых выступает вовлечение ученика в учебный процесс, в совместную образовательную деятельность.

Одной из приоритетных задач современных образовательных стандартов является создание условий для индивидуального прогресса ученика в основных сферах личностного развития. Данную задачу невозможно решить без учета активности самого ученика, уровня развития его саморегуляции, выявления условий успешной самореализации в учебной деятельности.

Установлено (М. А. Холодная, А. Л. Сиротюк), что успешность обучающихся находится в непосредственной зависимости от деятельности педагога, направленной на пробуждение и поддержание внутренней мотивации ученика. Отсюда следует, что урок должен быть организован как совместно значимая деятельность, где учитываются базовые характеристики активности учителя и ученика. В качестве такой характеристики выступает стиль учения обучающегося и его соотношение со стилем обучения учителя.

Почему следует обращать внимание именно на эти факторы, и как они могут повлиять на успешность обучения?

Практика и многочисленные исследования (Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, М. А. Холодная, Д. Колб, А. Л. Сиротюк, П. Хани, А. Мамфорд, Е. С. Рабунский и др.) показывают, что стиль обучения учителя и стиль учения обучающегося могут не совпадать, в результате чего возникает их конфликт. Учитель и ученики могут неточно понимать друг друга, если будут обмениваться информацией в терминах разных модальностей (отношение говорящего к содержанию высказывания, т. е. учитель и ученик говорят на различных сенсорных языках). Это является одной из причин, которая существенно влияет на уровень успеваемости учащихся, развитие их познавательной активности. Этот факт подтверждают исследования М. А. Холодной [8, с. 25] и А. Л. Сиротюк [7, с. 33]. Согласно их утверждениям, использование учителем языка собственной модальности способно обеспечить взаимопонимание только себе подобных учащихся. В том случае, если информация учителя предоставляется в модальности, которая совпадает с модальностью ученика, эта часть материала будет им понята и усвоена при минимальных расходах времени. Если же учитель «не попал в модальность» обучающегося, то возникает «конфликт стилей» учителя и ученика, что приводит к низкому уровню усвоения предмета.

Отмечено, что у обучающихся, постоянно страдающих от неуспеха в изучении предмета,

резко снижается учебная мотивация. Но результаты исследований (М. А. Холодная, А. Л. Сиротюк, Г. А. Данилочкина, И. А. Юрловская и др.) показывают, что учитель сложившуюся ситуацию чаще всего связывает не с выбором методики обучения и своими психическими особенностями, а с проблемностью отстающих учеников.

Отсюда подходы к построению процесса обучения, в том числе и химии, необходимо пересмотреть и строить их как с учетом индивидуальных особенностей учащегося, так и с его стилем учения. Но если психолого-педагогические и методические рекомендации к построению учебного процесса с учетом определенных индивидуальных особенностей учащихся (А. А. Бударный, Ю. К. Бабанский, М. А. Холодная, Г. А. Данилочкина, Т. Ю. Стульпинас, Е. С. Рабунский, Ю. А. Щербаков, И. А. Юрловская и др.) разработаны и в достаточном количестве представлены в литературе, то информация по организации процесса обучения, в частности химии, с учетом стилей учения обучающихся, практически отсутствует. Более того, не разработан банк заданий, вопросов для учащихся с разными стилями учения и методические рекомендации к их составлению. Поэтому исследование по определению влияния стилей учения на эффективность обучения является актуальным.

Цель нашего исследования заключается в выявлении, обосновании и экспериментальной проверке оптимальных педагогических условий организации эффективного обучения с учетом стилей учения на начальном этапе изучения химии.

Наиболее известной является типология стилей учения, предложенная П. Хани и А. Мамфордом [6, с. 55]:

- Активист – ученик начинает обучение с получения конкретного опыта;
- Мыслитель – ученик начинает обучение с размышлений;
- Теоретик – ученик начинает обучение с анализа существующих подходов;
- Прагматик – ученик начинает обучение с осознания того, как это скажется на нем в реальных условиях, т. е. его в большей степени интересует смыслообразование.

На базе кафедры химии и методики обучения Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского с 2012 г. нами проводится исследование по выявлению стилей учения среди обучающихся и учителей. Результаты показали, что из 780 респондентов на момент исследования 33 % являются теоретиками, 35 % – прагматиками, 19 % – активистами, 13 % – мыслителями, но есть и те, у которых стиль является совмещенным (11 %). Результаты данного исследования сопоставили с

результатами исследования, проведенного среди учителей г. Саратова и Саратовской области. Оказалось, что из 352 интервьюированных учителей 54 % являются теоретиками, 20 % – активистами, 5 % – прагматиками, 7 % – мыслителями, 14% имеют смешанный стиль учения. Отсюда следует, что среди учащихся преобладают такие стили учения, как прагматики и теоретики, а среди учителей – теоретики. Это еще раз подтвердило наше предположение о том, что в построении учебного процесса имеет место несовпадение стилей учения обучающихся и учителя. Более того, стиль учения обучающихся может изменяться под воздействием стиля обучения учителя. Есть ученики, которые сравнительно легко подстраиваются под стиль обучения учителя. Но имеются и такие, которые придерживаются исключительно своего стиля учения в познании предмета.

В психолого-педагогической литературе стиль учения трактуется как способ поведения, при помощи и при условии которого учащиеся наиболее эффективно воспринимают, перерабатывают, сохраняют и воспроизводят информацию, которую стремятся усвоить.

Для нашего исследования особенно значимо, что указанные стили учения воплощают различные познавательные стратегии учащихся и базируются на различной семантической модальности. Разные формулировки учебных заданий и инструкций, которые предусмотрены учебными программами, позволяют учителю обеспечить возможность вовлечения во взаимодействие учащихся с разным стилем учения за счет «узнавания» близкого для них языка.

Невыясненным остается вопрос о способах учета стиля учения в образовательной практике и условиях организации взаимодействия учащихся с разным стилем учения между собой и учителем. Мы придерживаемся положения, согласно которому стиль учения имеет различную степень проявления – от ярко выраженной одной характеристики до смешанной с другими. В данном случае учащимся на уроке необходимо предоставить возможность как для работы со «своим» стилем, так и последующее освоение ими других способов работы. В большей степени данное условие реализуется в модели обучения Д. Колба [5, с. 48]. Им разработан цикл учебного процесса, с помощью которого с определенной периодичностью можно развивать стиль учения каждого обучающегося: 1. Конкретный опыт – получение результата действия, «набивание шишек»; 2. Рефлексивное наблюдение – размышление над опытом; 3. Теоретические концепции – приводящие к выводу, позволяющие планировать изменения; 4. Экспериментальная проверка выводов.

Отталкиваясь от типологии стилей учения, предложенной П. Хани и А. Мамфордом, цикла их развития, описанного Д. Колбом, мы разработали модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся, адаптированной к изучению школьного курса химии (рис. 1).

Этапы урока	Организация учебного процесса	Тип заданий для обучающихся
I этап	Актуализация знаний обучающихся: - организация процесса смыслообразования и проблемно-поискового действия; - организация мотивации к самостоятельному добыванию знаний	Задания обобщающего характера для всех учащихся, независимо от их стиля учения
II этап	Организация процесса познания 	Дифференцированные задания, ориентированные на стиль учения ученика
III этап	Рефлексия: контроль и самоконтроль ↓ Оценка и самооценка	Контрольно-дифференцированные задания в соответствии со стилем учения обучающихся Равноценные задания обобщающего характера для всех учащихся, независимо от стиля учения

Рис. 1. Модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся

Согласно представленной модели организации процесса обучения с учетом стилей учения на этапе организации актуализации знаний учащимся предоставляется возможность обобщить и систематизировать свои знания и способы деятельности в памяти. Организацию проблемно-поискового действия на данном этапе следует начинать с постановки вопроса, связанного с практической значимостью и с ориентацией на развитие смыслообразования, так как всякая деятельность, в том числе и учебная, формируется под влиянием потребностей. Поэтому на этапе актуализации знаний для учителя важно активизировать познавательную деятельность всех обучающихся, а также создать оптимальные условия для их успешной самореализации в учебном процессе, независимо от их стиля учения. Для этого следует использовать равноценные задания обобщающего характера по изученному ранее материалу с правом самостоятельного выбора. Более того, данный этап позволяет организовать психологическую подготовку ученика к процессу познания – сосредоточение внимания, осознание значимости предстоящей деятельно-

сти, возбуждение интереса к уроку и развитие мотивационной сферы.

Следующий этап организации процесса познания происходит циклически, как показано на схеме 1. На первой стадии – стадии формулирования учебной задачи – задания в большей степени должны быть ориентированы на активистов, так как для них характерны такие формы обучения, где есть место новым идеям, проблемам, возможностям. Активисты могут самостоятельно выявить мотив обучения и начать самостоятельно формулировать учебную задачу и также способствовать вовлечению остальных учащихся в учебный процесс. Поэтому в заданиях должны иметь место следующие формулировки: попробуйте, рассмотрите, внесите, измените, оцените и др. Например, при изучении темы «Металлы» школьного курса химии для активистов и всех обучающихся может иметь место следующее задание:

В стихотворении М. В. Лермонтова «Спор» есть следующие строки:

*И железная лопата
В каменную грудь,
Добывая медь и золото,
Врежет страшный путь.*

Попробуйте ответить, насколько актуальны эти строки в наши дни? Оцените, действительно ли металлы так важны в жизни человека?

В процессе подготовки ответа и рассуждения у учащихся формируется смыслообразование.

На второй стадии процесса познания происходит разработка плана решения поставленной задачи. Ее по форме деятельности осуществляют в основном мыслители, так как их деятельность связана в основном с осмыслением, проработкой плана действий и поэтапного решения поставленной проблемы. В итоге, для мыслителей учебные задания должны строиться таким образом, чтобы у них была возможность сначала обдумать полученную информацию, проанализировать свой опыт, ранее полученные знания, высказывания окружающих, а затем принять решение. Основные формулировки заданий для такой категории учащихся должны быть: проанализируйте, выделите, сопоставьте и др. В качестве примера может быть представлено следующее задание: *проанализируйте использование металлов человеком с древних времен (век медный, бронзовый, железный) и сопоставьте уровень производства металлов на каждом из указанных этапов развития человечества. Проанализируйте, обосновано ли название каждого века.*

Изучая положение металлов в периодической системе химических элементов Д. И. Мен-

делеева и строения их атомов, мыслителям также может быть предложено задание: *проанализируйте положение щелочных металлов в периодической системе химических элементов Д. И. Менделеева и особенности строения их атомов. Охарактеризуйте порядок изменения металлических свойств в главной подгруппе и в периоде, сопоставьте закономерности изменения этих свойств.*

Стадия решения учебной задачи (третья стадия) в организации процесса познания требует использования заданий в большей степени ориентированных на теоретиков, так как они склонны устанавливать взаимосвязи между идеями, событиями и ситуациями. Поэтому основные формулировки заданий для теоретиков должны быть: выскажите, выберите лишнее, объясните и т. д. Отсюда задание для теоретиков может быть сформулировано следующим образом: *На основе строения атомов, объясните природу химической связи металлов и их физические свойства.*

После стадии решения учебной задачи организуется четвертая стадия – стадия определения практической значимости теоретических знаний. Ее по форме деятельности в основном осуществляют прагматики, так как для них важно соотнести цель со способом ее применения, понять значимость и важность данного задания и его результата, обосновать оптимальность способа решения, его прикладной аспект. Для прагматиков характерно решение практических, взятых из жизни, задач, так как они могут составить план действий, предложить свои пути решения. Поэтому при составлении заданий для прагматиков следует использовать формулировки типа: возможно ли, предположите, сравните, вычислите и др. Например, *на гробнице китайского полководца Чжоса Чжусу, похороненного в 316 году, существует некий металлический орнамент. Когда химики сделали анализ этого металла, то оказалось, что он имеет следующий состав: 5 % магния, 10 % меди и 85 % алюминия. До настоящего времени наука не может объяснить, как удалось древним китайцам получить такой сплав. Вычислите массу магния, меди и алюминия, содержащихся в сплаве массой 20 г.*

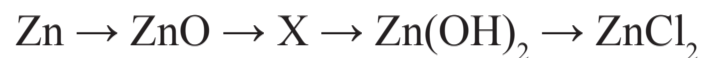
Рекомендуем учесть, что при ответе на вопросы и задания, ориентированные на различные категории учащихся (активистов, теоретиков, прагматиков, мыслителей), могут принимать участие все обучающиеся, независимо от их стиля учения.

На заключительном этапе урока – этапе рефлексии – необходимо осуществлять контроль уровня усвоения изучаемого материала, переходящий в самоконтроль. Отсюда, контрольно-дифференцированные задания должны быть

ориентированы на всех учащихся, независимо от стиля их учения, Поэтому на этапе рефлексии ученикам предлагаются задания с различными формулировками с правом выбора и создаются условия работы как со своим стилем учения, так и со смешанным. В качестве примера приводим следующие задания:

А) *Сопоставьте, в какой посуде (алюминиевой или эмалированной) безопаснее хранить клубнику, квашеную капусту. Предложите другие способы хранения клубники и квашеной капусты (задание для прагматиков и мыслителей.)*

Б) *Обсудите следующую цепочку превращений:*



Установите вещество X. Предложите другие способы получения хлорида цинка (задание для мыслителей, теоретиков, прагматиков).

На этапе оценивания знаний учащихся должны быть представлены равноценные по содержанию и сложности задания обобщающего и систематизирующего характера. Основная их цель заключается в том, чтобы проверить уровень усвоения изучаемого материала, создать условия для успешной самореализации обучающихся и удовлетворения их познавательной деятельности. В ходе выполнения заданий учащиеся могут работать как в малых группах, так и индивидуально.

При использовании модели организации процесса познания с учетом стилей учения учащихся необходимо также учитывать типологию урока (урок изучения нового материала, урок закрепления, практическая работа, контрольная работа, комбинированный урок и т. д.). Согласно работам Д. Колба и результатам нашего исследования, учащиеся, как правило, не выбирают на сознательном уровне, с какого этапа им начинать процесс познания. Они могут подключиться к работе на любой из стадий учебного процесса (хотя чаще всего это происходит именно с мотивации), но дальнейшее их обучение будет проходить по бесконечной спирали, переходя с одной стадии на другую в строгой последовательности. Конец каждой стадии процесса познания является началом последующей, но на более высоком теоретическом уровне.

Модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся предполагает, что обучающемуся предоставляется возможность самостоятельного выбора задания, которое в большей степени подходит именно ему на данном этапе обучения. Предложенные задания с учетом стилей учения учащихся, базирующиеся на семантической модальности, позволяют создать на уроке условия для развития у учащихся саморегуляции и успешной самореализации в учебном процессе.

Разработка учебного процесса на основе представленной модели позволяет создать условия успешной самореализации учащихся, тем самым повысить их активность на уроке и эффективность усвоения программного материала. Стоит отметить тот факт, что каждый урок необходимо начинать именно с той стадии, на которой остановились на предыдущем уроке, независимо от его типологии. Это позволяет достичь более полного усвоения знаний обучающимися и развить у них познавательный интерес к предмету, а также их саморегуляцию.

Представленная модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся была апробирована на базе МОУ «СОШ № 41», МОУ «СОШ № 102», МАОУ «Медико-биологический лицей» г. Саратова в 8–9-х классах на уроках химии. Результаты предварительного исследования показали, что в значительной степени повысилась познавательная активность, интеракция (взаимодействие между участниками образовательного процесса), а также темп переключения обучающихся с одной стадии процесса познания на другую, что оказало положительное влияние на эффективность учебного процесса.

Перспектива использования на уроках модели построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся заключается в том, что такая модель может не только повысить мотивацию и успеваемость обучающихся, но способствует самоопределению, осмыслению собственного познавательного и эмоционального опыта. Привлекательность данной модели для практиков обусловлена не только ее высокой технологичностью, но и открытостью к самореализации самих педагогов.

Список использованных источников

1. Битянова, М. Р. Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребенка в школе / М. Р. Битянова, О. И. Глазунова // Психологическое образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 5–8.
2. Гнатенко, Е. В. Индивидуализация процесса обучения на основе стилей учебной деятельности учащихся // Актуальные проблемы химического образования : V Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, 11–12 апреля 2014 г. : сб. материалов // Е. В. Гнатенко, Г. А. Пичугина. – М. : ИМИР, 2014. – С. 111–113.
3. Гнатенко, Е. В. Создание оптимальных условий на уроке химии с учетом стилей учения учащихся // Актуальные проблемы химического образования :

VI Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, 22–23 апреля 2015 г. : сб. материалов // Е. В. Гнатенко, Г. А. Пичугина. – М. : ИМИР, 2015. – С. 67–68.

4. Гнатенко, Е. В. Сущность понятия «стиль учения» в психолого-педагогической литературе / Е. В. Гнатенко, Г. А. Пичугина, Е. Г. Евдокимова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2014. – № 5. – С. 72–73.

5. Парслоу, Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.

6. Махмутов, М. И. Современный урок : монография / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.

7. Сиротюк, А. Л. Психофизиологические основы обучения школьников : учеб. пособие / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2007. – 224 с.

8. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

References

1. Bitianova M.P., Glazunova O.I. Anthropological approach to the problems of the child learning success at school, *Psychological education and science*, 2005, No. 1, pp. 5–8. (In Russian)
2. Gnatenko E.V., Pichugina G.A. Individualization of the teaching process based on the styles of learning activities of students, *Actual problems of chemical education. V Russian Scientific and Methodological Conference with international participation, April, 11–12, 2014*, pp. 111–113. (In Russian)
3. Gnatenko E.V., Pichugina G.A. Creation of optimal conditions for chemistry lesson with the students learning styles, *Actual problems of chemical education. VI Russian Scientific and Methodological Conference with international participation, April, 22–23, 2015*, pp. 67–68. (In Russian)
4. Gnatenko E.V., Pichugina G.A., Yevdokimova, E.G., The essence of the concept of “style exercises” in psychological and pedagogical literature, *Education. Science. Scientific staff*, No. 5, pp. 72–73. (In Russian)
5. Parslow E., Ray M. Coaching in education: practical methods and Techniques. St. Petersburg, Piter, 2003, 204 p. (In Russian)
6. Makhmutov M.I. Modern Lesson: Monograph. Moscow, Pedagogy, 1985, 184 p. (In Russian)
7. Sirotiyuk A.L. Physiological bases of training of students: textbook. Moscow, The Sphere, 2007, 224 p. (In Russian)
8. Kholodnaya M.A. The Cognitive styles. The nature of the individual mind / the 2nd edition. St. Petersburg, Piter, 2004, 384 p. (In Russian)

Поступила 03.09.2015 г.

УДК 65464
ББК 8787

Долгов Дмитрий Иванович

кандидат экономических наук, доцент
кафедра менеджмента и экономики образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dolgov_dmitry@mail.ru

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Человечество способно придать развитию устойчивый и долговременный характер с тем, чтобы оно отвечало потребностям ныне живущих людей, не лишая такой возможности будущие поколения, при условии обеспечения справедливости в реализации права человека на экологическую безопасность и благоприятную среду обитания; приостановки необратимого расходования невозобновляемых природных ресурсов; сохранения необходимого качества окружающей среды и возможности экологической регенерации; прекращения и преодоления утрат генофонда человечества и окружающей природы. Устойчивое развитие касается всех сфер, в том числе и сферы образования. В данной статье показана организация устойчивого развития через повышение уровня качества образования на современном этапе.

Ключевые слова: устойчивость, развитие, образование, повышение уровня качества, поддержание устойчивости.

Dolgov Dmitriy Ivanovich

Candidate of Economic Sciences, Docent
Department of management and the economics of education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF EDUCATION QUALITY

Abstract: Sustainable development lies in the fact that humanity is capable of boosting the development of sustainable and long-term nature, so that it meets the needs of people living without compromising the ability of future generations under condition of fairness in the implementation of the human right to environmental safety and favorable environment; suspension of irreversible consumption of non-renewable natural resources; maintain the required quality of the environment and the possibility of environmental regeneration; cessation and overcoming loss of the gene pool of humanity and the natural environment. Sustainable development concerns all spheres, including education. This article shows the organization of sustainable development by improving the quality of education at the present stage.

Key words: stability, development, education, improving quality, maintenance of stability.

Термин «устойчивое развитие» широко используется со времени опубликования и одобрения Генеральной Ассамблеей ООН доклада МКОСР «Наше общее будущее» (1987). В современном мире устойчивое развитие образования тесным образом связано с повышением уровня качества образования [1; 2; 6; 8; 9].

Управление качеством образования входит в общую структуру управления образованием. При этом важным является то, что управление качеством никак не нарушает устоявшуюся и показывающую свою эффективность линейную структуру управления, в которой единоначалие руководителя играет определяющую роль. В свою очередь введение управления качеством серьезно повышает функциональность обще-

го управления – регламентацию коммуникаций между руководителем, работниками общеобразовательного учреждения, представителями заинтересованной общественности. Регламенты, подробно прописывающие последовательность выполнения операций, сами операции, способы, отдельные приемы и действия, являются основой для обеспечения качества образования, так как в значительной степени гарантируют эффективное исполнение принятых управленческих решений.

Практический опыт внедрения систем управления качеством образования в развитых странах Европы (в том числе России и странах СНГ) позволяет выделить основные стадии управления качеством (рис. 1):



Рис. 1. Цикл Деминга

1. Проектирование школьных систем управления качеством образования и планирование управления качеством образования (**План**) – формирование нормативных, организационных, методических и инструментальных основ для осуществления деятельности по достижению требуемого качества.

2. Управление качеством образования (**Дело**) – процесс формирования качества, представляющий совокупность систематических действий по изучению потребностей заказчиков образовательных услуг, разработки и реализации основных и дополнительных образовательных программ, обеспечения ресурсами [3, с. 88].

3. Мониторинг процессов и коррекция (**Контроль и Воздействие**) – процесс оценки и сравнения достигнутого уровня качества с заданным, осуществление обратной связи со всеми заинтересованными сторонами, внесение корректив в деятельность и систему управления. На практике выполнение главной задачи управления качеством образования во многом зависит от мониторинга качества и его основы – оценки качества [4, с. 58].

Таким образом, управление качеством образования представляет собой непрерывный замкнутый процесс, состоящий из взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (рис. 2).

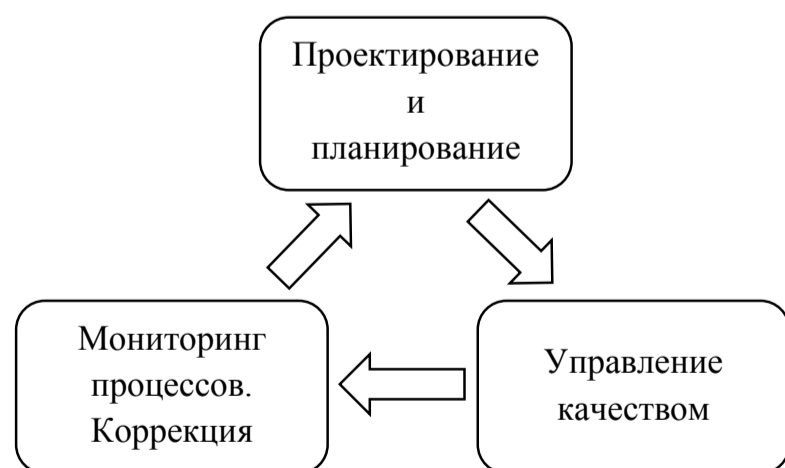


Рис. 2. Треугольник управления качеством (модель управления качеством)

Целью создания в общеобразовательном учреждении системы управления качеством образования является обеспечение необходимых условий предоставления качественной образовательной услуги, отвечающей запросам и ожиданиям потребителей.

Кроме того, система управления качеством необходима современному общеобразовательному учреждению для:

- повышения эффективности образовательного процесса в достижении требований, предъявляемых федеральными государственными образовательными стандартами;
- развития творческой и деятельной атмосферы в учреждении, активизации профессиональной деятельности работников;
- улучшения в целом системы управления в общеобразовательном учреждении;
- оптимизации финансового, ресурсного и кадрового обеспечения образовательного процесса;
- повышения конкурентоспособности общеобразовательного учреждения;
- создания современных безопасных условий образовательной деятельности;
- обеспечения широкого участия общественности в управлении общеобразовательным учреждением [5].

Функциями школьной системы управления качеством образования являются:

- обеспечение школьного стандарта качества образования как общественного договора между субъектами образовательного процесса;
- определение критериальной основы качества образования в общеобразовательном учреждении;
- подготовка аналитических отчетов и публичных докладов о качестве образования в образовательном учреждении;
- стимулирование инновационных процессов в образовательном учреждении для поддержания и постоянного улучшения качества образования;
- определение направлений развития образовательного учреждения, повышения квалификации педагогических работников.

Все возможные объекты школьной системы управления качеством образования условно можно разделить на три группы.

К первой группе относятся те объекты, которые должны быть определены и установлены руководством ОУ:

- политика в области качества образования;
- организационная структура;
- поддержание контактов с внешними экспертными организациями, к числу которых относятся лицензирующий и аккредитуемый орган, учреждения, осуществляющие внешний аудит качества образования, ассоциации экспертов и отдельные эксперты и т. д.

Вторая группа – объекты, связанные с проектированием, планированием, содержанием и

организацией образовательных и рабочих процессов:

- образовательные программы ОУ (основные и дополнительные);
- учебные планы и программы;
- формы, методы, технологии обучения;
- внеучебная деятельность.

К третьей группе относятся элементы, связанные с ресурсами и оценкой результата:

- ведение записей и контроль документации по качеству;
- обеспечение образовательной деятельности (правовое и организационно-распорядительное, финансовое, материально-техническое, кадровое и т.д.);
- система оценки качества образования [7].

Список использованной литературы

1. Абушкин, Х. Х. Технология проблемного обучения в педагогическом вузе / Х. Х. Абушкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 8–23.
2. Андреев, В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
3. Анализ финансово-хозяйственной деятельности предприятия / под ред. В. А. Раевского. – М. : Финансы и статистика, 2002. – 654 с.
4. Антонов, Н. Г. Денежное обращение, кредит и банки / Н. Г. Антонов, М. А. Пессель. – М. : Финстатинформ, 2000. – 557 с.
5. Бурланков, С. П. Формирование стратегии конкурентоустойчивости на микроуровне / С. П. Бурланков, Д. И. Долгов // Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий. – 2014. – № 4. – С. 187–191.
6. Вдовина, С. А. Проектирование фонда оценочных средств в условиях реализации новых образовательных стандартов / С. А. Вдовина, И. М. Кунгурова // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 108–112.
7. Долгов, Д. И. Методология процессного подхода к управлению конкурентоустойчивостью / Д. И. Долгов // Известия Тульского государственного

университета. – Тула : Изд-во ТулГУ. – 2014. – № 1. – С. 176–184.

8. Кадакин, В. В. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 60–68.

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

Referens

1. Abushkin H.H. Technology of problem-based learning in the pedagogical university, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4, pp. 8–23. (in Russian)
2. Analysis of financial and economic activity of the enterprise. Ed. V.A. Rayevskiy. Moscow, Finance and Statistics, 2002, 654 p. (in Russian)
3. Andreev V.I. Pedagogics: The Course for Creative Self-Development. 3rd ed. Kazan, Centre for Innovative Technologies, 2003, 608 p. (in Russian)
4. Antonov N.G., Pessel M.A. Money, Credit and Banking. Moscow, Finstatinform, 2000, 557 p. (in Russian)
5. Burlankov S.P., Dolgov D.I. Concept formation of strategy at the micro-level, *Herald of the Voronezh State University of Engineering Technology*, 2014, No. 4, pp.187–191. (in Russian)
6. Vdovina S.A., Kungurova I.M. Developing the evaluation tools fund in conditions of implementation of new educational standards, *Man and Education*, 2013, No. 2 (35), pp. 108–112. (in Russian)
7. Dolgov D.I. Methodology process approach to management concept, *Proceedings of the Tula State University*. Tula, Publ TSU, 2014, No. 1, pp. 176–184. (in Russian)
8. Kadakin V.V., Shukshina T.I. Development of pedagogical institute as a base teachers' training centre, *Higher Education in Russia*, 2013, No. 4, pp. 60–68. (in Russian)
9. Shukshina T.I., Tatyana T.V. Substantive and procedural-technical aspects of Masters preparation in a pedagogical institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 52–59. (in Russian)

Поступила 26.03.2015 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Зарин Алиция

кандидат педагогических наук, профессор
кафедра олигофренопедагогики

ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия
a.zarin@mail.ru

Круглова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра олигофренопедагогики

ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия
kruglova_ja@mail.ru

Глазкова Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра олигофренопедагогики

ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия
gvvgnn@yandex.ru

Рябова Наталья Владимировна

доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии

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

**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
КАК УСЛОВИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В МАГИСТРАТУРЕ***

Аннотация: В статье раскрыта сущность сетевого взаимодействия вуза и образовательных организаций в условиях модернизации педагогического образования. Представлен опыт и обозначены проблемы практико-ориентированной подготовки будущего учителя-дефектолога в магистратуре путем развития двухсторонней связи «вуз-образовательная организация».

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, аспекты сетевого взаимодействия, двухсторонние связи «вуз-образовательная организация», модернизация педагогического образования, основная профессиональная образовательная программа, апробация, педагог-супервизор.

Zarin Aliciya

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Oligophrenopedagogy
Russian State Pedagogical University named after A.I. Hertsen,
St. Petersburg, Russia

Kruglova Juliya Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Oligophrenopedagogy
Russian State Pedagogical University named after A.I. Hertsen,
St. Petersburg, Russia

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках проекта 2014-04.03-05-043-Ф-108.056 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (Учитель-дефектолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов» (Государственный контракт от 16.05.2014 № 05.043.11.0019).

Glazkova Nataliya Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Oligophrenopedagogy
Russian State Pedagogical University named after A.I. Hertsen,
St. Petersburg, Russia

Ryabova Nataliya Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent,
Head of the Department of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

NETWORK INTERACTION OF SCHOOLS AND EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A CONDITION OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF A TEACHER DEFECTOLOGIST IN THE MAGISTRACY

Abstract: The article reveals the essence of networking of universities and educational organizations in the modernization of pedagogical education. The experience is presented and practice-oriented problems are defined in training of future teachers, speech pathologists in the magistracy through the development of two-way communication «college-educational organization».

Key words: networking, networking aspects, bilateral ties «college-educational organization», upgrading teacher education, basic professional educational programs, testing, teacher-supervisor.

Новые требования к качеству образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), формулируемые в новых федеральных государственных образовательных стандартах, а также требования к профессиональной компетентности педагога, представленные в профессиональном стандарте педагога, определяют необходимость внесения изменений в результаты, содержание и организацию профессиональной подготовки педагогов. В проекте «Концепции поддержки развития (модернизации) педагогического образования» отмечается, что одной из ключевых проблем подготовки выпускников-педагогов является ее неудовлетворительное качество, которое связано с отсутствием деятельностного подхода в подготовке студентов, отсутствием достаточного количества часов на практику и стажировку, использованием в обучении устаревших методов и технологий, отсутствием связи между содержанием учебных дисциплин и потребностями реальной школы, слабое вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, плохое ресурсное оснащение учебного процесса в педагогических программах [4].

Одной из задач, решение которой позволит в рамках реализации программы модернизации педагогического образования, является изменение «содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования, практическая подготовка, усиление связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими

профессиональными задачами педагога; насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок, возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ, учащихся, за счет широкого использования механизмов школьно-университетского партнерства. Подготовка кадров для широкого спектра педагогической деятельности вне школы и вне системы образования» [4]. Таким образом, сетевое взаимодействие образовательных организаций является важнейшим условием обеспечения качества подготовки учителя-дефектолога в магистратуре по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг., утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы», решает задачу приведения содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда [7]. В рамках реализации проекта «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (Учитель-дефектолог) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и общего образования и предполагающей углубленную профессионально-ориентирован-

ную практику студентов» разработаны примерные программы шести образовательных модулей: «Основы системы общего образования», «Методы и технологии организации учебно-воспитательного процесса в организациях общего образования и с особенностями образовательной деятельности», «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в организациях общего образования и с особенностями образовательной деятельности», «Проектирование образовательной деятельности в организациях общего образования и с особенностями образовательной деятельности с учащимися с ограниченными возможностями здоровья», «Оценка и мониторинг основных образовательных результатов учащихся с ограниченными возможностями здоровья», «Основы научно-исследовательской работы в области специального (дефектологического) образования». В совокупности эти модули могут составить основу единой образовательной программы педагогической магистратуры, при реализации которой необходимо сетевое взаимодействие, осуществляемое в двух аспектах «вуз – вуз», «вуз – образовательная организация». При этом реализация второго аспекта в контексте усиления практической подготовки студентов становится приоритетной.

Степень успешности построения взаимодействия вуза и работодателей связывается с нормативной определенностью процесса создания и реализации образовательных программ подготовки учителя-дефектолога в системе специалитета, бакалавриата и магистратуры. В рамках этой статьи отразим опыт сетевого взаимодействия, реализованный в 2014–2015 учебном году в процессе разработки и апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) магистратуры по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». За основу взяты материалы, подготовленные преподавателями кафедры олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (РГПУ имени А. И. Герцена) (вуз-разработчик проекта) и кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (МордГПИ) (вуз – соисполнитель проекта) [3; 6].

Главным механизмом, позволяющим реализовать взаимодействие между работодателями и высшими учебными заведениями, является установление прямых двухсторонних связей «вуз – образовательная организация» на основе догово-

ра о сетевом взаимодействии, который формализует и поднимает на новый уровень партнерские отношения, закрепляет статус образовательной организации как стажировочной площадки, а ее работников – как педагогов-супервизоров [1; 5].

По данным проведенного в РГПУ имени А. И. Герцена исследования, в котором приняли участие более 70 руководителей и педагогов дошкольных и школьных образовательных учреждений для детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью Санкт-Петербурга, на фоне изменений в сфере образования в последние годы существенно изменилось их отношение к взаимодействию с вузом в подготовке педагогических кадров – оно стало в большей степени заинтересованным, инициативным и активным [2]. По мнению педагогов и руководителей образовательных организаций, эффективными формами сотрудничества образовательной организации с вузом являются: участие в работе тематических и методических семинаров, проводимых преподавателями вуза; совместная разработка методических материалов к работе с детьми, руководство практикой студентов, проведение открытых занятий (мероприятий), оказание студентам помощи в организации исследований, проведение консультаций для студентов по вопросам организации обучения и воспитания детей с ОВЗ, участие в обсуждении и экспертизе новых ОПОП высшего профессионального образования. Следует подчеркнуть, что педагоги образовательных организаций к приоритетным формам взаимодействия отнесли проведение всех видов практики студентов, что свидетельствует о понимании ее значения в подготовке молодых специалистов для осуществления профессиональной деятельности в условиях современной образовательной организации, в которой обучаются дети с ОВЗ. Вместе с тем со стороны образовательных организаций явно проявляются ожидания прямых предложений от вуза о конкретных формах и содержании взаимодействия. Это повышает роль профильных кафедр и преподавателей, участвующих в реализации образовательных программ, в реализации этого взаимодействия, и требует более активных действий со стороны вуза. Именно преподаватели становятся непосредственными, реальными партнерами педагогов организаций, реализующих адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ, обеспечивают качество взаимодействия и в результате качество профессиональной подготовки студента.

Сложившаяся к настоящему времени система сотрудничества «вуз – образовательная организация» в контексте подготовки современного учителя-дефектолога в магистратуре не обе-

спечивает оптимального качества практической подготовки к профессиональной деятельности. Вуз преимущественно рассматривает образовательную организацию в качестве «базы» проведения учебной деятельности студентов, а не полноправного партнера в реализации ОПОП, и в большинстве случаев такое отношение педагогическими работниками принимается и воспринимается как должное. Такая ситуация требует пересмотра, ибо не вызывает сегодня сомнений тот факт, что полноценная подготовка студента к профессиональной деятельности возможна лишь в условиях реального образовательного процесса. Именно организация предоставляет реальные условия образовательной деятельности (субъектов образовательных отношений, среду), образцы реальных профессиональных действий и технологий, которые демонстрируют педагоги. Как подчеркивает А. А. Марголис, школа обеспечивает «... встраивание слушателя в систему сложных социальных взаимодействий в реальной образовательной организации, освоение необходимых «культурных» (в том числе и знаковых) средств, опосредствующих процессы коммуникации и коллективно-распределенной деятельности в такой организации («вхождение в сообщество практики»), обучение в таком сообществе не только в отношениях с супервизором, но и с другими членами сообщества и участниками образовательного процесса» [5]. При этом основные задачи сетевого взаимодействия могут быть представлены следующим образом: совместная разработка программы формирования профессиональных компетенций в соответствии с содержанием каждого образовательного модуля и ОПОП в целом; совместная реализация ОПОП подготовки магистра; совместное проведение контроля и оценки сформированности у студента профессиональных компетенций [5].

Подчеркнем, что эти задачи находят отражение в договоре о сетевом взаимодействии, согласно которому, образовательная организация принимает на себя следующие обязательства участвовать в их решении: разрабатывать вместе с вузом программу практики в соответствии с содержанием изучаемого студентами модуля основной профессиональной образовательной программы и представлять ее на утверждение в ученый совет факультета (вуза); обеспечивать прохождение на своей базе практической подготовки студентов, направленных в соответствии с программой, предусматривающей формирование трудовых действий; назначать из числа опытных педагогов, обладающих высокой профессиональной квалификацией, супервизоров, осуществляющих руководство практической подготовкой студентов; создавать необходимые

условия для прохождения студентами практической подготовки, обеспечивать их необходимым оборудованием, помещениями и доступом к сети Интернет; обеспечивать педагогам-супервизорам возможность повышения профессиональной квалификации, в том числе направлять педагогов-супервизоров в вуз для консультирования и/или прохождения повышения квалификации; содействовать выполнению студентами всех видов учебных и профессиональных задач, давать оценку деятельности студента в процессе практической подготовки, участвовать в оценке сформированности требуемых компетенций в процессе проведения государственной аттестации по модулю и итоговой государственной аттестации по ОПОП в целом.

Качество реализации образовательных модулей, а соответственно и образовательных результатов (трудовых действий) находится в прямой зависимости от уровня участвующих в нем педагогических кадров как со стороны вуза, так и образовательной организации. В процессе реализации практико-ориентированных образовательных модулей особая роль принадлежит педагогам организаций общего образования. Им отводится функция наставников студентов-практикантов, мастеров, которые делятся опытом педагогической деятельности с теми, кто только начинает осваивать профессию учителя-дефектолога.

Педагог-супервизор осуществляет консультирование студентов, помогает им анализировать, глубже осмысливать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение, находить положительные и отрицательные его элементы. Содержание работы супервизора определяется пониманием супервизии как формы консультирования и, соответственно, позиции супервизора как позиции консультанта, отличающейся от позиции учителя, контролера. Педагог-супервизор осуществляет сопровождение профессиональных действий студентов-практикантов с позиций специалиста высокого уровня, который стремится предупредить и исправить профессиональные ошибки студентов, дает рекомендации по разным аспектам профессиональной педагогической деятельности [1; 5]. Опыт проектирования и апробации образовательных модулей магистерских программ подготовки учителя-дефектолога позволил установить, что основными критериями отбора педагогов-супервизоров для участия в реализации магистерских программ подготовки учителя-дефектолога должны стать: наличие профильного образования по направлению профессиональной деятельности; наличие высшей или первой квалификационной категории и опыта професси-

ональной деятельности не менее пяти лет; участие в конкурсах педагогического мастерства, прохождение курсов повышения квалификации, т. е. активная профессиональная позиция; участие в разных формах сотрудничества с вузом (семинары, конференции, занятия со студентами, совместные проекты и др.); наличие опыта участия в педагогической практике студентов и положительной оценки вузом этой деятельности; наличие личностной готовности и интереса к участию в разных формах взаимодействия со студентами.

Рассматривая вопросы организации практики в рамках взаимодействия вуза и школы, А. А. Марголис обращает внимание еще и на другие важные с точки зрения практической подготовки вопросы: 1) формы работы стажера школьного супервизора и координатора от университета; 2) необходимость специальной подготовки педагогов к выполнению функции супервизора; 3) наличие программы деятельности студента в процессе практики [5]. Спроектированные формы сетевого взаимодействия с образовательными организациями были использованы в процессе апробации образовательных модулей, проведенной в 2014–2015 учебном году, в которой приняли участие шесть вузов страны.

Обобщение результатов проведения апробации образовательных модулей в условиях сетевого взаимодействия с образовательными организациями в процессе реализации образовательных программ магистратуры позволило выявить, с одной стороны, проблемы и риски, а с другой, положительный опыт взаимодействия вуза и образовательной организации. К числу основных проблем и рисков сетевого взаимодействия вуза и образовательной организации, совместно реализующих магистерские программы по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», можно отнести разную степень готовности педагогов образовательных организаций к новым формам взаимодействия с вузом (разработка образовательной программы, ознакомление студентов с образцами трудовых действий и вариантами их использования, принятие ответственности за качество подготовки учителя-дефектолога в магистратуре и др.). При этом четко обнаруживается следующая тенденция: степень готовности к взаимодействию выше в тех организациях, которые длительное время систематически в разных формах участвуют в сотрудничестве с вузом. И это сотрудничество существенно влияет на повышение качества как профессиональной подготовки студентов, так и на развитие профессиональной компетентности работающих учителей-дефектологов, а также способствует повышению качества методи-

ческой и организационной работы образовательной организации. Решение проблемы состоит прежде всего в проведении консультаций и курсов повышения квалификации для педагогов образовательных организаций, а также совместного решения проблем, связанных с проектированием и реализацией программ образовательных модулей и ОПОП магистратуры в целом, разработки их учебно-методического обеспечения. Такая же проблема имеет место и в вузе. Не каждый преподаватель готов к изменению характера сотрудничества с педагогами образовательных организаций в условиях проведения новой практики. Это связано не столько с неприятием новых идей, сколько с тем, что существенно возрастают трудозатраты, связанные с проведением практики. Они касаются разработки ее содержания, подготовки учителей, организации контроля и оценки. Опыт проведения апробации модулей этот факт наглядно проиллюстрировал. Эти трудозатраты компенсируются лишь частично относительно небольшим количеством часов, которые включаются в индивидуальные поручения преподавателя.

По сравнению с рисками и проблемами, положительных сторон взаимодействия вуза и образовательной организации при реализации ОПОП существенно больше. Во-первых, это высокая степень заинтересованности и мотивированности многих руководителей и педагогов образовательных организаций, где обучаются дети с ОВЗ, во взаимодействии с преподавателями и студентами в процессе реализации ОПОП магистратуры. Как правило, это организации, которые длительное время сотрудничают с вузом и принимают активное участие в инновационной деятельности. Во-вторых, это эффективность проведения новой практики как формы отработки определенного круга конкретных трудовых действий, связанных с решением соответствующего круга профессиональных задач (применения изучаемых методик и технологий организации учебно-воспитательного процесса, осуществления его проектирования, создания и реализации индивидуальных и групповых коррекционных программ, технологий осуществления мониторинга достижений обучающихся с ОВЗ). В-третьих, это раннее включение студента в систему реальных отношений субъектов образовательного процесса (учитель-обучающийся, учитель-учитель, учитель-родители, учитель-руководитель). Этот аспект практической подготовки является очень важным, поскольку коммуникативная и личностная составляющая играет очень большую роль в успешности профессионального становления молодого педагога. В-четвертых, это высокая эффективность про-

ведения практических занятий в интерактивных формах на базе образовательных организаций.

Опыт взаимодействия вуза и образовательной организации, полученный в процессе апробации образовательных модулей магистерских программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование, требует дальнейшего осмысления. Однако, очевидно, что использованные формы взаимодействия могут оказать существенное влияние на повышение качества практической подготовки студента магистратуры к профессиональной деятельности в качестве учителя-дефектолога.

Список использованных источников

1. Гуружапов, В. А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования / В. А. Гуружапов, А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – Т. 19. – С. 143–159.

2. Зарин, А. Взаимодействие вуза с работодателями как условие качества разработки и реализации программы подготовки учителя / А. Зарин, О. И. Ильина // Особый ребенок в поликультурном обществе : материалы XX Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура». – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – С. 20–23.

3. Кадакин, В. В. Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 93–99.

4. Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования (проект). – URL : <http://bda-expert.com/2014/01/koncepciya-modernizaciya-razvitie-pedagogicheskogo-obrazovaniya-proekt/> (дата обращения 22.07.2015).

5. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – Т. 19. – С. 105–126.

6. Рябова, Н. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как необходимое условие подготовки педагогических кадров / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 107–112.

7. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : <http://base.garant.ru/70291362>.

References

1. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Designing a model practice-oriented training teachers on undergraduate training in the direction of «Psycho-pedagogical Education» (Primary school teacher) based on the networking of educational institutions, implementing programs of higher education and primary education, *Psychological science and education*, 2014, T. 19, No. 3, pp. 143–159. (in Russian)

2. Zarin A., Ilyina O.I. The interaction of the university with employers as a condition of the quality of the development and implementation of training programs for teachers, *Special child in a multicultural society: Proceedings of the XX International Conference «Child in the modern world. Childhood and mass culture»*, St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after Herzen, 2014, pp. 20–23. (in Russian)

3. Kadakin V.V., Shukshina T.I. Teacher training in terms of networking of educational institutions, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 93–99. (in Russian)

4. The concept of supporting the development (modernization) of teacher education (draft) // <http://bda-expert.com/2014/01/koncepciya-modernizaciya-razvitie-pedagogicheskogo-obrazovaniya-proekt/> (date of treatment: 22.07.2015). (in Russian)

5. Margolis A.A. Requirements for the modernization of vocational education programm (OPOP) teacher training, in accordance with professional standards pedagoga: proposals for the implementation of deyatelnostnogo approach in teacher training, *Psychological science and education*, 2014, T. 19, No. 3, pp. 105–126. (in Russian)

6. Ryabova N.V. Networking educational institutions as a prerequisite for teacher training, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 107–112. (in Russian)

7. The federal law of December 29, 2012, No. 273-FZ «About education in the Russian Federation» [Electronic resource]. URL: <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf>. (in Russian)

Поступила 19.09.2015 г.

УДК 37.034:343.985.7(-053.6)
ББК Х52

Захряпин Алексей Викторович

кандидат философских наук, доцент
кафедра правовых дисциплин

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

Чебуренков Александр Анатольевич

кандидат юридических наук, доцент
кафедра правовых дисциплин

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЯ ПО ДЕЛАМ О ПРЕСТУПЛЕНИЯХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ*

Аннотация: В статье обосновывается необходимость возложения на следователя, осуществляющего предварительное расследование по делам о преступлениях несовершеннолетних, воспитательной функции, а также раскрываются особенности реализации данной функции на практике при решении различных следственных задач.

Ключевые слова: несовершеннолетний подозреваемый, обвиняемый, расследование, следователь, педагогические основы, воспитательное воздействие.

Zakhryapin Aleksey Victorovich

Candidate of Philosophical Sciences, Docent
Department of Law Disciplines

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Cheburenkov Aleksander Anatolyevich

Candidate of of Juridical Sciences, Docent
Department of Law Disciplines

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE PEDAGOGICAL BASES OF THE INVESTIGATOR ACTIVITY IN CASES OF JUVENILE CRIMES

Abstract: The necessity of laying on the investigator conducting the preliminary investigation in cases of juvenile crimes the educational function are founded in this article. The features of the implementation of this function in practice in solving various investigative tasks are incovered.

Key words: juvenile accused, investigation, investigator, pedagogical bases, educational influence.

При расследовании и судебном рассмотрении уголовных дел участниками, складывающихся в сфере судопроизводства фактических и правовых отношений, часто становятся несовершеннолетние – лица, не достигшие возраста 18 лет. От того, каким образом и на каких принципах будет основана работа следователя (судьи) с несовершеннолетними подозреваемыми, обвиняемыми, потерпевшими и свидетелями, в какой форме будет организовано взаимодействие между несовершеннолетними и взрослыми участ-

никами процесса, во многом зависит полнота и объективность исследования обстоятельств уголовного дела, результативность проводимых следственных и судебных действий.

Исследованиями психологов и педагогов [1; 5; 6; 7; 8], практическими наблюдениями выявлены основные интеллектуально-волевые, поведенческие, социально-психологические особенности несовершеннолетних, значимые в том числе и для процесса расследования уголовных дел о совершенных ими преступлениях. Следователю необходимо учитывать, что несовершеннолетний – это только формирующаяся личность, постепенно адаптирующаяся к взрослой жизни в обществе, познающая правила челове-

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

ческого общежития, имеющая недостаточный жизненный опыт, обладающая повышенной внушаемостью, отличающаяся происходящими в организме своеобразными изменениями и т. д. Психика несовершеннолетних чрезвычайно своеобразна, характеризуется широкой вариантно-стью, обусловленной особенностями высшей нервной деятельности, бытовой средой, условиями воспитания и обучения [1, с. 3]. Кроме того, как утверждают современные психологи, несовершеннолетние – молодые люди, которым объективно свойственны ошибки в поведении, создающие благоприятные условия для совершения подростками противоправных деяний.

При сохранении указанных особенностей у подростков в 14–16-летнем возрасте поведение и поступки носят уже сознательно-волевой характер, для подростка становится очевидной общественной опасность многих преступлений. Поэтому с этого возраста к несовершеннолетним предъявляются более высокие требования, и за совершение преступления они подлежат привлечению к уголовной ответственности (ст. 20 Уголовного кодекса Российской Федерации – далее УК РФ).

Значимость возрастной специфики развития несовершеннолетних обуславливает определение и законодательное закрепление особенностей производства по уголовным делам в отношении несовершеннолетних в отдельной главе 50 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (далее – УПК РФ) и ряде других норм уголовно-процессуального закона, что соответствует международным актам и идее создания в России системы ювенальной юстиции.

Однако знание следователем одних процессуальных особенностей производства расследования по делам о преступлениях несовершеннолетних недостаточно, чтобы в полной мере гарантировать соблюдение прав и законных интересов несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых, а также обеспечить получение от них необходимой доказательственной и иной информации по делу. Для более полного учета возрастных особенностей психики и поведения несовершеннолетних при расследовании уголовных дел, оказания на них необходимого воспитательного воздействия требуются самое широкое использование знаний из области психологии, педагогики, этики и акцент на изучении социальных условий жизни, социально-психологических признаков личности несовершеннолетнего подозреваемого и обвиняемого.

Педагогические аспекты предварительного расследования имеют важное значение как одна из основ деятельности следователя по делам о преступлениях несовершеннолетних. Их

разработка во многом обусловлена необходимостью создания условий для своевременного нравственно-психологического воздействия на конкретного подростка-правонарушителя. Чем раньше будет выявлен несовершеннолетний правонарушитель, чем полнее будут изучены его поведение, склонности, мотивация, возрастные особенности, тем больше появится реальных возможностей для исправления и перевоспитания подростка. С позиций педагогики следователем должны быть приняты меры воспитательного характера и к подросткам, находившимся в ближайшем окружении несовершеннолетнего обвиняемого, особенно к тем, кто попал под его отрицательное влияние.

Кроме этого, при расследовании дел о преступлениях несовершеннолетних могут возникать ситуации, требующие оптимального разрешения криминалистическими средствами, оценка которых должна производиться в том числе с позиции положений педагогики, учитывающих возрастную специфику личности несовершеннолетнего.

Педагогические основы предварительного расследования дел о преступлениях несовершеннолетних образует совокупность правовых, организационных и воспитательных мер воздействия на психику подследственного в виде определенной научно обоснованной системы методов и приемов в целях выработки конкретных привычек и навыков сознательного и высоко-нравственного его поведения не только в ходе производства следствия, но и в жизни вообще.

Научная разработка содержания данных основ должна исходить из: а) необходимости своевременного выявления совершаемых несовершеннолетними преступлений, быстрого, без неоправданных задержек раскрытия данных преступлений, объективного и беспристрастного их расследования в целях недопущения появления и укрепления у несовершеннолетнего подозреваемого или обвиняемого чувства безнаказанности, желания ввести следствие в заблуждение и т. п.; б) тесной связи информационно-познавательной деятельности следователя по установлению обстоятельств расследуемого дела с процессом исправления и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей, который должен начинаться уже с момента задержания подростка или первого вызова подростка для проведения конкретного следственного действия с его участием (например, допроса); в) создания необходимых условий и предпосылок для того, чтобы несовершеннолетний обвиняемый в процессе общения со следователем и на основе доверительного и уважительного отношения к нему в ходе предварительного следствия впервые смог осознать всю пагубность со-

вершенных им общественно опасных действий и сделать правильные выводы; г) максимально эффективного использования в ходе расследования обширной информации о несовершеннолетнем подозреваемом (обвиняемом), о его ближайшем окружении, его родителях, условиях жизни и воспитания, обстоятельствах, способствовавших совершению несовершеннолетним преступления; д) организации системы оптимального взаимодействия следователя со специалистом-педагогом в целях обеспечения гарантированных законом прав и интересов несовершеннолетних участников расследования и решения вопросов, требующих соответствующих специальных знаний; е) активного использования помощи образовательных учреждений (школ, интернатов, колледжей и т. д.), специальных подразделений правоохранительных органов (инспекций по делам несовершеннолетних), общественных организаций, занимающихся проблемами молодежи, государственных структур (комиссий по делам несовершеннолетних) и др. для рационального планирования и осуществления совместно воспитательного воздействия на личность несовершеннолетнего правонарушителя, проходящего в качестве обвиняемого по расследуемому делу; ж) того, что если на предварительном следствии, ввиду его кратковременности и формализованного порядка, коренным образом и не изменится сознание и поведение несовершеннолетнего правонарушителя (то есть не произойдет «психического взрыва»), тем не менее могут быть созданы предпосылки его исправления и перевоспитания по месту отбывания наказания и после его завершения.

Для установления нормальных взаимоотношений с несовершеннолетним правонарушителем, выработки наиболее эффективных тактических приемов расследования и методов воспитательного воздействия важно, чтобы расследование уголовного дела с самого начала вел один следователь. В законе данный вопрос не регламентирован, однако педагогическая сторона этой проблемы представляется весьма актуальной. При передаче дела другому следователю трудно, как правило, сохранить психологический контакт и преемственность в работе по исправлению и перевоспитанию несовершеннолетнего обвиняемого, а также создать необходимые предпосылки для организации воспитательной работы с ним по месту отбывания наказания [2, с. 108–109].

Несомненный педагогический характер имеет рекомендация о целесообразности поручения, когда это возможно, ведения предварительного следствия по делам несовершеннолетних следователям, имеющим жизненный опыт и детей соответствующего возраста. Как свидетель-

ствует практика, следователи старшего возраста на основе знания психологии несовершеннолетних добиваются наибольших результатов и допускают меньше ошибок [8, с. 12]. На следственную работу по делам несовершеннолетних надо подбирать таких следователей, которые имеют склонность к этой работе, психологически подготовлены к ней, обладают достаточным опытом практической деятельности (в том числе по расследованию преступлений несовершеннолетних).

В юридической литературе уже давно и настойчиво высказываются заслуживающие поддержки предложения о введении специализации следователей, которые постоянно работали бы с подростками, и о законодательном закреплении такого порядка. При этом указывается, что следователь должен обладать качествами настоящего воспитателя. Особое значение приобретают его личностные качества, хорошее знание законодательства о несовершеннолетних, осведомленность в области соответствующих разделов психологии и педагогики, умение придать процессу педагогическую направленность и т. п. Отмечается также важность выработки у него навыков индивидуального обращения с несовершеннолетними, опыта работы с подростками.

Решая вопрос о допуске к участию в расследовании тех или иных лиц (защитника, родителей несовершеннолетнего или иных его законных представителей, специалиста-педагога и др.), следователь должен в максимальной степени использовать такое участие для оказания содействия в необходимом воспитательном и предупредительном воздействии на несовершеннолетнего подозреваемого и обвиняемого. В этой связи важно правильно определить, насколько целесообразно участие в определенном процессуальном действии с несовершеннолетним конкретными лицами. Так, например, законных представителей рекомендуется приглашать только в том случае, если исключается их отрицательное влияние на несовершеннолетнего [4, с. 28]. Не следует привлекать к расследованию тех родителей или иных близких родственников несовершеннолетнего, которые заведомо причастны к преступлению. Полезно по поводу участия того или иного субъекта узнать мнение самого несовершеннолетнего (в присутствии какого педагога – знакомого или незнакомого, отца или матери подросток хочет давать показания и т. д.).

Существенным обстоятельством, определяющим ход расследования и нравственную атмосферу процесса предварительного следствия, является необходимость изучения личности подростка, установление условий его жизни и воспитания. Это необходимо для решения многих вопросов: об избрании несовершеннолетнему

обвиняемому наиболее целесообразной меры пресечения; о выборе действительно эффективных тактических приемов проведения следственных действий с участием несовершеннолетних; об определении рациональных способов установления и поддержания психологического контакта следователя с несовершеннолетним; об организации процесса перевоспитания подростка в ходе предварительного расследования и др.

Изучение личности несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых составляет основу индивидуального подхода к расследованию дел о преступлениях несовершеннолетних, позволяющего следователю успешно выполнить воспитательные функции.

Изучение личности несовершеннолетнего, участвующего в расследовании, как правило, должно быть более тщательным и полным, чем в отношении взрослого участника расследования. Такой вывод можно сделать из требований уголовно-процессуального закона, расширяющего предмет доказывания по делам несовершеннолетних за счет включения в него, помимо обстоятельств, предусмотренных ст. 73 УПК РФ, следующих специфических обстоятельств: возраст несовершеннолетнего, число, месяц и год рождения; условия жизни и воспитания несовершеннолетнего, уровень психического развития и иные особенности его личности; влияние на несовершеннолетнего старших по возрасту лиц (ч. 1 ст. 421 УПК РФ); возможность несовершеннолетнего в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими (ч. 2 ст. 421 УПК РФ); наличие или отсутствие у несовершеннолетнего заболевания, препятствующего его содержанию и обучению в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа (ч. 3 ст. 421 УПК РФ). Установление данных обстоятельств обусловлено необходимостью защиты несовершеннолетних от необоснованного подозрения или обвинения, справедливого разрешения дела, обеспечением того, чтобы любые меры воздействия на несовершеннолетнего правонарушителя были всегда соизмеримы как с особенностями его личности, так и с обстоятельствами совершенного им преступления.

В научной литературе высказываются предложения о еще большем расширении предмета доказывания по делам несовершеннолетних с целью более тщательного познания на практике индивидуальных особенностей личности подростка (в особенности подозреваемого и обвиняемого). Реализация таких предложений, несомненно, будет иметь важное значение как дополнительная гарантия всестороннего исследования обстоятельств совершенного преступления и личности правонарушителя

Таким образом, изучение личности несовершеннолетнего в целях обеспечения воспитательного воздействия судопроизводства должно включать в себя выявление следующего примерного круга вопросов: а) анкетно-биографические сведения о несовершеннолетнем; б) данные о лицах, воспитывавших подростка, и морально-психологический климат в семье; в) сведения о внешнем окружении подростка, его знакомствах и связях; г) отношение несовершеннолетнего к учебе и труду; д) характер, увлечения и привычки подростка; е) наличие поощрений, взысканий и правонарушений у несовершеннолетнего; ж) физическое и психическое состояние здоровья несовершеннолетнего (способность его правильно воспринимать события и явления и давать о них достоверные показания; возможность в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими); з) социально-психологические особенности личности несовершеннолетнего (черты характера, темперамента, психофизиологические показатели, особенности ценностной ориентации и мотивационной сферы и т. д.).

Несмотря на очевидную значимость данных о личности несовершеннолетнего для изобличения преступника, определения оптимальной тактики производства следственных действий, обеспечения прав личности в уголовном судопроизводстве на практике они часто исследуются ненадлежащим образом. Многие практические работники не придают должного значения изучению личности несовершеннолетнего подозреваемого или обвиняемого, ограничиваясь выяснением установочных данных и получением характеристики только с места учебы (работы) или жительства. Часто изучение личности несовершеннолетнего обвиняемого начинается лишь в конце расследования и носит в силу этого запоздалый и неполный характер. Следователи в ряде случаев оправдывают недостаточный объем полученных сведений о несовершеннолетнем нехваткой времени или иными причинами.

По общему правилу следователи ограничиваются поверхностным выяснением соответствующих обстоятельств на допросах самих несовершеннолетних и их законных представителей; педагоги, занимающиеся обучением подростка, допрашиваются крайне редко; характеристики с места учебы (работы) носят характер «отписок», изобилующих абстрактными фразами; некоторые характеристики с места жительства обвиняемых составляются заинтересованными лицами и в силу этого являются необъективными.

Принимая по делу какое-либо процессуальное решение в отношении несовершеннолетне-

го подозреваемого или обвиняемого, особенно о применении мер процессуального принуждения, подростку необходимо прежде всего разъяснить, в связи с чем принимается данное решение, применена к нему соответствующая мера, и т. д. Многие подростки на одно из первых мест среди других положительных качеств человека ставят справедливость, поэтому несовершеннолетнему правонарушителю необходимо убедиться не только в правомерности действий следователя, но и в их целесообразности, правильности и справедливости.

Особое значение приобретает выбор меры пресечения в отношении несовершеннолетнего подозреваемого и обвиняемого. Часть 2 ст. 423 УПК РФ требует от следователя при решении данного вопроса в каждом случае обсуждать возможность отдачи несовершеннолетнего под присмотр в порядке ст. 105 УПК РФ, исходя из конкретных обстоятельств дела и тяжести преступления, с учетом данных о личности несовершеннолетнего, а также условий его жизни и воспитания, отношений с родителями. С педагогической точки зрения, присмотр за несовершеннолетним, обеспечивающий надлежащее поведение последнего, в определенной ситуации может оказаться более эффективной мерой воздействия, чем заключение его под стражу.

По делам несовершеннолетних актуальным является вопрос о своевременном и обоснованном предъявлении подростку обвинения. В законе этот вопрос регламентирован, однако представляется, что следователь должен учитывать и иной момент – степень убежденности несовершеннолетнего в том, что в отношении него собраны достаточные данные об участии в совершении преступления, которые необходимы для предъявления обвинения. По данным выборочных исследований, только две трети подростков в момент предъявления обвинения были убеждены в том, что следователь в отношении их собрал достаточные доказательства, свидетельствующие о причастности их к совершению преступления. Убежденность несовершеннолетнего в объективности и справедливости следователя является важной стороной в критической оценке своего поведения и определенным этапом на пути к глубокому раскаянию. Привлечение к уголовной ответственности без достаточных оснований или запоздалое предъявление обвинения вызывает у несовершеннолетнего чувство несправедливости или создает иллюзию безнаказанности [2, с. 109].

Проводя отдельные следственные действия, в которых участвуют несовершеннолетние, следователь также должен учитывать возможность оказания на несовершеннолетнего воспитательного воздействия. Для этого следователю важно

создавать обстановку конкретного следственного действия, исключая нервность, недоверие. В обращении с подростком нежелательна монотонная и однообразная речь, которая быстро утомляет несовершеннолетнего и вызывает у него апатию. Не рекомендуется быстрый темп речи, ее излишняя громкость и резкость. Развязное поведение, грубость и дерзость несовершеннолетнего должны пресекаться в строгой и корректной форме, несовершеннолетнему важно разъяснить, как он должен себя вести на следствии. При этом замечания следователя участникам следственного действия должны быть тактичными. Несдержанность, ненужные споры только вредят установлению истины. Недопустимы со стороны следователя пренебрежительное отношение к подростку, демонстрация своего превосходства в образовании, неуместные шутки над неправильными оборотами речи и т. п.

Определенное воспитательное значение имеет рассмотрение ходатайств несовершеннолетнего обвиняемого в процессе расследования и при ознакомлении его с делом. Подросток и здесь должен почувствовать заинтересованность следователя в объективном расследовании и выяснении всех обстоятельств, смягчающих или отягчающих его ответственность. Внимательно нужно отнестись к заявлению несовершеннолетнего, в котором он сообщает об обстоятельствах, могущих повлечь прекращение производства по делу. Если следователь отказывает в удовлетворении какого-либо ходатайства, не надо подходить к решению этого вопроса формально. Подростку надо в понятной форме разъяснить причину такого отказа, убедить его в необоснованности заявленного ходатайства.

В целях обеспечения необходимой педагогической результативности процесса расследования преступлений несовершеннолетних следователь должен уделить особое внимание вопросам борьбы с ложью в показаниях несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых. Указанная проблема актуальна при проведении в отношении несовершеннолетних целого ряда следственных действий, но наиболее часто сталкиваться с ее разрешением следователю приходится в ходе допроса и очной ставки.

В большинстве своем несовершеннолетние лица сообщают на следствии правдивые сведения. Однако нередки и случаи сообщения не достоверных, а иногда и заведомо ложных показаний. Стремление скрыть правду, солгать обычно возникает у несовершеннолетних как результат неудачно сложившихся обстоятельств либо внушения взрослых [1, с. 9]. Как правило, ложные показания даются несовершеннолетним при наличии комплекса мотивов. Но один из них игра-

ет решающую роль. Кроме того, надо иметь в виду, что всякое действие имеет мотивы, но не всякий мотив реализуется в действии. У несовершеннолетнего, склонного к даче ложных показаний, обычно происходит борьба мотивов. Следовательно нужно своевременно вмешаться в эту борьбу и помочь несовершеннолетнему принять правильное решение.

Одним из эффективных средств, которое следователь может удачно использовать в процессе расследования в целях повышения активности несовершеннолетнего обвиняемого и воспитательного воздействия на него, является разъяснение подростку сущности чистосердечного раскаяния и активного способствования раскрытию преступления, признаваемых законом обстоятельствами, смягчающими наказание (п. «и» ч. 1 ст. 61 УК РФ) или влекущими освобождение от уголовной ответственности (ст. 75 УК РФ). Значимость данного разъяснения возрастает именно в отношении несовершеннолетних обвиняемых, так как их позиция на следствии часто бывает позитивной.

Список использованных источников

1. Закатов, А. А. Психологические особенности тактики производства следственных действий с участием несовершеннолетних : учеб. пособие / А. А. Закатов. – Волгоград : Высш. следств. школа МВД СССР, 1979. – 96 с.
2. Каневский, Л. Л. Криминалистические проблемы расследования и профилактики преступлений несовершеннолетних / Л. Л. Каневский. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1991. – 288 с.
3. Кузнецова, С. В. Тактика допроса несовершеннолетних : практич. пособие / С. В. Кузнецова, Т. С. Кобцова. – М. : Экзамен, 2004. – 96 с.
4. Орлова, Ю. Р. Особенности расследования и предупреждения преступлений несовершеннолетних / Ю. Р. Орлова. – М. : Моск. ун-т МВД России, Щит-М, 2006. – 180 с.
5. Рябова, Н. В. Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 54–59.
6. Рябова, Н. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как необходимое условие подготовки педагогических кадров / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 107–112.
7. Тетюев, С. В. Использование педагогических и психологических знаний в производстве по

уголовным делам с участием несовершеннолетних / С. В. Тетюев. – М. : Юрлитинформ, 2009. – 336 с.

8. Тетюев, С. В. Производство по уголовным делам в отношении несовершеннолетних : учеб. пособие / С. В. Тетюев. – М. : Юрлитинформ, 2007. – 192 с.
9. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации. Принят 18 декабря 2001 г. (по состоянию на 25 сентября 2013 г.). – М. : Проспект, KnoРус, 2013. – 256 с.
10. Уголовный кодекс Российской Федерации. Принят 13 июня 1996 г. (по состоянию на 25 апреля 2012 г.). – М. : Проспект, KnoРус, 2012. – 224 с.

References

1. Zakatov A.A. Psychological characteristics of tactics of investigative actions involving juveniles: textbook. Volgograd, Higher Investigative School of the USSR Ministry of Internal Affairs, 1979, 96 p. (in Russian)
2. Kanevsky L.L. Criminological problems of investigation and prevention of juvenile crimes. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk University Publishment, 1991, 288 p. (in Russian)
3. Kuznetsova S.V., Kobtsova T.S. Juveniles interrogation tactics: textbook. Moscow, Examination, 2004, 96 p. (in Russian)
4. Orlova I.R. Characteristics of investigation and prevention of juvenile crimes. Moscow, Moscow University of Ministry of Internal Affairs, 2006, 180 p. (in Russian)
5. Ryabova N.V. Modeling of professional activity of the teacher with the highest education, *The Humanities and Education*, 2012, No 3 (11), pp. 54–59. (in Russian)
6. Ryabova N.V. Networking educational institutions as a prerequisite for teacher training, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 107–112. (in Russian)
7. Tetyuev S.V. Using pedagogical and psychological knowledge in criminal proceedings involving juveniles. Moscow, Yurlitinform, 2009, 336 p. (in Russian)
8. Tetyuev S.V. Criminal proceedings involving juveniles: textbook. Moscow, Yurlitinform, 2007, 192 p. (in Russian)
9. The Criminal Procedure Code of the Russian Federation. Accepted December 18, 2001 (as of September 25, 2013). Moscow, Prospect, KnoРус, 2013, 256 p. (in Russian)
10. The Criminal Code of the Russian Federation. Accepted June 13, 1996 (as of April 25, 2012). Moscow, Prospect, KnoРус, 2012, 224 p. (in Russian)

Поступила 02.02.2015 г.

УДК 378.1
ББК 7400

Зими́на Светлана Валерьевна

кандидат физико-математических наук, доцент
кафедра математических и естественнонаучных дисциплин
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского,
Нижний Новгород, Россия
zimina-sv@yandex.ru

АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПРОИЗВОДНАЯ ФУНКЦИИ НЕСКОЛЬКИХ ПЕРЕМЕННЫХ»

Аннотация: Статья посвящена анализу типичных ошибок у студентов, возникающих при изучении темы «Производная функции нескольких переменных». Данная тема является развитием раздела математики, связанного с дифференцированием функции одной переменной. Практика показала, что переход от одного раздела к другому вызывает достаточно большие трудности, хотя значительного усложнения материала не происходит. В статье предполагается, что указанные трудности обусловлены возрастом студентов и их обучением по программе среднего профессионального образования, поскольку та же тема в рамках курса высшей математики трудностей у студентов первого курса высшего профессионального образования не вызывает.

Ключевые слова: производная функции, функция нескольких переменных, анализ типичных ошибок.

Zimina Svetlana Valerievna

Candidate of Physico-mathematical Sciences, Docent
Department of Mathematical and Natural Sciences
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia

TYPICAL ERRORS ANALYSIS ENCOUNTERED WHEN STUDYING THE TOPIC “THE DERIVATIVE OF A FUNCTION OF SEVERAL VARIABLES”

Abstract: The article is devoted to the analysis of typical errors of students arising under the topic “The Derivative of a function of several variables”. This topic is the development branch of mathematics that is associated with the differentiation of functions of one variable. Practice has shown that the transition from one section to another causes serious difficulties, although a significant complication of material does not occur. This article assumes that these difficulties are due to the age of the students and their training program of secondary vocational education, as the same theme in the course of higher mathematics does not cause any difficulties for first year students of higher professional education.

Key words: derivative of a function, function of several variables, analysis of typical errors.

Введение. На втором году обучения по специальности «Экономика и бухгалтерский учет» среднего специального образования студенты последний (третий) семестр изучают дисциплину «Математика». Первые два семестра на первом курсе им преподается школьный курс математики, куда входит также раздел «Производная и ее геометрический смысл», где рассматриваются определение производной, ее геометрический и физический смысл, производные элементарных функций, нахождение экстремумов функций с помощью аппарата производной.

На втором году обучения школьный курс математики уже изучен, и возникает необходимость развития тех разделов, что были рассмотрены ранее. В частности, развитием темы «Производная и ее геометрический смысл» слу-

жат разделы: производная сложной функции, производная неявно заданной функции, производные высших порядков, а также большая тема «Производная функции нескольких переменных». На этом этапе студенты колледжа сталкиваются со значительными трудностями освоения учебного материала. Возникает множество ошибок при решении задач. Необходимо отметить, что та же самая тема у студентов вуза трудностей практически не вызывает. Представляет интерес исследование трудностей, возникающих у студентов колледжа при изучении темы «Производная функции нескольких переменных», а также анализ возможных причин этого явления.

Целью данной работы служит анализ ошибок, возникающих у студентов при изучении те-

мы «Производная функции нескольких переменных».

Материал исследования. Материалом к написанию статьи послужили результаты решения задач на взятие производных различных функций нескольких переменных, которое проводилось в аудитории и самостоятельно при решении контрольной работы. Студенческая группа состояла из 26 человек, обучающихся второй год по специальности «Экономика и бухгалтерский учет» по программе среднего профессионального образования.

Результаты и их обсуждение. В процессе решения задач на взятие производных функции нескольких переменных у студентов возникают ошибки, часть из которых повторяется у разных учащихся от примера к примеру. Решение со студентами многих задач по теме «Производная функции нескольких переменных» и выявление при этом возникающих ошибок позволило построить классификацию типичных ошибок, которая приведена ниже.

На наш взгляд, большинство ошибок при решении задач по теме «Производная функции нескольких переменных» возникает по следующим трем причинам: 1. Недостаточное развитие функции внимания; 2. Недостаточное усвоение ранее изученных разделов курса математики; 3. Недостаточное развитие абстрактного мышления.

Разберем каждую причину в отдельности.

1. Недостаточное развитие функции внимания. При изучении разделов курса математики очень важно достаточное развитие функции произвольного внимания [1]. Данная функция во многом определяется мотивацией студентов к обучению. Однако в условиях высокой мотивации (например, при написании контрольной работы), тем не менее, выявляется слабость произвольного внимания.

Примером недостаточности внимания служат всевозможные опiski: написание x^2 вместо x^3 , взятие производной по одной переменной при написании, что производная берется по другой переменной, «забывание» знака перед тем или иным слагаемым, смена знака при вычислениях (например, вместо знака “-“ пишется “+” или “×”).

Развитие функции внимания при изучении курса математики очень важно, поскольку математические вычисления требуют высокой концентрации внимания. На занятиях по математике эта недостаточность внимания выявляется и частично может быть откорректирована путем решения различных примеров и задач.

В более тяжелых случаях можно рекомендовать студентам самостоятельные тренировки

по развитию внимания с помощью упражнений, предлагаемых в психологии для этих целей. Например, упражнение по перечислению вслепую предметов, лежащих на столе, в холодильнике или каком-либо другом месте после 20 секунд запоминания или ежедневные наблюдения за изменениями, происходящими на улице по дороге к месту учебы.

2. Недостаточное усвоение ранее изученных разделов курса математики. Второй причиной ошибок при решении задач по теме «Производная функции нескольких переменных» служит недостаточное усвоение учебного материала предыдущих разделов математики и, в частности, темы «Производная и ее геометрический смысл». Ошибки, которые можно отнести к этой причине, проявляют себя в том, что студенты не помнят таблицу производных элементарных функций, а при ее наличии затрудняются с применением.

Пример. Формула производной степенной функции $(x^n)' = n \cdot x^{n-1}$.

У студентов вызывает затруднение определение степени n в конкретном примере. Эта ошибка может быть связана с тем, что студенты недостаточно четко представляют себе, что представляет из себя операция возведения в степень, и по этой причине не понимают, что означает значок n в виде верхнего индекса у буквы x . Данная ошибка возникла за много лет до изучения производных, еще в школе при изучении операции возведения в степень. Также имеются трудности при вычислении производной от x в первой степени. Это связано с тем, что отсутствие степени у переменной x воспринимается некоторыми студентами как нулевая степень. Данная ошибка также родом из школьных лет, когда изучалась операция возведения в степень. Кроме того, студенты часто не знают, чему равно x^0 . Объяснение того, чему равно любое число в нулевой степени, дается как в школе при изучении степеней, так и в начале курса математики в колледже. По этой причине данная ошибка также связана с недостаточным усвоением учебного материала прежних лет.

Еще одной областью ошибок является неверное применение правил дифференцирования в тех случаях, где присутствует постоянное число.

Пример. Правила дифференцирования:

$$(C \cdot f(x))' = C \cdot f'(x), C = const;$$

$$(C + f(x))' = (C)' \cdot f'(x) = 0 \cdot f'(x), C = const$$

Студенты при решении задач часто путают знаки «сложить» и «умножить». В итоге они получают следующий результат:

$$(C \cdot f(x))' = (C)' + f'(x) = 0 + f'(x), C = const.$$

В случае этого примера действует неверно примененный принцип обобщения: раз при взятии производной от суммы функций надо брать производную отдельно от каждого слагаемого, то и при взятии производной от произведения функций надо поступать также. Формула производной произведения двух функций, которая также изучается в курсе, при этом игнорируется.

3. Недостаточное развитие абстрактного мышления. Достаточное развитие абстрактного мышления является необходимым условием для успешного изучения курса математики, особенно это касается тех разделов математики, которые изучают после школьного курса этой дисциплины. Студенты колледжа изучают курс математики старших классов за год вместо двух лет, которые отведены для преподавания этих же тем в школе. Поэтому на втором курсе они начинают опережать своих сверстников в изучении математики на год. Однако уровень абстрактного мышления не опережает свое развитие на год и соответствует биологическому возрасту студентов. Думается, что по этой причине и возникают трудности в применении формул производных элементарных функций для решения задач более общего вида.

Пример. Найти производную функции:

$$f(x) = \cos^4(x^2 \cdot y^5).$$

Сомножителей в выражении производной функции будет столько, сколько функций содержит сложная функция $f(x)$. Можно видеть, что таких сомножителей три: это результат взятия производной от степени косинуса, от функции косинуса и от аргумента косинуса. В итоге имеем:

$$(f(x))'_x = \{4 \cdot \cos^3(x^2 \cdot y^5)\} \cdot \{-\sin(x^2 \cdot y^5)\} \cdot \{2xy^5\}.$$

Первая ошибка, которую допускают студенты при анализе таких функций, состоит в том, что они не видят, сколько функций содержит сложная функция, и поэтому не знают, сколько составляющих будет содержать производная. Это может быть связано также с недостаточным усвоением учебного материала прежних лет и в первую очередь разделов математики, описывающих различные функции.

Вторая ошибка заключается в том, что при использовании формул производных элементарных функций студенты имеют трудности с пониманием того, что аргументы этих элементарных функций тоже могут быть функциями. Так, при взятии производной от степени косинуса необходимо пользоваться формулой производной степенной функции:

$(x^n)' = n \cdot x^{n-1}$, где x заменяется на $\cos x$ и получается

$$(\cos^n x)' = n \cdot \cos^{n-1} x \cdot (-\sin x).$$

Однако у студентов получается следующий ответ:

$(\cos^n x)' = n \cdot x^{n-1} \cdot (-\sin x)$, так как понимание того, что вместо переменной x надо брать функцию косинуса, приходит не сразу, а после решения достаточного количества примеров.

Можно предположить, что эта ошибка является следствием недостаточного развития функции абстрактного мышления у студентов колледжа второго курса, которые изучают данную тему на год раньше, чем студенты вуза. В данном случае студенты колледжа затрудняются в понимании того, что x – это условный аргумент, и что вместо него может в конкретной задаче стоять любая произвольная функция. В качестве профилактики данной ошибки хотелось бы порекомендовать обращать особое внимание студентов при решении задач на прочтение формулы производной степенной функции и на то, что место x в данной задаче занимает какая-либо другая функция. Может быть приведено еще одно объяснение подобных ошибок – недостаточность навыка работы по взятию производных сложных функций.

Заключение. Таким образом, анализ ошибок, совершаемых студентами при решении задач по теме «Производная функции нескольких переменных», показал, что причины, лежащие в основе этих ошибок, совершенно различны. Они связаны с несколькими разнородными факторами, такими, как недостаточное развитие психических функций, обусловленное возрастом студентов – внимания и абстрактного мышления, а также с неполным усвоением предыдущего учебного материала. Можно думать, что неполное усвоение материала прежних тем тоже могло быть связано со спецификой психических процессов детей и подростков. Но это тема будущих исследований.

Список использованных источников

1. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

References

1. Psychology. Dictionary. Under the edition of A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevskiy. 2-nd edition. Moscow, Politizdat, 1990, 494 p. (in Russian)

Поступила 04.07.2015 г.

УДК 378.4.012(477):316.77
ББК 74.58(4УКР)+60.56

Рябец Ирина Владимировна

аспирант

кафедра по связям с общественностью, психологии и педагогики
Национальный университет «Киево-Могилянская академия»,
г. Киев, Украина
jrinka@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗАХ УКРАИНЫ

Аннотация: В статье проанализированы этапы профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в Украине в историческом аспекте: I этап «нулевой» (вторая пол. XX в. – 1993 г.); II этап «подготовительный» (1993–2006); III этап «начальный» (2006–2010); IV этап «основной» (2010–2014); V этап «новый» (с 2014 г. по настоящее время). Автором наиболее подробно охарактеризован современный этап профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в высших учебных заведениях Украины, связанный коренным образом с имплементацией нового Закона Украины «О высшем образовании». Особое внимание уделяется особенностям современного этапа профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих специалистов по связям с общественностью, этапы развития подготовки специалистов по связям с общественностью в Украине, особенности профессиональной подготовки специалистов по связям с общественностью в современных вузах Украины.

Ryabets Irina Vladimirovna

Postgraduate

Department of PR Studies, Psychology and Pedagogics
National University of Kyievo-Mohylianska Academy (NaUKMA),
Kyiv, Ukraine

THE PROFESSIONAL EDUCATION OF PUBLIC RELATIONS EXPERTS IN THE MODERN UNIVERSITIES IN UKRAINE

Abstract: The author formulates the main phases of development of professional education of public relations experts in Ukraine and characterizes features in the modern stage of development of professional training of public relations experts in the field of higher education in Ukraine.

Key words: professional training of public relations experts, phases of development of PR-education in Ukraine, features of modern development of professional training of public relations experts.

На сегодняшний день качество образования на Украине является основной мотивационной составляющей реформирования высшего образования в стране. По мнению министра науки и образования Украины С. Квита, автономия вуза должна в наибольшей степени содействовать процессу коренных изменений в образовании. Становясь автономным, каждый вуз несет ответственность за качество проводимой им образовательной и научной деятельности [2].

Проведя мониторинг состояния разработки научной проблемы, мы пришли к выводу, что профессиональная подготовка специалистов по связям с общественностью в современных вузах Украины требует новых научных исследова-

ний как в теоретико-методологическом аспекте, так и практико-утилитарном. Работы современных ученых – И. Алешиной, Д. Богуша, Д. Выленжанина, В. Горохова, Т. Гринберг, С. Квита, В. Кузнецова, В. Королько, А. Кулиша, А. Курбана, В. Мойсеева, Г. Почепцова, В. Ризуна, А. Ротовського, Л. Сальниковой, В. Соловья, И. Слисаренко, Е. Тихомировой, О. Тодоровой, Л. Федотовой, Л. Шаяна, А. Шлыковой и др. – служат базовым материалом для изучения вышеобозначенной проблемы.

Целью этой статьи является определение особенностей профессиональной подготовки специалистов по связям с общественностью в современных вузах Украины. Ранее нами уже

рассматривались предпосылки становления [7], нормативно-правовые основания [8], этапы становления профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в Украине [9; 10]. В содержании этих статей нами было выделено пять этапов профессиональной подготовки, начиная со второй половины XX века по настоящее время:

– *I этап «нулевой» (вторая пол. XX в. – 1993 год)*. Профессиональная подготовка специалистов по связям с общественностью не осуществлялась на государственном уровне, преподавались учебные дисциплины, содержание которых обеспечивало в дальнейшем реализацию функций PR на практике;

– *II этап «подготовительный» (1993–2006)*. При отсутствии профессиональной подготовки специалистов по связям с общественностью на государственном уровне преподавались отдельные курсы, появились сертифицированные программы по PR;

– *III этап «начальный» (2006–2010)*. Начата профессиональная подготовка специалистов по связям с общественностью на образовательно-квалификационном уровне «бакалавр»;

– *IV этап «основной» (2010–2014)*. Начата профессиональная подготовка специалистов по связям с общественностью на образовательно-квалификационных уровнях «специалист», «магистр»;

– *V этап «новый» (с 2014 г. по настоящее время)*. Профессиональная подготовка специалистов по связям с общественностью на государственном уровне ведется по таким ступеням высшего образования, как «бакалавр» и «магистр» в соответствии с новым Законом Украины «О высшем образовании» от 01.07.2014 [10, с. 151].

В ходе имплементации Закона Украины «О высшем образовании» от 01.07.2014 г. и внесения изменений в другие законы, правительственные постановления, приказы и письма Министерства образования и науки Украины (МОН) была раскрыта сущность пятого этапа профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в Украине. Министр МОН Украины С. Квит неоднократно отмечал, что главной идеей и впоследствии задачей этого Закона является автономия вузов. Во время публичного отчета Кабинета Министров Украины 12 марта 2015 г. о ста днях деятельности он обратил внимание на то, что «реформы в образовании направлены на дерегуляцию и децентрализацию» [2].

Согласно ст. 32 нового Закона Украины «О высшем образовании», высшие учебные заведения имеют право «разрабатывать и реализовать образовательные (научные) программы в рамках

лицензированной специальности ..., выбирать типы программ подготовки бакалавров и магистров, которые предусмотрены Международной стандартной классификацией образования» (перевод здесь и далее автора статьи. – *И.Р.*) [1]. Следовательно, вузы Украины имеют право на обучение соискателей высшего образования по более специализированным программам профессиональной подготовки исходя из пролицензированных вузом специальностей.

С утверждением постановления «Перечень отраслей знаний и специальностей, по которым осуществляется подготовка соискателей высшего образования» Кабинета Министров Украины от 29 апреля 2015 г. № 266 более существенно просматриваются реформаторские изменения в системе высшего образования, которые непосредственно затрагивают профессиональную подготовку будущих специалистов, в том числе и по связям с общественностью.

В Международной стандартной классификации образования (МСКО) 2011 г., базирующейся на МСКО 1997 г., существует 25 областей, которые организованы в девяти расширенных группах образования. Рекомендуются классифицировать меж- или полидисциплинарные программы в соответствии с правилом большинства, т. е. в области образования, на которую приходится большая часть времени обучения. «Связи с общественностью» в соответствии с МСКО принадлежат к группе «3. Социальные науки, бизнес и право» по двузначной подробной классификации областей образования и обучения «34. Бизнес и управление» наряду с розничной продажей, маркетингом, сбытом, недвижимостью; финансами, банковским и страховым делом, анализом капиталовложений; бухгалтерским делом, аудитом, бухгалтерским учетом; менеджментом, управлением государственными органами, управлением негосударственными органами, управлением кадрами; делопроизводством и конторской работой [4, с. 75].

В 2013 г. МСКО 2011 г. была изменена в связи с необходимостью. Новая классификация была представлена как «МСКО: области образования и профессиональной подготовки» (МСКО-О), где классификации уровней и областей образования остались частью той же системы классификаций, что была в МСКО 2011 г. Однако существуют принципиальные различия между двумя этими международными стандартными классификациями образования. Наиболее важным для нас является разделение расширенной группы 3 «Социальные науки, бизнес и право» на две научные области: 03 «Социальные науки, журналистика и информация» и 04 «Бизнес, управление и право» (см. табл. 1).

Таблица 1

Соответствие между «МСКО: Области образования и профессиональной подготовки 2013 (МСКО-О)» и «Областями образования МСКО 1997» [5, с. 16].

МСКО: Области образования и профессиональной подготовки 2013	МСКО: Области образования 1997 (и 2011)
03 Социальные науки, журналистика и информация	3 Социальные науки, бизнес и право (кроме бизнеса и права)
031 Социальные и бихевиористские науки	31 Социальные и бихевиористские науки
032 Журналистика и информация	32 Журналистика и информация
04 Бизнес, управление и право	3 Социальные науки, бизнес и право (кроме социальных наук)
041 Бизнес и управление	34 Бизнес и управление
042 Право	38 Право

Следует отметить, что в отличие от всех предыдущих законодательных актов, регулирующих профессиональную подготовку в вузах Украины, «Перечень отраслей знаний и специальностей, по которым осуществляется подготовка соискателей высшего образования» от 29 апреля 2015 г. [6] более всего соответствует Международной стандартной классификации образования, что регламентировано Законом Украины «О высшем образовании». Однако можно констатировать, что содержание вышеназванного перечня отраслей знаний и кодов специальностей не полностью совпадает с содержанием МСКО-О (области образования и профессиональной подготовки).

В системе высшего образования Украины до принятия Закона Украины «О высшем образовании» от 01.07.2014 г. [1] и утверждения Постановления Кабинета Министров Украины [6] подготовка специалистов по связям с общественностью проводилась по «журналистской модели PR-образования». С вступлением в силу вышеуказанных Закона и Постановления мы можем говорить о начале профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в соответствии с «бизнес-моделью PR-образования». По всей видимости, эта модель будет реализована в рамках отрасли знания 07 – «Управление и администрирование» по специальности 074 – «Публичное управление и администрирование». Эти модели профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью были изложены одним из ведущих ученых в области PR-образования профессором Национального университета «Киево-Могилянская академия» В. Королько [3, с. 47–53].

Такой подход к процессу профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью более всего соответствует духу и букве Закона Украины «О высшем образовании» в аспекте автономии вузов при разработке и реализации образовательных (научных) программ в рамках лицензированной специальности, а также при выборе типов программ подготовки бакалавров и магистров, которые предусмотрены Международной стандартной классификацией образования. Соответственно вузы Украины имеют право на обучение соискателей высшего образования по более специализированным программам профессиональной подготовки исходя из пролицензированных вузом специальностей. С имплементацией нового Закона «О высшем образовании» и реализацией одного из ведущих принципов – автономии вуза открываются новые возможности профессиональной подготовки будущих специалистов, в том числе и специалистов по связям с общественностью. Следующей особенностью является возможный переход от «журналистской модели PR-образования» к «бизнес-модели PR-образования».

Список использованных источников

1. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004) [Электронный ресурс] // Верховна Рада України 1994–2014. – URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Квіт, С. Реформи в освіті направлені на дерегуляцію та децентралізацію [Электронный ресурс] / С. Квіт // Міністерство освіти і науки України : офіційний веб-сайт. – URL : <http://old.mon.gov.ua/ua/actually/45189-sergiy-kvit-reformi-v-osviti-napravleni-na-deregulyatsiyu-ta-detsentralizatsiyu>.
3. Королько, В. Г. Зв'язки з громадськістю. Наукові основи, методика, практика / В. Г. Королько, О. В. Некрасова. – Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – 831 с.
4. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011 [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsd-2011-ru.pdf>.
5. Области образования и профессиональной подготовки 2013 (МСКО-О 2013) [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/iscsd-f-2013-fields-of-education-training-2014-rus.pdf>.
6. Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29 квітня 2015 року «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [Электронный ресурс] // Верховна Рада України 1994–2015. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.

7. Рябець, І. В. Передумови створення професійної підготовки фахівців із зв'язків з громадськістю в Україні / І. В. Рябець // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : збірник наукових праць. – Київ : Фенікс, 2014. – Вип. 15. – С. 168–177.

8. Рябець, І. В. Нормативно-правові засади становлення професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України / І. В. Рябець // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Переяслав-Хмельницький державний університет імені Г. Сковороди, 2014. – Вип. 8. – С. 317–322.

9. Рябець, І. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України: етапи становлення / І. В. Рябець // Наукові записки НаУКМА. – 2014. – Т. 162 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 21–25.

10. Рябец, И. В. Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью в Украине (вторая половина XX – начало XXI века) / И. В. Рябец // International scientific-practical congress of teachers and psychologists «The generation of scientific ideas», the 17–18th of February. – Geneva (Switzerland), 2015. – V. 1. – P. 148–152.

References

1. Law of Ukraine «On Higher Education» [Electronic resource]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (in Ukrainian)

2. Kvit S. Reforms in education aimed at deregulation and decentralization, *Official site of Ministry of Education and Science of Ukraine* [Electronic resource]. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/actually/45189-sergiy-kvit-reformi-v-osviti-napravleni-na-deregulyatsiyu-ta-detsentralizatsiyu>. (in Ukrainian)

3. Korolko V.H., Nekrasova O.V. Public relations:

theory, methodology, practice. Kyev, Vyd. Dim «Kyievo-Mohylianska akademiya», 2009, 831 p. (in Ukrainian).

4. International standard classification of education ISCED 2011. [Electronic resource]. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-ru.pdf> (in Russian)

5. Fields of Education and Training (ISCED-F 2013) [Electronic resource]. URL: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isced-f-2013-fields-of-education-training-2014-rus.pdf>. (in Russian).

6. The Ukrainian Government decree dated April 29, 2015 № 266 «On the list of disciplines and specialties, which trains candidates higher education», *Verkhovna Rada of Ukraine 1994–2014* [Electronic resource]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>. (in Ukrainian).

7. Ryabets I.V. The preconditions for becoming professional training of public relation experts in Ukraine, *International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy*. Kyev, Feniks, 2014, V. 15, pp. 168–177. (in Ukrainian).

8. Ryabets I.V. The national law of professional training of public relations experts in the field of higher education in Ukraine, *Problems of empirical research in psychology, Hrigory Skovoroda state pedagogical University of Pereiaslav-Khmelnytsky*, 2014, V. 8, pp. 317–322. (in Ukrainian).

9. Ryabets I.V. The phases of development of PR-education in the field of higher education in Ukraine, *Naukovi zapysky NaUKMA*, 2014, V. 162, pp. 21–25. (in Ukrainian).

10. Ryabets I.V. The features of PR-education in Ukraine (second half of XX – the beginning of the XXI century), *International scientific-practical congress of teachers and psychologists «The generation of scientific ideas», the 17–18th of February*. Geneva (Switzerland), 2015, V. 1, pp. 148–152. (in Russian).

Поступила 25.07.2015 г.

УДК 378 (045)
ББК 74.58

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

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация: В статье раскрывается сущность деятельностного подхода в вузовском образовании и особенности его реализации в условиях модернизации педагогической магистратуры. Приведены прин-

ципы построения содержания основной профессиональной образовательной программы педагогической магистратуры, отвечающие современным требованиям.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, деятельностный подход, педагогическая магистратура, основная профессиональная образовательная программа, принципы.

Каркаева Lydia Semenovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Mathematics and methods of teaching mathematics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ACTIVITY APPROACH AND ITS IMPLEMENTATION IN THE MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL MAGISTRACY

Abstract: The article discusses the activity approach in higher education, and especially the implementation of the activity approach in the modernization of pedagogical magistracy. The principles of construction of the content of the basic professional educational programs of pedagogical magistracy that meet modern requirements are given.

Key words: modernization of pedagogical education, activity approach, pedagogical magistracy, basic professional educational programs, principles.

В соответствии с Постановлением РФ № 295 от 15 апреля 2014 г. «Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» в качестве приоритета государственной политики в сфере образования выделена «реализация целостной программы взаимосвязанных изменений системы педагогического образования, повышения квалификации работающих педагогов, процедур оценки квалификации и аттестации педагогов, условий оплаты труда, базирующихся на содержании и требованиях профессионального стандарта педагога» [2, с. 44]. В Государственной программе определены также стратегические направления развития образования, среди которых «модернизация образовательных программ профессионального образования, обеспечивающая гибкость и индивидуализацию процесса обучения с использованием новых технологий» [2, с. 45].

В ответ на это ведущими учеными страны, педагогами и психологами была разработана Концепция основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель среднего общего образования) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего (профессионального) общего образования и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов». Были разработаны также требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответ-

ствии с профессиональным стандартом педагога (А. А. Марголис) [5].

Многочисленные противоречия на рынке труда, как полагают авторы указанной выше Концепции, во многом объясняются нарушением принципов управления профессионализацией: а) целенаправленность; б) непрерывность; в) социальная обусловленность; г) нормативность; д) вариативность; е) инновационность; ж) рефлексивность. Последний принцип – рефлексивность означает различия в отношении субъекта педагогической деятельности к объекту. Он проявляется в зависимости от содержания выполняемых процессов, позиции в профессиональной иерархии, уровня профессионального образования и др. (рис. 1).

Рефлексивность профессиональной деятельности

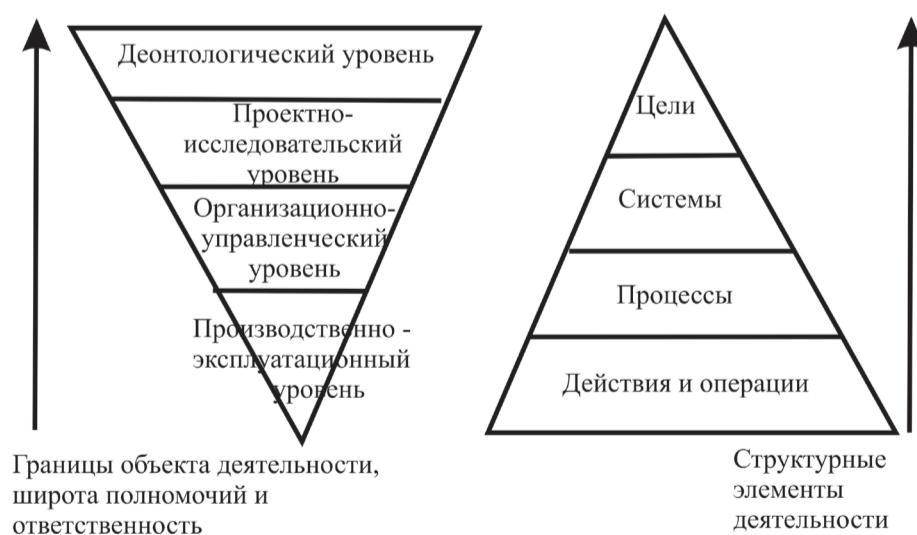


Рис. 1. Графическая интерпретация принципа рефлексивности

Как видно на приведенной схеме, каждый следующий уровень заставляет человека оперировать более широким фрагментом профессионального пространства, поэтому требует большей абстрактности мышления, большей рефлексии.

Очевидно, что магистрант преимущественно выступает субъектом проектно-исследовательской деятельности. Следовательно, деятельностный подход, деятельностные технологии являются основными в модернизации педагогического образования. Остановимся на них подробнее.

Деятельностный подход (в самом общем смысле) – это такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором они являются не пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. В его основе находится понятие деятельности. *Деятельностью называют процесс активности человека, характеризующийся предметом, потребностью и мотивом, целями и условиями их достижения, действиями и операциями.*

В вузовском образовании выделяют две составляющие деятельностного подхода: 1) *обучение методам получения знаний, неизвестных к определенному моменту студентам;* 2) *обучение студентов методам практического применения полученных знаний.*

Обучение методам получения знаний, неизвестных до сих пор студентам, относится обычно к курсам, изучаемым на младшей ступени вузовского обучения, и рассматривается как своеобразная *имитационная технология*, предполагающая иллюстрацию студентам тех особенностей их будущей профессиональной деятельности, которые можно отобразить в конкретном фундаментальном курсе.

Для старшей ступени эти технологии также применяются, но отходят на второй план – при этом на первый выходит обучение студентов *методам практического применения полученных знаний.*

Рассмотрим кратко каждую из составляющих деятельностного подхода. Первая составляющая – обучение студентов методам получения результатов, давно известных науке, но неизвестных им, трудно приживается в практике, и связано это прежде всего с тем, что такое обучение требует специальных усилий и определенного уровня мастерства преподавателя. Проще взять все усилия на себя, объяснить студентам материал, записать его в конспект и считать свою задачу выполненной.

Гораздо сложнее представить учебный материал в виде последовательности («цепочки») задач и совместно со студентами решать их, формулировать выводы, переходить к следующим задачам, осуществлять на различных этапах логически допустимые обобщения и т. д. Такая организация деятельности возможна, например, при изучении курсов высшей математики, общей физики, химии, однако и при изу-

чении гуманитарных дисциплин также есть соответствующие возможности и приемы. К ним относится, например, метод беседы, когда преподаватель на семинаре ставит перед учебной группой последовательность мини-вопросов, втягивая в орбиту активной деятельности всех студентов. Необходимо отметить и такую форму работы, как рефераты, выступление на семинарах с докладами и сообщениями. Учитывая, что студент сегодня активно пользуется современными информационными технологиями, при формулировке темы реферата, конкретных задач для ее разработки, следует заранее предусмотреть, чтобы студент не смог ограничиться чем-либо готовым, а столкнулся с необходимостью самостоятельных действий, мини-открытий, выводов, сравнений.

Следующим важным аспектом деятельностного подхода на младшей ступени вузовского обучения является *поэлементное формирование у студентов умений осуществлять то или иное мыслительное или практическое действие.* Для этого в психологии разработаны основы деятельностного подхода в обучении и теория поэлементного формирования мыслительных действий (Н. Ф. Талызина, П. Я. Гальперин и др.).

Однако на практике наблюдаются две крайности: либо преобладает традиционное «сообщающее» обучение, и преподаватель пытается все донести до студентов сам, а потом удивляется, почему они не могут ничего воспроизвести и тем более применить теорию на практике, либо значительный объем материала отдается на откуп студентам (учи и осваивай сам, как можешь) без поддержки и помощи со стороны преподавателя – в этом случае результат очевиден.

Деятельностный подход в широком смысле слова понимают еще как *учебную деятельность* или *задачный подход* – это *максимально широкое представление в содержании обучения разнообразных учебных задач.* Среди них: 1) задачи, на основе решения которых студентом осознается та или иная учебная проблема, заранее предусмотренная преподавателем; 2) цепочки задач, представляющих собой специально организованные преподавателем этапы разрешения созданной им проблемной ситуации и решаемых студентами (одна за другой) под руководством преподавателя; 3) самостоятельно решаемые студентами задачи поисково-исследовательского характера, включаемые в задания курсовых и дипломных работ; 4) тренировочные задачи закрепляющего характера. То или иное сочетание представленных форм организации учебно-познавательной деятельности студентов реализует *основную идею деятельностного подхода:* самостоятельное добывание знания студентом, активное участие студента в его усвоении.

На принципах деятельностного подхода к образованию базируется сегодня проектирование целей инновационного образования.

Всякое образование в конечном итоге должно приводить к формированию у человека каких-то новообразований в виде ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных и практических умений, т. е. к изменению определенных составляющих его психики и ее структур. Поэтому всякое образование (осознанно или нет) базируется на том или ином понимании психики. Для деятельностного подхода характерно особое понимание природы человеческой психики, источников и механизмов ее развития, а также соотношения между образованием и развитием человека. Согласно нему психика человека развивается в ситуациях общения и деятельности. С позиций деятельностного понимания психики образование может обеспечивать полноценное развитие студента только тогда, когда он становится не обучаемым, а обучающимся, то есть субъектом своего образования.

Главное, что должно обеспечивать образование – это развитие личности человека как субъекта своей жизнедеятельности. С позиций деятельностного подхода быть субъектом деятельности – значит определять ее строение, то есть строить ее в имеющихся условиях.

Выражением принципиальной смены общей ориентации высшего образования со знаниевоориентированной на деятельностно-ориентированную парадигму стала идея представления желаемых качеств выпускника в виде компетенций. 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 [8, с. 5]. Некоторые определяют компетентность как «интегральные деятельностно-практические умения» [1, с. 5]. Анализ различных перечней компетенций показывает их креативную (творческую) направленность.

Компетенции различают по разным основаниям, но основное различие связано с выделением компетенций, содержание которых зависит от содержания труда (*специальные компетенции*) и компетенций, не зависящих от этого

содержания (*ключевые, универсальные компетенции*). Вопросы формирования специальных компетенций у будущих педагогов при обучении математическим дисциплинам рассмотрены в нашей статье [3].

К «ключевым компетенциям» относятся те, которые содействуют развитию личности, социальной адаптации, активной гражданственности и получению работы (занятости). Компетенции, не зависящие от процесса труда, в современных условиях приобретают все более важное значение, и полагают, что оно будет возрастать. Иметь компетенцию – значит обладать всем, что необходимо для успешного решения каких-то задач. Иметь знания и какие-то умения – еще не значит быть компетентным.

С позиций деятельностного подхода компетенция – это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное интегративное образование. Именно этого и не обеспечивают традиционные системы высшего образования. Составляющие способа решения деятельностных задач формируются в них разрозненно и не синтезируются в целостный способ деятельности [4].

Сторонники модернизации подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога необходимость деятельностного подхода в обучении студентов объясняют следующим: «Научно-обоснованное мышление будущего педагога соединяет его теоретические знания и практические знания в персональную педагогическую теорию, для достижения этого студенты должны получить опыт аргументации, верификации гипотез и принятия решений в процессе решения педагогических проблем» [5, с. 14]. В связи с этим выделяют два уровня владения профессиональной деятельностью педагога: базовый (элементарный) и общий. На базовом уровне используются в основном «естественные» и спонтанные представления о преподавании. Этот уровень профессиональной деятельности достигается практически каждым будущим педагогом благодаря подготовке, направленной на освоение преимущественно предметного учебного содержания и практических навыков преподавания.

Общий уровень владения профессиональной деятельностью характеризуется тем, что он достигается не только освоением практиче-

ских навыков и знаний педагогического (учебно-го) содержания, но и активным использованием процессов обсуждения, мышления, дискуссии и других видов исследовательских действий. Исследовательский подход к подготовке педагогов и означает переход от подготовки на элементарном уровне к подготовке на общем уровне [5, с. 15].

В условиях педагогической магистратуры реализация деятельностного подхода имеет свои особенности. Кардинальные изменения, происходящие в российском образовании и педагогической деятельности, потребовали радикальных изменений в содержании и организации подготовки магистров педагогического направления. *Во-первых*, произошло изменение целевой ориентации педагогической деятельности, переход от знаниевой к компетентностной парадигме, когда её целью становится формирование готовности и способности решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [7; 9]. Термин «компетенция» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных рабочих ситуаций, наличие представлений о последствиях своей деятельности, а также умений нести за них ответственность на основе приобретенных знаний. *Во-вторых*, идентификация востребованных компетенций потребовала изменений в содержании и технологиях образовательных программ с точки зрения их ориентации на потребителя, прозрачности целей, процессов и результатов, усиления практической составляющей.

Значимыми нововведениями в части обновления содержания профессионального образования уровня «Магистратура» по направлению «Педагогическое образование» стал учет требований работодателей.

При разработке и реализации программ магистратуры образовательная организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится магистр и на достижение ими высокого уровня сформированных компетенций по каждому виду деятельности (педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой, культурно-просветительской). При этом мерилom таких педагогических достижений является концепция управления качеством образования, под которой понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реаль-

ных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

При разработке образовательной программы педагогической магистратуры рекомендуется за основу брать следующее положение: *совершенствование профессиональной подготовки в магистратуре должно идти по пути увеличения доли практико-ориентированного обучения, позволяющего совершенствовать овладение компетенциями высококвалифицированного педагогического труда.*

Таким образом, реализация целей и задач образовательной программы педагогической магистратуры обеспечивается следующими идеями:

- использование компетентностного подхода при разработке модулей образовательной программы является необходимым, так как интегральную оценку качества подготовки магистра можно произвести только на основании определения уровня его компетентности в области профессиональной педагогической деятельности в соответствии с ФГОС ВПО;

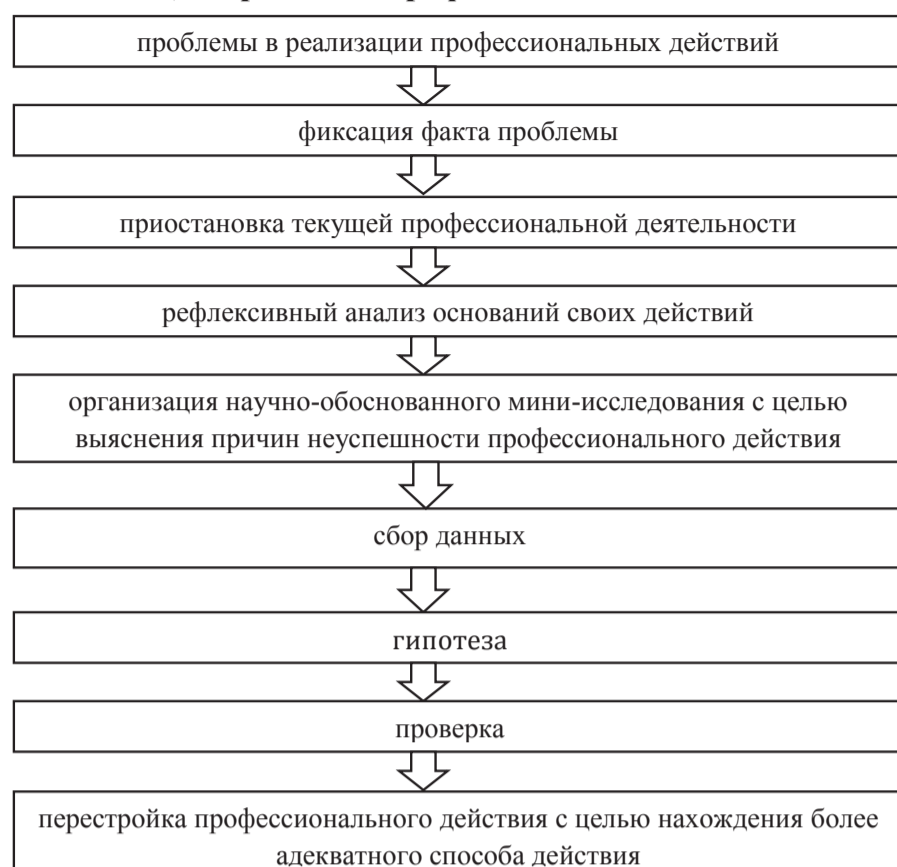
- компетентность будущих магистров образования должна проверяться на базе тех трудовых действий, которые включены в их квалификационные характеристики в соответствии с Профессиональным стандартом педагога [6], так как компетентность (профессионализм) в конечном итоге определяется опытом успешной педагогической деятельности;

- использование уровневого подхода со смещением акцентов основной дидактической цели должно позволить реализовать индивидуализацию, дифференциацию обучения магистрантов;

- использование деятельностного подхода требует увеличения практико- и личностно-ориентированного обучения, влекущих за собой изменения структуры, форм и содержания обучения, оценочных и диагностических средств для аттестации выпускников, а также организацию длительной практики в образовательных организациях, осуществляющих подготовку на старшей ступени среднего общего образования.

Таким образом, будущий магистр как рефлексивный практик, способный к саморазвитию, развитию профессиональных действий в ответ на проблемы и изменяющиеся условия их реализации, должен быть прежде всего практиком-исследователем, осуществляющим перестройку своих профессиональных действий не на основе проб и ошибок, а на основе научного метода. Цикл развития профессиональных действий в этом случае выглядит следующим образом (схема 1) [5].

Схема 1

Цикл развития профессиональных действий

Процесс разработки профессиональных стандартов, набирающий темп в современной России, учитывает следующие квалификационные уровни, базирующиеся на принципе рефлексивности профессиональной деятельности: 1. Повторение. 2. Ассистирование. 3. Исполнение, индивидуальная ответственность. 4. Распределение, групповая ответственность. 5. Управление малой группой. 6. Управление системой. 7. Определение стратегии. 8. Инновации. 9. Персональный вклад, заслуги.

Перечисленные процессы вызывают изменения в подготовке магистров как объекте управления, в частности в целях деятельности, предмете деятельности, процессах образовательной деятельности, ее результатах, и всех видах обеспечения – ресурсного обеспечения, законодательного и нормативно-методического обеспечения, организационного управления и контроля качества, научного обоснования перспектив развития.

Список использованных источников

1. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – № 2. – 2005. – С. 3–11.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. – 146 с. // Минобрнауки.рф/документы /4106.
3. Капкаева, Л. С. Формирование специальных компетенций у будущих педагогов при обучении математическим дисциплинам / Л. С. Капкаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 34–38.
4. Лазарев, В. С. Деятельностный подход к новому пониманию целей высшего образования [Электронный ресурс] / В. С. Лазарев // Инноватика в обра-

зовании. – 2014, февраль. – URL : <http://invobr.ru>.

5. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 1–18. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 28.06.2015).

6. Профессиональный стандарт педагога // Минобрнауки.рф/документы/071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога (проект).pdf.

7. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / О. В. Акулова, Э. В. Балакирева, Г. А. Бордовский. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 152 с.

8. 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.

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

References

1. Andreev A. Knowledge or competence? *Higher Education in Russia*, 2005, No. 2, pp. 3–11. (in Russian)
2. State program of the Russian Federation «Development of Education» for 2013-2020, 146 p. URL: <http://Минобрнауки.рф/документы /4106>. (in Russian)
3. Kapkaeva L.S. Formation of the special competencies of future teachers in teaching mathematical disciplines, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 34–38. (in Russian)
4. Lazarev V.S. Activity approach to the new understanding of the goals of higher education, *Innovation in Education*, 2014, February [Electronic resource]. URL: <http://invobr.ru>. (in Russian)
5. Margolis A. A. Requirements for the modernization of vocational education teacher training programs in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teacher training, *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2014, Volume 6, No. 2, pp. 1–18 [Electronic resource]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>. (in Russian)
6. Professional standard of a teacher. URL: [http://минобрнауки.рф/документы / 3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога \(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы / 3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога (проект).pdf). (in Russian)
7. Development of qualifications for professional

work in the field of education / O.V. Akulova, E.V. Balakirev, G.A. Bordovskiy. St.-Petersburg, Publishing Herzen University, 2008, 152 p. (in Russian)

8. Yanushevskiy V.N. System-activity approach in education context Federal state educational standards second generation goals, programs, technology [Elec-

tronic resource]. URL: http://www.dc.ulstu.ru/ipk/news_files/1.doc. (in Russian)

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

Поступила 10.09.2015 г.

УДК 373.2 (045)
ББК 74.100

Кахнович Светлана Вячеславовна

доктор педагогических наук, доцент
кафедра педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kahnovich@mail.ru

Щереди́на Наталья Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
raslex@yandex.ru

**ТЕХНОЛОГИИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация: В статье рассмотрены педагогические технологии когнитивного развития детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности. Представлен анализ условий, содержания и методов работы по когнитивному развитию детей дошкольного возраста. Раскрыты основные педагогические условия эффективного воспитания интеллектуально и творчески одаренной личности в период дошкольного детства.

Ключевые слова: когнитивное развитие детей дошкольного возраста, творческая деятельность, артпедагогика.

Kakhnovich Svetlana Vyacheslavovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
Department of pedagogy of preschool and elementary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Scheredina Natalya Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of pedagogy of preschool and elementary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**TECHNOLOGY OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
IN ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY**

Abstract: The article is devoted to pedagogical technologies of preschool children cognitive development in art creative activity. The analysis, aimed at defining the terms and conditions, contents and methods of work on the cognitive development of preschool children through art in creative activity are presented. The article reveals significant pedagogical conditions of effective education of creatively and intellectually gifted personalities of preschool children.

Keywords: cognitive development of preschool children, creative activities, art pedagogics.

Вопросы воспитания интеллектуально и творчески одаренной личности на протяжении многих лет являются актуальными. В современных условиях внедрения нового федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (приказ Минобрнауки России об утверждении ФГОС дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155, г. Москва) [11] становится важным предоставить каждому ребенку возможность полностью раскрыть свои задатки и развить интеллектуальные и творческие способности. Важным представляется в современных условиях дошкольного образования воспитать у детей качества, необходимые для того, чтобы в разных видах деятельности они могли успешно действовать на репродуктивном (исполнительском) и творческом уровнях, что требует реальная жизнь.

Исключительно важное место в системе обучения детей дошкольного возраста занимает художественно-творческая деятельность, позволяющая развивать и проявлять креативность. В связи с этим возникает необходимость осуществления исследований, направленных на определение условий, содержания и методов работы по когнитивному развитию детей дошкольного возраста. В целом необходимо разработать педагогические технологии когнитивного развития детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности. Когнитивное развитие детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности позволит мобилизовать не только умственные способности детей, но и творческую активность и овладеть более сложным учебным материалом, развивать интеллектуальные и художественные способности и дарования. Не случайно, что в настоящее время всё большую актуальность приобретает такое направление в педагогике, как артпедагогика [6], в том числе и в инклюзивном образовании. В современных условиях образовательной деятельности артпедагогика понимается как самостоятельное направление педагогической науки, изучающее природу, общие закономерности, принципы, механизмы привлечения искусства для решения задач воспитания, обучения, развития, поддержки, социализации человека [6; 10]. Артпедагогика может быть рассмотрена и как педагогическая технология, «основанная на интегративном применении воспитательных воздействий на личность разных видов искусства (музыки, живописи, танца и др.)» [5, с. 47].

Под когнитивным развитием (от англ. *Cognitive development*) обычно понимается развитие мыслительных процессов – восприятия, памяти, воображения, логики, формирование понятий. Конструктивистская теория когнитив-

ного развития Ж. Пиаже [7; 8] утверждает, что ребенок самостоятельно конструирует свои когнитивные способности с помощью собственных действий в окружающей среде (в отличие от теорий, которые описывают когнитивное развитие как развертывание врождённых знаний и способностей и теорий, которые описывают когнитивное развитие как постепенное приобретение знания через опыт). Если в основу положить конструктивистскую теорию когнитивного развития и учесть то, что ребенок дошкольного возраста (2–7 лет) по классификации стадий развития интеллекта (Ж. Пиаже [7; 8]) в состоянии действовать не только с внешними объектами, но и с представлениями о них, а также отличать обозначение от обозначаемого; то можно предположить, что педагогически грамотная организация художественно-творческой деятельности дошкольника может способствовать его когнитивному развитию. Когнитивное развитие является частью развития личности ребенка в целом.

В соответствии с традициями, сложившимися в отечественной педагогике и психологии, когнитивное развитие ребенка обычно связывают с его обучением, умственным воспитанием, формированием универсальных учебных умений: письма, чтения и счета; в целом грамотности и, естественно, с уровнем функционирования психических процессов: восприятия, памяти, воображения, мышления, речи и др. Как правило, традиционное обучение детей дошкольного возраста происходит на репродуктивном (исполнительском) или подражательном уровне и в процессе специально организованной педагогом образовательной деятельности.

В работах отечественных и зарубежных ученых (Т. С. Комарова [4], А. С. Савенков [4; 9], Вильям Штерн [12] и др.) рассматривается роль исследовательской деятельности дошкольников, их творчества и одаренности в интеллектуальном развитии. Однако мало научных работ, где бы именно художественно-творческая деятельность изучалась как средство или условие когнитивного развития ребенка дошкольного возраста. Поэтому возникает необходимость разработки педагогических технологий когнитивного развития дошкольников в художественно-творческой деятельности. Под когнитивным развитием детей дошкольного возраста мы понимаем прежде всего достаточный уровень функционирования психических познавательных процессов: восприятия, памяти, воображения, мышления, речи и др., а также формирование универсальных учебных умений: письма, чтения, счета. Также когнитивное развитие является одним из составляющих элементов личностного развития, когда происходит адаптация детей не только к

образовательным условиям, но и к социальным, к педагогу, сверстникам, что выражается в межличностных отношениях, и в целом в нравственном становлении личности.

В связи с этим нами разработаны и апробированы в практике следующие педагогические технологии когнитивного развития детей дошкольного возраста в процессе художественно-творческой деятельности: 1) технология формирования учебных умений: письма, чтения и счета у детей раннего и дошкольного возраста (от 1,6 месяцев до 8-ми лет) средствами изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация); 2) формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности; 3) технология когнитивного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством организации творческих работ.

Нами разработана когнитивная педагогическая технология формирования учебных умений: письма, чтения и счета у детей дошкольного возраста (от 1,6 месяцев до 8 лет) средствами изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация). Проблема подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе и формирование учебных умений: письма, чтения и счета не вызывает сомнений. Несмотря на то, что в теории довольно часто поднимается проблема выравнивания стартовых возможностей детей дошкольного возраста при поступлении в школу с сохранением детской непосредственности и познавательного интереса, однако остаются недостаточно разработанными методы, приёмы, формы обучения, в целом не разработана когнитивная педагогическая технология формирования учебных умений дошкольников. Включенность детей дошкольного возраста в изобразительную деятельность позволяет использовать эстетические средства познания окружающей действительности. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155) [11] прописываются целевые ориентиры и в области обучения дошкольников. Несмотря на то, что рекомендуется формировать у детей дошкольного возраста предпосылки к учебной деятельности, однако в ФГОС дошкольного образования нигде не дается определение понятию «предпосылки к учебной деятельности». Остается актуальной проблема соотношения потребностей основных потребителей образовательной услуги (родителей) с реализацией учебного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Благодаря изобразительной деятельности обучение детей дошкольного возраста происходит естественны-

ми темпами, без тревожности и особых усилий нервной и интеллектуальных сфер личности ребенка. Для ребенка обучение выглядит игрой и интересной деятельностью, в которой он может кроме интеллектуального развития реализовать ещё и свой творческий потенциал. Поэтому обучение детей письму, чтению и счету – универсальным навыкам (грамота) средствами изобразительной деятельности имеет ряд преимуществ перед традиционными техниками такого обучения в период дошкольного детства.

Первое преимущество: по сравнению с обучением грамоте другими средствами (в частности вербальными), обучение с помощью художественных образов, символов и знаков, лепки и аппликации выглядит для ребенка дружелюбно ориентированной предметной игрой.

Второе преимущество состоит в вариативности педагогической технологии, которая разработана таким образом, что ее можно применить как в раннем дошкольном возрасте, так и в работе с детьми среднего дошкольного возраста, а также с детьми старшего дошкольного возраста с целью их подготовки к школе.

Третье преимущество выражается в возможности ее успешного применения к детям вынужденных или трудовых мигрантов, не владеющих или слабо владеющих русским языком и находившихся с рождения в иной (мордовской, украинской, татарской и др.) языковой среде. Использование изобразительной деятельности (рисования, лепки и аппликации) позволяет детям адаптироваться к новым образовательным условиям и помогает усвоить русский язык, на котором осуществляется обучение.

Сущность данной технологии заключается в том, что она разработана на локально-модульном уровне и предполагает формирование отдельного модуля – универсальных учебных умений: письма, чтения и счета у детей дошкольного возраста на локальном уровне в изобразительной деятельности. Она реализуется за счет разработанных творческих заданий для детей. К примеру, детям предлагается такое графическое упражнение. Взрослый показывает написанную в присутствии ребенка букву (сначала изучаются гласные буквы) и предлагает сравнить её с изображением. Буква «А» похожа на крышу деревенского домика, буква «О» круглая как озеро, буква «У» похожа на «А», только перевернулась и потеряла перекладину, буква «И» похожа на качели и др. подобные варианты. После того как ребенок придумывает, на что похожа буква, взрослый предлагает её нарисовать, а потом найти букву «А» в имени ребенка. Для изучения каждой буквы разработаны графические упражнения: «Нарисуй букву», «Отгадай, где

спряталась буква». Затем изучаются слова с помощью рисунков по соответствующей тематике, состоящие из двух гласных звуков: ау, уа, иа, ио. Каждое новое слово обыгрывается в рисунке с определенным сюжетом: «АУ» кричат дети, когда заблудились в лесу, «УА» – плачет малыш, «ИА» – кричит ослик, «ИО» – лошадка. Затем изучаются слова, где первая буква гласная: ам, ум, ай, ах, ох. «АМ» – скушал конфетку, «УМ» – показал на головку, «АЙ» – уколол пальчик, «АЙболит» – известный доктор из сказок Корнея Ивановича Чуковского, «АХ» – как красиво, «ОХ» – устал.

Дети усваивают письмо за счет тренировки ручной умелости в изобразительной деятельности. Создавая художественный образ в изобразительной деятельности, в этом процессе принимают участие те же анализаторы мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сериация), что и в процессе чтения, сначала надо выделить отдельные части из целого, а затем вновь их соединить, чтобы получить художественный образ или прочесть слово. Умение считать развивается благодаря образному характеру изобразительной деятельности. Например, запоминание написания цифр. Цифра «единица» похожа на спицу для вязания, цифра «два» по написанию напоминает образ лебедя, и т. п.

Личностное развитие ребенка не ограничивается только когнитивной и творческой реализацией. Особую актуальность в воспитании личности ребенка имеет и его нравственное становление в детские годы. Более того, результат такого воспитания в дошкольный период выражается именно в нравственных аспектах, в духовном становлении. Художественно-творческая деятельность влияет и на личностное становление. Как показывают наши исследования [1; 2; 3; 14], формирование общей культуры личности и в частности такого значимого компонента, как культура межличностных отношений происходит эффективно именно средствами изобразительного искусства. Формирование культуры межличностных отношений у дошкольников в художественно-творческой деятельности осуществляется на разных уровнях – эмоциональном (отношение, аксиологический уровень), психическом (произвольность познавательных процессов), деятельностном (изобразительная и межличностная грамотность). На уровне эмоционального отношения у детей формируется способность эстетически воспринимать произведения искусства, в частности изобразительного. Взаимосвязь эстетического и нравственного начала в личности ребенка сопровождается возникновением эмоций и чувств при восприятии как произведений изобразительного искусства,

так и личности другого человека. Причем возникновение отношения, основанного на эмоциональном отклике, в процессе восприятия объектов и субъектов окружающего мира возникает у ребенка спонтанно. Психический уровень становления культуры межличностных отношений заключается в том, что у детей возникает потребность строить свои личные социальные контакты в соответствии с нравственными нормами и правилами поведения сначала в процессе совместной с другими детьми изобразительной деятельности, затем в процессе общения, труда и обучения. Изобразительная грамотность представлена в знаниях, умениях и навыках детей, овладение ею позволяет достигать определенных творческих результатов в изображении художественных образов в рисунке, лепке, аппликации. Межличностная грамотность, так же как и изобразительная, формируется на деятельностном уровне становления культуры межличностных отношений и включает в себя прежде всего коммуникативные способности детей, позволяя овладеть необходимыми умениями, знаниями и навыками для конструктивного диалога с другими людьми.

Для детей дошкольного возраста разработано содержание, формы (индивидуальная работа над изображением, коллективная деятельность), методы и приемы, которые способствуют формированию культуры межличностных отношений в процессе и средствами художественно-творческой деятельности. Например, разработано содержание педагогической работы для детей раннего, младшего дошкольного и для детей среднего, старшего дошкольного возрастов на разных этапах занятия по изобразительному искусству: объяснение педагогом изобразительного задания; планирование изобразительной деятельности; изображение; оценка результатов. Разработаны графические упражнения; подвижные, словесные игры; творческие досуги; пальчиковые упражнения; занятия в форме сюжетно-ролевых игр. Разработаны конспекты занятий по изобразительному искусству, направленные на формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста.

В процессе художественно-творческой деятельности ребенок создает художественный образ по памяти и проектирует на него свое актуальное психическое состояние и эмоции (страх, радость, горе и др.). Педагог, изучая средства художественной выразительности (форма, размер, расположение, цвет и др.), может понять внутренний мир ребенка и повлиять на нравственное становление.

Новизна данной технологии заключается в том, что впервые доказательно установлено вли-

яние художественно-творческой деятельности на нравственное воспитание детей дошкольного возраста и в целом на личностное развитие.

Важной остается проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием, поэтому нами разработана технология когнитивного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством организации творческих работ [13].

Как показывает наш многолетний опыт работы, старший дошкольный возраст благоприятен для развития способности к творчеству, так как именно в это время закладывается психологическая основа для творческой деятельности. Ребенок 5–8 лет способен к созданию нового рисунка, конструкции, образа, фантазии, движения и т. п., которые отличаются оригинальностью, вариативностью, гибкостью и подвижностью. Творческие работы наиболее ярко проявляются в языковом творчестве и специфически детских деятельности: конструировании, рисовании, лепке, музицировании. Старшего дошкольника характеризует активная деятельностная позиция, готовность к спонтанным решениям, любопытство, постоянные вопросы к взрослому, способность к речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности, стойкая мотивация достижений, развитое воображение, настойчивость. Инициативность связана с любознательностью, пытливостью ума, изобретательностью, способностью к волевой регуляции поведения, умением преодолевать трудности. Затем следует организовывать творческие работы и в младшем школьном возрасте. Мы предлагаем следующие разновидности работ творческого характера: 1) имеющие художественно-образную направленность (составление сказки, рассказа и т. д.); 2) служащие цели приобщения детей к познавательно-практической деятельности (составление и решение задач, написание писем и т. д.); 3) связанные с техническим творчеством, конструкторско-технической деятельностью; 4) приобщающие к опытной работе, проведению простейшего эксперимента; 5) творческая деятельность в области изобразительного искусства, музыки, художественного конструирования из дерева, бумаги, ткани. Мы конкретизировали структурные и содержательные характеристики творческих работ. Данные работы рассмотрены как структурные элементы сложных умений высокого уровня. Структура выполнения творческих работ в системе обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста в исследовании представляет собой совокупность устойчивых связей составляющих ее компонентов: мотивационного, содержательно-операционно-

го, эмоционально-волевого. Основными показателями сформированности готовности к выполнению творческих работ применительно к дошкольному возрасту выступали предпосылки мотивационного, содержательно-операционного, эмоционально-волевого компонентов деятельности, а именно: понимание важности подготовки к творческой деятельности, любознательность, наличие интереса к творческим работам в разных видах деятельности (в общении, игре, в учебном, физическом труде и т. д.); желание активно включаться в процесс выполнения творческих работ, освоенность способа выполнения работ творческого характера в языковом творчестве и специфически детских деятельности, способность к фантазированию и воображению при выполнении работ; проявление настойчивости, старательности, добросовестности при выполнении работ творческого характера.

Таким образом, концептуальная модель когнитивного развития детей в художественно-творческой деятельности включает в себя совокупность компонентов: мотивационного, познавательного и деятельностного, проявляющихся на разных уровнях – эмоциональном (отношение, аксиологический уровень), психическом (произвольность познавательных процессов), деятельностном (знания, умения и навыки). Ребенок в художественно-творческой деятельности приобретает знания, умения и навыки не благодаря подражательной деятельности, целенаправленному обучению, а с помощью развития своих психических познавательных процессов: восприятия, воображения, памяти, мышления, речи и др. на продуктивном уровне. Когнитивное развитие детей дошкольного возраста является одним из составляющих элементов личностного развития наряду с художественной одаренностью и культурой межличностных отношений и наиболее эффективно происходит средствами различных видов искусства и в творческой деятельности.

Список использованных источников

1. Кахнович, С. В. Формирование культуры межличностных отношений дошкольников в контексте социальной компетентности культурно-толерантной личности / С. В. Кахнович // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 33–37.
2. Кахнович, С. В. Способы, формы и методы формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в процессе художественно-творческой деятельности / С. В. Кахнович // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (21). – С. 138–146.

3. Кахнович, С. В. Основные интерактивные принципы педагогической технологии формирования культуры межличностных отношений у дошкольников в художественно-творческой деятельности / С. В. Кахнович // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 26–29.

4. Комарова, Т. С. Коллективное творчество дошкольников / Т. С. Комарова, А. И. Савенков. – М. : Педагогическое общество, 2005. – 128 с.

5. Кузьмина, Н. Н. Моделирование артпедагогических технологий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Кузьмина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 46–50.

6. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в социальном образовании : учеб. пособие / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комисарова [и др.]. – М. : Академия, 2001. – 246 с.

7. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.

8. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : РИМИС, 2008. – 436 с.

9. Савенков, А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – М. : Генезис, 2010. – 448 с.

10. Сергеева, Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Наталья Юрьевна Сергеева. – Чебоксары : ЧГБУ, 2010. – 43 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 4–18.

12. Штерн, В. Умственная одаренность: психологические методы умственной одаренности в их применении к детям : пер. с нем. / Вильям Штерн. – СПб. : Союз, 1997. – 124 с.

13. Щереди́на, Н. Н. Творческие работы в системе обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Наталья Ивановна Щереди́на. – М. : МГОПУ, 1998. – 23 с.

14. Kakhnovich, S. V. The technology of building a culture of interpersonal relations in preschool children in the Visual Arts / S. V. Kakhnovich // Современные исследования социальных проблем = Modern Research of Social Problems. – 2013. – № 7 (27). doi: 10.12731/2218-7405-2013-7-1. – URL : <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013.html> – 21 с. (дата обращения: 26.12.2013).

References

1. Kakhnovich S.V. Building a culture of interpersonal relationships of pre-schoolers in a context of social

competence, cultural and tolerant personality, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 33–37. (in Russian)

2. Kakhnovich S.V. Ways, forms and methods of creating a culture of interpersonal relations in preschool children in the process of artistic and creative activities, *Proceedings of higher educational institutions. Volga region. Humanities*, 2012, 1 (21), pp. 138–146. (in Russian)

3. Kakhnovich S.V. Basic interactive pedagogical technology principles for building a culture of interpersonal relations among preschool children in artistic and creative activity, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 26–29. (in Russian)

4. Komarova T.S., Savenkov A.I. Collective creativity of preschoolers. Moscow, Pedagogical society, 2005, 128 p. (in Russian)

5. Kuzmina N.N. Art pedagogical modeling technologies in the process of psycho-pedagogical accompaniment of children in the context of inclusive education, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1(17), pp. 46–50. (in Russian)

6. Medvedeva E.A., Levchenko I.Ju., Komisarova L.N. [and other]. Art pedagogics and art therapy in social education: tutorial. Moscow, Academy, 2001, 246 p. (in Russian)

7. Piazhe Zh. Psychology of intelligence. St.-Petersburg, Piter, 2003, 192 p. (in Russian)

8. Piazhe Zh. Speech and thinking of the child. Moscow, RIMIS, 2008, 436 p. (in Russian)

9. Savenkov A.I. Psychology of children's gifts. Moscow, Genesis, 2010, 448 p. (in Russian)

10. Sergeeva N.Ju. Art-pedagogical accompaniment in future teachers training: the dissertation of doctor of pedagogical sciences. Cheboksary, ChGBU, 2010, 43 p. (in Russian)

11. Federal State educational standard of preschool education, *Pre-school education*, 2014, No. 2, pp. 4–18. (in Russian)

12. Shtern V. Intellectual giftedness: psychological methods of intellectual giftedness in their application to children [Translated from the German language]. St.-Petersburg, Sojuz, 1997, 124 p. (in Russian)

13. Scheredina N.N. Creative work in the education of children of pre-school and primary school age: the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, MGPU, 1998, 23 p. (in Russian)

14. Kakhnovich S.V. The technology of building a culture of interpersonal relations in preschool children in the Visual Arts, *Modern Research of Social Problems*, 2013, No. 7 (27). doi: 10.12731/2218-7405-2013-7-1. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013.html> – 21 p. (date of treatment: 26.12.2013). (in Russian)

Поступила 07.07.2015 г.

УДК 373.3.016:811
ББК 74.268.12я431

Куклина Светлана Станиславовна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра иностранных языков и методики обучения иностранным языкам
ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»,
г. Киров, Россия
kss@ssk.kirov.ru

Кудряшова Анастасия Андреевна

аспирант
кафедра иностранных языков и методики обучения иностранным языкам
ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»;
учитель иностранных языков
МБОУ «Лингвистическая гимназия»,
г. Киров, Россия
kudryashova6@yandex.ru

ТИПОЛОГИЯ ПРИЕМОВ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧЕБНО-РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация: В статье рассматриваются приемы формирования умений учебно-речевого взаимодействия, применяемые в ходе обучения учащихся начальной школы устному иноязычному общению. Описывается процесс создания типологии таких приемов, построенной с учетом условий обучения, средств и способов их осуществления.

Ключевые слова: типология, прием, иноязычное общение, умения учебно-речевого взаимодействия, младший школьный возраст.

Kuklina Svetlana Stanislavovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of foreign languages and methods of foreign language teaching
Vyatka State University of Humanities, Kirov, Russia

Kudryashova Anastasiya Andreevna

Postgraduate
Department of foreign languages and methods of foreign language teaching
Vyatka State University of Humanities;
Foreign language teacher
Linguistic Gymnasium, Kirov, Russia

TIPOLOGY OF TEACHING TECHNIQUES FOR ACQUIRING LEARNING SPEECH INTERACTION SKILLS BY ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: The article focuses on the techniques used for forming learning speech interaction skills while teaching oral foreign language communication in elementary school. The authors describe the process of creating the typology of techniques taking into consideration teaching conditions, means and methods of their performance.

Key words: typology, teaching techniques, foreign language communication, learning speech interaction skills, elementary school students.

В связи с социальным заказом общества, а именно необходимостью формирования у учащихся начальной школы иноязычной коммуникативной компетенции на элементарном уровне [6], все больше исследователей обращают внимание на изучение данного вопроса. Доказано, что названную компетенцию можно освоить

лишь в ходе активной совместной деятельности участников учебного процесса, успешное функционирование которой в значительной степени зависит от того, владеют ли младшие школьники специальными умениями учебно-речевого взаимодействия. Последние представляют собой совокупность интерактивных или учебных умений

в составе исполнительских, контрольно-оценочных и умений планирования; и речевых умений, включающих коммуникативные и перцептивные умения и совместно обслуживающих первую группу умений [2].

Наши наблюдения на уроках иностранного языка в начальной школе показывают, что учащиеся владеют лишь некоторыми из перечисленных умений учебно-речевого взаимодействия. Объяснить это можно тем, что в упражнениях, являющихся средством обучения иноязычному общению, учитель берет на себя мотивационно-ориентировочную и контрольно-оценочную фазы учебной деятельности школьников. В результате ученики включаются в учебно-речевые взаимодействия лишь на исполнительской фазе. Это не только препятствует приобретению ими всей совокупности умений учебно-речевого взаимодействия, но и замедляет процесс становления младших школьников как субъектов учебной деятельности по овладению иноязычным общением.

Именно данный факт побудил нас разработать технологию формирования умений учебно-речевого взаимодействия при обучении младших школьников иноязычному общению. Ее процессуальный аспект представлен, во-первых, совместной деятельностью учителя иностранного языка и учащихся, в ходе которой учитель постепенно передает свои функции обучающимся и тем самым включает их во все виды учебно-речевых взаимодействий с целью приобретения необходимых для их функционирования умений. Во-вторых, в процессуальный аспект входит совместная учебная деятельность школьников, где они взаимодействуют самостоятельно, применяя те умения учебно-речевого взаимодействия, которыми они овладели в сотрудничестве с учителем.

Единицей процессуального аспекта технологии является прием учебно-речевого взаимодействия как отдельный совместный поступок участников учебного процесса, который, обладая всеми свойствами целого, каковой является их совместная деятельность, обеспечивает достижение промежуточной цели технологии на пути к конечной – формированию умений учебно-речевого взаимодействия у младших школьников в ходе их обучения устному иноязычному общению.

Для характеристики приема воспользуемся идеей Е. И. Пассова о том, что «определенный прием, являющийся интеграцией определенных средств и способов при определенных условиях обучения, адекватен определенной цели» [4], и рассмотрим перечисленные компоненты приема с учетом предмета нашего исследования.

Начнем с **условий обучения**, в которых действуют учитель и школьники. Они включают,

во-первых, внешние условия, представленные спецификой обучения устному иноязычному общению на младшей ступени (оно проходит в три этапа: формирование, совершенствование навыков и развитие умений иноязычного общения на элементарном уровне; в «Лингвистической гимназии» на предмет «Иностранный язык» во 2–3-м классах отводится 3 часа, в 4-м – 4 часа в неделю). Вторая группа представляет внутренние условия (возрастные психолого-педагогические особенности ученика начальной школы). Следует отметить, что учебная деятельность младших школьников и, соответственно, их субъектные качества находятся в стадии становления и требуют постепенного формирования.

Названные условия определяют выбор **операционных и материальных средств**, предназначенных для формирования умений учебно-речевого взаимодействия. Операционные средства представляют собой учебно-речевые взаимодействия, в которые вступают учитель и школьники на всех фазах совместной деятельности, а также лежащие в их основе действия, необходимые учащимся на том или ином этапе обучения иноязычному общению. Это, например, действия и взаимодействия планирования; выбора способов и средств выполнения действий; реализации плана с помощью отобранных способов и средств; текущего и итогового контроля результата и оценки и др.

Материальные средства помогают школьникам осуществить учебно-речевые взаимодействия и входящие в них действия с помощью языковых средств иностранного, а не родного языка, что довольно часто наблюдается в начальной школе. Они включают вербальные (речевые образцы, списки слов и выражений на иностранном языке, схемы диалогов и т. п.) и невербальные опоры, т. е. мимику, жесты, движения, а также изображения того, как можно выразить свои отношения и эмоции невербально. Эти средства представлены в специальных памятках, сопровождающих учебно-речевые взаимодействия на каждом этапе обучения иноязычному общению.

Операционные и материальные средства реализуются в заданных и одновременно меняющихся условиях учебного процесса **качественными, количественными и организационными способами**. Поскольку формирование умений учебно-речевого взаимодействия осуществляется в ходе обучения школьников иноязычному общению, то ведущим качественным способом их выполнения выступает ситуативная отнесенность взаимодействия и наличие соответствующей ей учебно-речевой задачи. В нашем случае для данного способа характерно то, что содержание его составляющих изменяется в

зависимости от этапа обучения иноязычному общению.

Так, если на этапе формирования навыков младшие школьники только приступают к ознакомлению с новым языковым материалом и его тренировке, то здесь им предлагаются ситуации незначительного интеллектуального затруднения [1], где они решают *репродуктивные учебно-речевые задачи*. Этапу совершенствования навыков будут адекватны *поисковые задачи*, а этапу развития умений – *поисково-творческие*, решение которых протекает в ситуациях большего интеллектуального затруднения [3].

К качественным способам мы также относим виды деятельности, в рамках которых школьники вступают в учебно-речевые взаимодействия. Во втором классе таким видом деятельности чаще всего является игровая, хорошо усвоенная детьми в дошкольном возрасте, в третьем и четвертом классах она постепенно уступает место учебной.

Успех качественных способов в немалой степени зависит от количественных способов их осуществления. В нашей технологии они проявляются в увеличении объема используемого речевого материала, а также в ускорении темпа решения учебно-речевых задач. Так, на этапе формирования навыков обучающиеся включаются в диалогические единства как минимальные единицы диалогической речи, на этапе совершенствования работают с диалогами-моделями, а на этапе развития умений строят собственные диалогические высказывания того объема и качества, которые указаны в программе.

Еще одним способом осуществления учебно-речевого взаимодействия является организационный, проявляющийся во взаимодействиях учителя с учеником и учеников между собой. Учебно-речевое взаимодействие с учителем необходимо до тех пор, пока вся совокупность учебно-речевых действий не перейдет к самому

ученикам для их самостоятельного осуществления.

Организуя взаимодействие школьников, учитель в начале создает условия для формирования способов учебно-речевого взаимодействия на исполнительской фазе учебной деятельности (2 класс), опираясь на игровое и предметно-действенное типы взаимодействия. Затем он включает школьников в учебно-речевые взаимодействия, характерные для контрольно-оценочной фазы учебной деятельности (3 класс). Только после овладения учащимися совокупностью перечисленных умений учитель передает им свои функции еще и при формулировке цели учебно-речевого взаимодействия (4 класс), оставляя за собой управленческие функции, направленные на их успешное осуществление [4].

Проведенное описание приема как функциональной единицы технологии формирования умений учебно-речевого взаимодействия в ходе обучения младших школьников устному иноязычному общению показало, с одной стороны, что он представляет собой совокупность таких компонентов, как условия, средства и способы его осуществления, объединенных связями, вытекающими из назначения технологии. С другой стороны, содержание этих компонентов изменяется в зависимости от этапа обучения иноязычному общению, в рамках которого и происходит формирование умений учебно-речевого взаимодействия. В результате прием учебно-речевого взаимодействия предстает каждый раз в новой форме, адекватной определенному этапу, которая предполагает наличие других форм, соответствующих всем этапам обучения иноязычному общению.

Изложенное позволяет перейти к построению **типологии** приемов формирования умений учебно-речевого взаимодействия, совокупность которых обеспечит оптимальные условия для приобретения учащимися начальной школы,

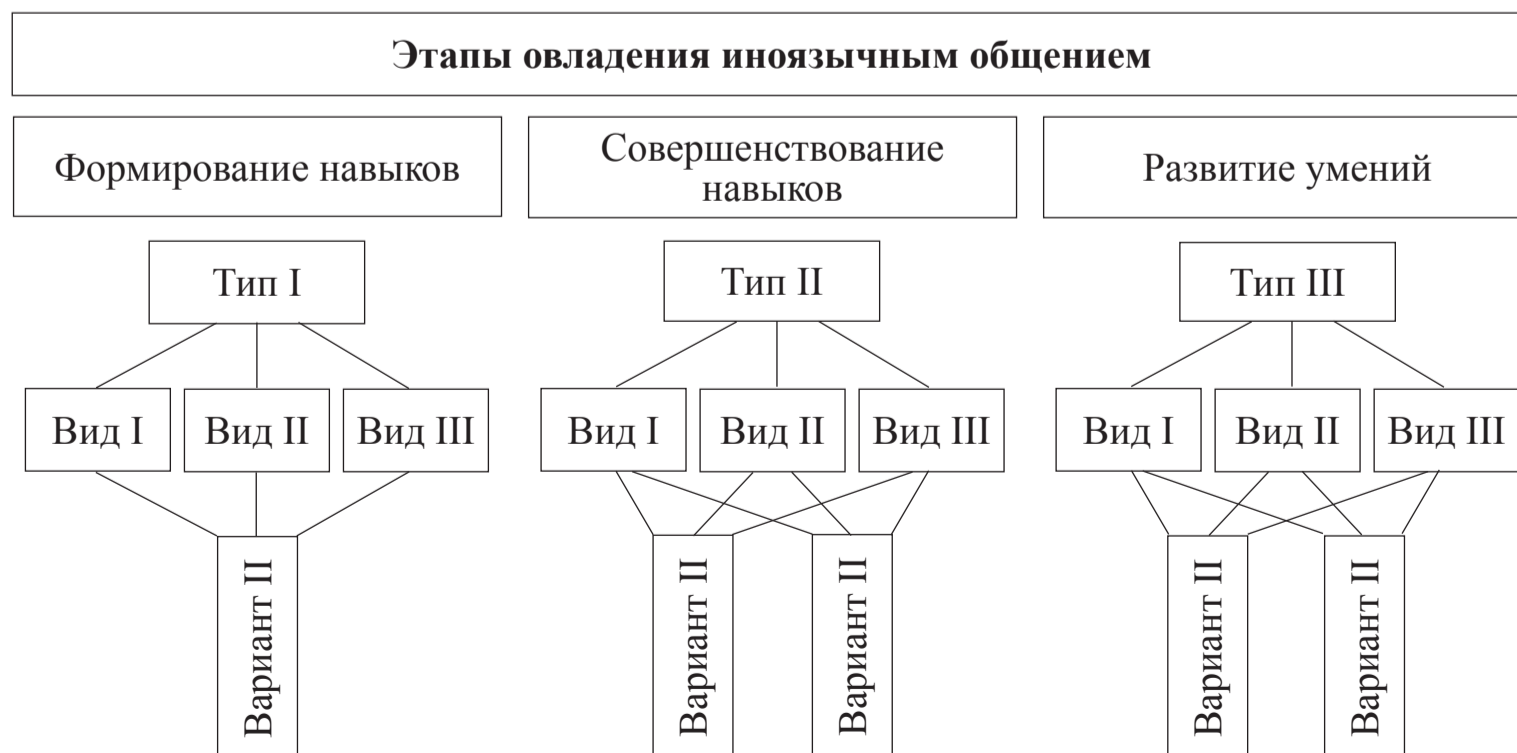


Рис. 1. Типология приемов как средств формирования умений учебно-речевого взаимодействия

изучающими иностранный язык, полного набора умений учебно-речевого взаимодействия, необходимого для их успешной учебной деятельности по овладению иноязычным общением.

В качестве критериев выделения составляющих типологии нами выбраны способы осуществления учебно-речевых взаимодействий, так как именно они придают функциональные особенности. Результатом стали **три типа** приемов формирования умений учебно-речевого взаимодействия, отличающиеся по сложности учебно-речевых задач, на решение которых каждый из них направлен. Учебно-речевые задачи представлены в речевых ситуациях (Е. И. Пассов) разной степени интеллектуального затруднения, создаваемых при помощи содержательных или смысловых опор.

Внутри типов мы выделили **виды приемов**, которые отличаются по виду деятельности (игровая или учебная), в рамках которой учащиеся включаются в учебно-речевые взаимодействия. Приемы первого вида представлены игровым речевым взаимодействием, второго – учебно-игровым речевым, а третьего – предназначены для функционирования учебно-речевого взаимодействия. Каждый вид типологии в свою очередь представлен **двумя вариантами**, в основе которых лежит организационный способ учебно-речевого взаимодействия: вариант I – взаимодействие с учителем, вариант II – взаимодействие со сверстниками под руководством учителя.

Все изложенное нашло отражение в типологии приемов формирования умений учебно-речевого взаимодействия (рис. 1), которая благодаря своей структуре и содержанию компонентов, а также их связям и взаимоотношениям получила возможность функционировать в разнообразных обстоятельствах, имеющих место во 2–4-м классах при обучении школьников устному иноязычному общению.

Это позволило нам создать адекватные им **подсистемы** приемов формирования умений учебно-речевого взаимодействия, представляющие собой совокупность приемов определенного качества, количество и последовательность которых в каждом классе определено с учетом условий обучения, описанных выше. Разработанные подсистемы приемов формирования умений учебно-речевого взаимодействия были апробированы в ходе экспериментально-опытной работы во 2–4-м классах МБОУ «Лингвистическая гимназия» города Кирова. Анализ полученных результатов показал эффективность созданных подсистем приемов для формирования умений учебно-речевого взаимодействия в ходе обуче-

ния школьников устному иноязычному общению, а их интерпретация с помощью методов математической статистики – значительную зависимость между сформированностью умений учебно-речевого взаимодействия и успешностью младших школьников в учебной деятельности по овладению иноязычным общением.

Список использованных источников

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 389 с.
2. Кудряшова, А. А. Умения учебно-речевого взаимодействия как цель формирования на начальной ступени обучения иностранному языку / А. А. Кудряшова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. – № 6. – С. 159–162.
3. Куклина, С. С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением : монография / С. С. Куклина. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. – 81 с.
4. Куклина, С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы : монография / С. С. Куклина. – Киров : Радуга-ПРЕСС, 2013. – 158 с.
5. Пассов, Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. – М. : Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

References

1. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology. Textbook for higher educational institutions. Moscow, Logos, 2005, 389 p. (in Russian)
2. Kudryashova A.A. Learning speech interaction skills as the aim of formation in foreign language teaching on the elementary level, *The Messenger of Vyatka State University of Humanities*, 2014, No. 6, pp. 159–162. (in Russian)
3. Kuklina S.S. Cooperative learning activities as an organizational form for foreign language communication acquisition. Kirov, Publ. Vyatka State University of Humanities, 2007, 81 p. (in Russian)
4. Kuklina S.S. Learning activities for foreign language communication acquisition and its organizational forms. Kirov, Raduga-PRESS, 2013, 158 p. (in Russian)
5. Passov J.I. Forty years later, or a hundred and one methodical ideas. Moscow, Glossa-Press, 2006, 240 p. (in Russian)
6. Federal State educational standard of primary education. Moscow, Prosvescheniye, 2010, 31 p. (in Russian)

Поступила 24.08.2015 г.

УДК 378; 316.477
ББК 74.489.86

Куканова Елана Вениаминовна

доктор педагогических наук, профессор,
зав. лабораторией непрерывного социально-педагогического профессионального образования
ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»,
г. Москва, Россия
elana-korolev@mail.ru

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО КАПИТАЛА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация: В статье представлены результаты социально-педагогического исследования факторов успешности выпускников вузов на рынке труда социальной сферы. Анализ данных исследования показал, что, несмотря на вклад качества образования, индивидуальных предпочтений и стратегий выхода на рынок труда выпускников, их способностей и дифференциации рабочих мест в социальной сфере, существуют другие факторы, оказывающие детерминирующее влияние на успешность карьеры. К ним мы относим семейный капитал и социально-демографические характеристики работников социальной сферы. Выявлено, что существует прямая взаимозависимость успешной карьеры работника с уровнем накопленного семейного родительского капитала и социально-демографическими характеристиками.

Ключевые слова: карьера, высшее образование, семейный родительский капитал, факторы и показатели успешности на рынке труда, социально-демографические характеристики работников социальной сферы.

Kukanova Elana Veniaminovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of laboratory of continuous socio-pedagogical education
The Institute for the study of childhood, family and education of the RAE,
Moscow, Russia

THE ROLE OF FAMILY CAPITAL IN THE CAREER DEVELOPMENT OF SOCIAL WORKERS

Abstract: The article presents the results of socio-pedagogical research of the factors of success of graduates on the labour market, social sphere. The analysis of the data showed that, despite the contribution of the quality of education, individual preferences and strategies for entering the labour market for graduates, their abilities and differentiation of jobs in the social sphere, there are other factors that have a determining influence on career success. We refer to them family capital and socio-demographic characteristics of social workers. It is revealed that there is a direct interdependence of successful career employer with accumulated parent family capital and socio-demographic characteristics.

Key words: career, higher education, family, parental capital, factors and indicators of success in the labour market, socio-demographic characteristics of social workers.

В настоящее время актуальным становится изучение проблем, связанных с процессами построения профессиональной карьеры, влияния этих процессов на организацию жизненного пути. В контексте указанных проблем особую значимость приобретает рассмотрение влияния семейного капитала на построение карьеры выпускниками вузов. Сегодня карьера является объектом исследования многих ученых. Их внимание привлекают вопросы, связанные с изучением факторов, влияющих на мотивацию, выбор, развитие карьеры, ее успешное осуществление [2; 5; 6; 7; 9]. Несмотря на большой интерес к проблемам карьеры, ряд вопросов остается недостаточно изученным. В этой связи акту-

альными становятся вопросы понятия карьеры, специфики данного понятия в различные исторические эпохи, мотивации карьеры, закономерностей, механизмов функционирования, факторов, ее обуславливающих. Самостоятельной проблемой выступает исследование развития карьеры у выпускников вузов, особенностей ее проявления в современных условиях, а также изучение факторов, влияющих на успешность карьеры.

Сегодня понятие карьеры все чаще понимается как последовательность этапов развития человека в основных сферах жизнедеятельности (труд, семья, досуг). Карьера – это динамика социально-экономических и статусно-ролевых по-

зиций; форма социальной активности индивида, вызванная стремлением человека достичь положения, позволяющего ему наиболее полно удовлетворять потребности; это успешность жизни в целом, отражение взаимосвязи личностного и профессионального развития человека [1; 4].

Таким образом, карьера – это сложное социальное явление, которое охватывает все сферы жизнедеятельности человека и состоит в чередовании подъемов и спадов как профессионального, так и личностного развития, это профессиональный рост субъекта, а также значительные изменения жизненного пути человека в целом. Она связана с деятельностью людей, предполагает социальную мобильность индивида, позволяет судить об уровне достижений, успешности деятельности. Взаимосвязь карьеры и показателей успешности находит отражение в таких высказываниях, как «успешное продвижение», «путь к успеху», «достижение успеха» [3].

Успешная карьера – важнейшая характеристика положения работника на рынке труда, так как в ней заложена оценка специалиста работодателями с точки зрения его производительности, наличия у него определенных компетенций и способностей, качества полученного им образования и размеров накопленного человеческого капитала. Однако надо принять во внимание, что успешная карьера не всегда напрямую отражает качество полученного образования, так как наряду с производительностью и объемом человеческого капитала работника на нее может оказывать влияние целый ряд других факторов: разный объем семейного родительского капитала, различные социально-демографические характеристики работников и т. д.

Основная цель проведенного исследования заключается в том, чтобы определить, насколько успешная профессиональная карьера выпускников может зависеть от семейного капитала и различных социально-демографических характеристики работников.

В своем исследовании мы опирались на теорию человеческого капитала, которая конкурирует с теорией сигналов.

Гипотеза исследования – существует прямая взаимозависимость успешной карьеры работника с уровнем накопленного семейного капитала и социально-демографическими характеристиками.

Согласно теории сигналов, индивиды изначально различаются по уровню способностей, которыми они наделены. Более способные приобретают образование с меньшими издержками и лучшего качества. Все остальные факторы (человеческий и семейный капиталы, социально-демографическая характеристика) имеют второстепенное значение и не оказывают решающе-

го значения при построении карьеры и действий работодателя. С этим мы не можем согласиться.

Основные факторы построения успешной карьеры связаны с востребованностью специальности, академической успеваемостью; способностями; индивидуальными предпочтениями и стратегиями выхода на рынок труда выпускников; дифференциацией рабочих мест в социальной сфере. Однако анализ литературы и данных нашего социально-педагогического исследования показывает, что значительный вклад в построение успешной карьеры вносят два фактора – семейный родительский капитал и социально-демографические характеристики работников социальной сферы. Проанализируем подробнее две составляющие успешной карьеры – это семейный капитал и социально-демографические характеристики.

Под семейным капиталом принято понимать совокупность финансового, социального, культурного и человеческого капитала родительской семьи. В качестве *показателей* для измерения семейного капитала могут использоваться: доход семьи, образование родителей, профессия родителей, тип семьи (полная/неполная), размер семьи, количество детей, количество книг в домашней библиотеке и т. д.

В исследованиях, посвященных оценке вклада семейных характеристик выпускника в построение карьеры, изучаются следующие ключевые переменные: доход семьи; образование родителей; структура (размер) семьи. В большинстве исследований получены данные, свидетельствующие о том, что доход семьи оказывает существенное положительное влияние на продвижение по карьерной лестнице. Это влияние опосредовано как переменными, связанными с образованием, так и другими факторами [12; 13; 16; 17].

Перечислим основные механизмы влияния дохода родительской семьи на построение карьеры выпускником и соответственно на его доходы. Семьи с высоким доходом имеют возможность инвестировать значительные средства в образование детей: прямая оплата обучения в «качественном» вузе, оплата подготовки к поступлению в вузы (репетиторы, подготовительные отделения вузов и т. д.). Обеспеченные родители могут субсидировать процесс поиска работы, в результате у выпускника появляется дополнительное время для выбора места, которое принесет оптимальную отдачу от человеческого капитала. Кроме того, обеспеченные родители, имеющие солидный социальный капитал и связи, могут способствовать устройству детей на высокооплачиваемую и престижную работу. Родители могут предоставить детям семейные финансовые средства, которые те могут инвестировать

в собственный бизнес, который будет приносить отдачу в виде дополнительных доходов. Исследователи отмечают положительное влияние доходов семьи на вероятность получения высшего образования, академическую успеваемость, на быстрое продвижение по карьерной лестнице и заработную плату выпускников. Высокий доход семьи обратной зависимостью связан с вероятностью совмещения учебы и работы [8].

Другим важнейшим фактором, значительно влияющим на стартовые карьерные возможности, является образование родителей. Множество исследований обнаруживают прямую взаимосвязь уровня образования родителей с успехами в учебе их детей, степенью образования, до которой доучатся дети, и профессиональной карьеры [15]. Эмпирически показано также наличие зарплатного «штрафа» в случае, если выпускник является обладателем высшего образования в первом поколении, т. е. если родители не имеют высшего образования [17]. Кроме того, отсутствие высшего образования у родителей выпускника повышает для него вероятность быть занятым на «низкокачественных» рабочих местах [11]. Некоторые исследователи отмечают также наличие отрицательной отдачи от размера семьи (количества детей в семье) на уровень образования детей и их последующие доходы [14].

Таким образом, при расчете влияния всех указанных переменных семейного капитала на построение успешной карьеры выпускников следует учитывать наличие смещения оценок, связанного с его размером. Для этого при расчете взаимосвязи указанных переменных следует контролировать параметры, характеризующие семейный капитал: доходы и образование родителей, размер семьи (количество детей в семье).

Вместе с тем проведенный краткий обзор зарубежных работ позволяет систематизировать ключевые исследования по данной тематике и рассмотреть аспекты в ходе анализа данных собственного исследования. Используя опыт подобных исследований, мы целенаправленно выбрали 176 выпускников вузов 2012 г. по направлениям подготовки «Социальная работа» и «Социальная педагогика». Все респонденты – женщины, работают в социальной сфере по специальности, проживают в мегаполисе. Возраст, окончивших бакалавриат, – 23–24 года, магистратуру – 25–26 лет.

Взяв за основу диспозиционную структуру регуляции социального поведения личности В. А. Ядова [10], мы целенаправленно выделили некоторые социальные характеристики и качества личности; на основании полученных данных мы проверили гипотезу. В число основных показателей мы отнесли следующее: социально-демографические признаки; особенности соци-

ально-экономического положения; содержание потребностей, ценностей, целей деятельности и поведенческих установок и характер их трансформации в связи с изменением жизненной ситуации; самооценка возможностей и жизненных перспектив в новых условиях жизнедеятельности. Методы исследования – анкетирование, проективная методика «Для продвижения по карьерной лестнице я ...». В качестве примечания следует отметить, что многие из вопросов предполагали несколько вариантов ответов.

В отношении «стажа семейной жизни» данные распределились следующим образом: 54 % опрошенных женщин не создали семью на момент исследования, 15 % – создали семью, 31 % – находятся в разводе (неполная семья). Наиболее распространенными причинами, на основании которых женщины принимают решение о расторжении брака, судя по ответам, являются несовместимость характеров, конфликтность и насилие в семье. Для большинства женщин выбор данной формы семьи был сознательным.

Социально-экономическое положение женщин связано с уровнем образования, профессиональной подготовки, характера занятости. При изучении материально-экономического уровня жизни женщин мы обратились к исследованию вопросов дохода, личного восприятия материальной обеспеченности и представлений о возможных путях преодоления соответствующих трудностей. Данные, касающиеся уровня образования женщин, представлены следующим образом.

Все респонденты относятся к профессиональной группе квалифицированных специалистов, так что перспективы являются значимым условием достижения желаемого социально-экономического статуса и карьеры. 33 % респондентов получили высшее образование в первом поколении.

Говоря о профессионально-трудовой занятости, следует отметить, что 21,12 % получают второе высшее образование, 10,56 % учатся в аспирантуре. Соответствие учебы и работы у всех респондентов. Более 22 %, окончивших бакалавриат, и 48 %, окончивших магистратуру, возглавляют небольшие отделы, руководителями центров являются 14,08 % и 19,36 % соответственно.

Приведенные данные характеризуют положение респондентов в сфере труда и занятости как достаточно благополучное и позволяют говорить о том, что большинство женщин обладает достаточным деловым и квалифицированным профессиональным потенциалом и имеет возможность профессиональной самореализации в выбранной сфере трудовой деятельности. В дополнение к вышесказанному следует сказать, что

при выборе работы и предпочтений в сфере занятости женщины придерживаются определенных критериев, которые обусловлены требованиями ситуации и возможно определенными социальными и профессиональными амбициями. Об этом говорят данные о критериях, приведенные в таблице (рис. 1).

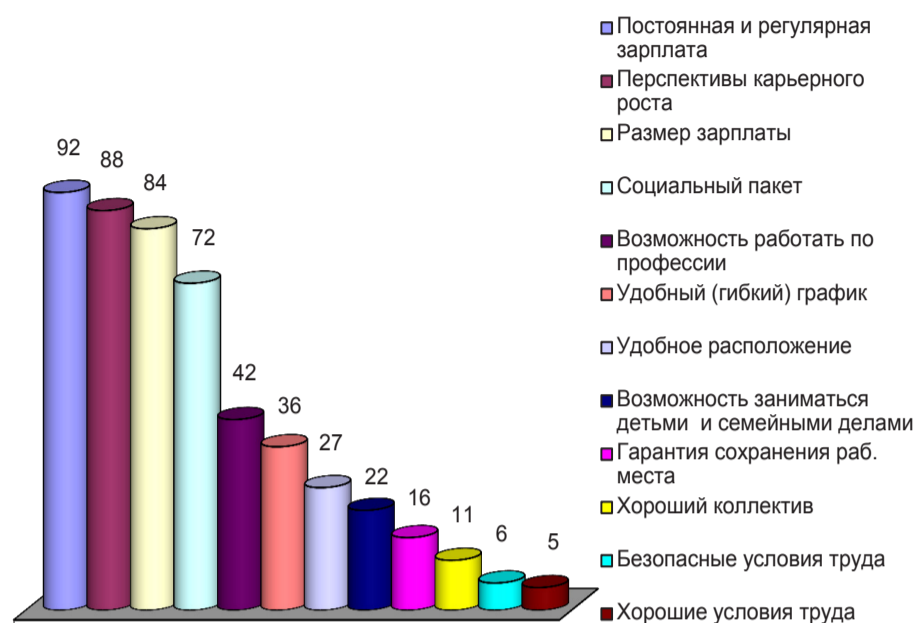


Рис. 1. Критерии выбора работы женщиной

Приведенные данные свидетельствуют о том, что при выборе работы женщины в первую очередь обращают внимание на стабильность выплаты зарплаты, перспективы карьерного роста, на размер зарплаты и на социальный пакет. Именно эти факторы помогут им добиться повышения социального статуса и получить относительную экономическую стабильность. 2-й ранг занимает критерий «перспективы карьерного роста», его чаще всего выбирают респонденты, у которых родители имеют высшее образование и высокий доход.

Результаты самооценок материального положения женщинами представлены следующим образом: «могу позволить покупки и развлечения» (23%), «могу позволить самое необходимое» (49%), «еле свожу концы с концами» (26%), «живу в полном достатке» (2%).

Согласно данным нашего исследования, женщины низко оценивают свое материальное положение: 26% признают свою крайнюю бедность, в основном это респонденты, которые воспитывались в неполных семьях, состоящих из трех-четырех человек, у родителей не было высшего образования; профессия родителей была связана с физическим трудом, в родительской семье домашняя библиотека состояла из учебников и журналов развлекательного характера; отсутствовало и рабочее место для приготовления уроков.

Следует отметить, что экономический статус этой категории невысок, что часто является основанием для сознательного сужения круга личных потребностей, что приводит к расширению зоны социально-психологического дискомфорта.

Кроме того, можно предположить факт занижения притязаний и осознанием того, что окружающие их люди также испытывают большие проблемы, вызванные негативным воздействием среды существования.

Характер трансформации семейных представлений и установок, ценностных ориентаций и целей деятельности женщин в связи с изменением жизненной ситуации.

В исследованиях жизненного самоопределения большое значение придается характеру ценностных ориентаций и смысло-жизненных установок. Основой формирования ценностных ориентаций является многообразная структура его интересов, представлений, убеждений и чувств, которые изменяются под действием ситуаций и обстоятельств. Идеальный образ семьи и представления о семейной жизни являются ориентирами, которые в определенной степени влияют на выбор социального поведения. В случае возникновения неполной семьи, длительного периода одиночества в жизни женщины происходит пересмотр приоритетов в системе ценностей и жизненных целей, что влияет на дальнейший выбор моделей социального поведения представительниц данной социально-демографической группы.

Следует отметить, что представления о базовых ценностях служат эталоном поведения для личности в различных сферах. Представления о семейных ценностях и об их иерархии формируются под действием многих факторов. Имея в виду значение семейного опыта, полученного в первичной семье, мы выяснили, что большинство женщин выросли в полной семье – 70%; 28% женщин – в неполной семье; 2% – в многодетной. Далее включаются дополнительные обстоятельства, определяющие ее представления в сфере семейного поведения: в качестве факторов, изменяющих взгляд на сущность семьи, выступают жизненные обстоятельства и семейные перемены. В итоге понимание нашими женщинами сущности семьи неоднозначно.

Из ответов женщин на вопрос «Какое утверждение наиболее точно характеризует Ваш взгляд на семью и семейное поведение?» видно, что в системе семейных ценностей женщин в основном лидируют три позиции, как любовь (67%), включающая в себя ценность межличностного общения, уважение (65%) и материальное благосостояние (57%). Далее по иерархии идут ценности общественного признания: «ответственность» (51%) и «забота» (49%). Лишь 35% женщин выбрали позицию «дети» и 11% – «брак». Ценностные установки непосредственно влияют на формирование установок в отношении должной формы и состава се-

мы. Следует еще раз отметить, на данный вопрос предполагал несколько вариантов ответов.

Создание семьи определенным образом влияет на изменение смысложизненных установок и ценностных ориентаций женщин, а протекание длительное время периода одиночества усиливает склонность к формированию искаженных стандартов социальных взаимоотношений. Характер и степень трансформаций зависит от противоречий между идеальными представлениями о семье и счастье и реальностью.

Большинство женщин воспринимают собственную (или родительскую) семью как типичную для современного общества и адекватно оценивают свое положение в ней не только с позиции проблем, но и оценивая позитивный компонент ситуации и дополнительные возможности.

Приоритеты при распределении семейных ценностей не всегда связываются у женщин с браком, а часто определяются стремлением женщин к самостоятельности и независимости.

Самооценка возможностей и жизненных перспектив в новых условиях жизнедеятельности. В качестве общей жизненной «концепции», определяющей потенциал и общее направление деятельности, жизненные приоритеты и степень социальной активности, выступают определенные установки.

Установка «быть счастливой» требует операционализации понятия «счастье» на основании субъективных убеждений. Данные о содержании, которое вкладывают женщины в это понятие на момент опроса, распределились в соответствии с ответами следующим образом (варианты предложены не были): счастье – это любовь, надежность и забота, взаимопонимание (57%); успех, любимая работа (51%); стабильная материальная обеспеченность (38%); безопасность (26%), здоровье (23%).

Наиболее часто женщины связывают счастье с понятиями любви и взаимопонимания. Кроме того, для современных женщин достаточно важны ценности, связанные с «личностными» аспектами жизни (материальная обеспеченность). Надо отметить, что «брак» среди составляющих счастья не фигурировал. Достаточно значимыми (2-я позиция) являются успех и любимая работа, т. е. карьерно-профессиональные ценности, что связано с возможностью самореализации, сохранением независимости и обеспечивает личностное развитие и социальное благополучие. Эту позицию выбирали респонденты, которые воспитывались в полных семьях из 3-х человек, с высоким доходом, бабушки и дедушки принимали участие в воспитании; в родительской семье была домашняя библиотека и специ-

ально оборудованное рабочее место для интеллектуального труда.

Представления о счастье и установки, касающиеся его достижения, позволяют женщинам определять свое отношение к будущему, ставить определенные (тактические и стратегические) цели.

Результаты нашего исследования позволяют отметить, что достаточно распространенной является позиция, основанная на уверенности в себе и позитивном отношении к жизни и своему будущему (38%). Данную позицию чаще всего выбирают респонденты, которые в годы учебы в вузе работали по будущей профессии и получали небольшое денежное вознаграждение. Надо отметить, что доход родительской семьи был достаточно высоким, оба родителя имели высшее образование, в семье из поколения в поколение передавалась библиотека, дома было специально оборудованное рабочее место для занятия интеллектуальным трудом.

Поведенческие установки женщин несут позитивный заряд и реализуются в позициях, основанных на уверенности в себе и позитивном отношении к жизни и своему будущему. Для значительной части женщин статус и форма из семьи не являются помехой для достижения жизненных целей и позитивного отношения к жизни.

Вторую позицию занимает утверждение «я строю свои планы, но не верю в исполнение» (16%), в аутсайдерах находятся утверждения «я живу в ожидании несчастий» и «я в безвыходной ситуации» (по 7%).

Социальное самочувствие и стратегии. Состояние любого человека зависит от его отношения к сложившейся ситуации, оценке собственных возможностей и перспектив преодоления трудностей и личностных качеств. В условиях социальной нестабильности и переоценки традиционных социокультурных (гендерных) стереотипов осознание того, что от самой женщины зависит социальное положение и благополучие – как собственное, так и ее детей, вызывает неоднозначные реакции и ощущения.

Преобладающими ощущениями, характерными для женщин из неполных семей, являются следующие: постоянное напряжение (26%), чувство вины (23%), страх перед будущим (21%), оптимизм (20%), независимость и свобода (10%).

Если обобщить характеристики типичных (социальных) ощущений женщин, характеризующие отношение к ситуации, то можно выделить несколько типов социального самочувствия, которые соответствуют различным жизненным стратегиям.

Выводы. Как показало исследование, в равной степени представлены респонденты-женщины с разным жизненным и профессиональным опытом. В большинстве случаев женщины не создали семью, а те, кто создал, успел развестись. Эту часть выборки возглавляют однодетные семьи, послеразводные по происхождению. Для большинства женщин выбор данной формы семьи является сознательным. Большинство женщин обладает достаточным деловым и квалифицированным профессиональным потенциалом: имеют профессиональное образование, работают по профессии. Материальный достаток респондентов не высок и складывается в основном из заработка самих женщин. Эмпирически показано, что отсутствие высшего образования у родителей респондентов напрямую связано с их работой на «низкокачественных» рабочих местах, без продвижения по карьерной лестнице. Более чем у половины женщин брак, дети не входят в число значимых смыложизненных ценностей. Эти женщины придерживаются мнения, что семья вполне может существовать и вне брака, ради которого не стоит жертвовать собственной личностью. В ходе исследования выявлена отрицательная отдача от размера родительской семьи (количества детей) на уровень образования детей и их последующие доходы: чем больше детей в семье, тем ниже доходы выпускника и выше уровень тревожности. Для большинства респондентов характерно восприятие собственной и родительской семьи как типичной для современного общества. Доминирующим является адекватная оценка своего положения. Восприятие собственного статуса и реакция на свое положение во многом зависят от состава и влияния ближайшего социального окружения, которое в большинстве также состоит из представителей альтернативных семейных форм (гражданский брак, неполные семьи, одиночество). В ходе исследования выявлено, что положительно влияют доходы родительской семьи на получение высшего образования, академическую успеваемость, на быстрое продвижение по карьерной лестнице и заработную плату респондентов. Высокий доход семьи обратной зависимостью связан с совмещением учебы и работы по специальности. Респонденты из родительских семей с высокими доходами совмещали учебу в вузе с работой по специальности с невысоким денежным вознаграждением. После окончания вуза в течение тех лет указанные респонденты быстрее продвигались по карьерной лестнице, становились руководителями центров. Должность руководителя центра чаще всего получали выпускники, окончившие магистратуру.

Подавляющее большинство респондентов в той ли иной степени освоились со своими жизненной и профессиональными ситуациями.

Поведенческие установки женщин несут позитивный заряд и реализуются в позициях, основанных на уверенности в себе и позитивном отношении к жизни и своему будущему.

Наиболее часто встречающимися характеристиками социального самочувствия женщин являются постоянное внутреннее напряжение, но дополненное уверенностью в себе, оптимизмом, ощущениями самостоятельности, независимости и свободы. Требования социальной самостоятельности объясняют все большую распространенность жизненных стратегий, направленных на успех, среди женщин в возрасте от 24 до 26 лет.

Приведенный анализ собственного исследования, посвященного факторам, которые оказывают влияние на развитие карьеры работников социальной сферы, позволил дополнительно выявить целый ряд характеристик для использования их в качестве ключевых показателей успешности на рынке труда. Безусловно, качество получаемого образования, стратегия поведения выпускника на рынке труда (совмещение учебы и работы, межфирменная мобильность, индивидуальные предпочтения в отношении работы), востребованность выбранной специальности и академическая успеваемость студента, оказывают существенное влияние на стартовые возможности при построении карьеры выпускником. Вместе с тем построение профессиональной карьеры зависит от других факторов, характеризующих индивида, таких как социально-демографические показатели и семейный родительский капитал (культурный, человеческий, финансовый). Следует отметить, что семейный капитал выступает доминирующим фактором при построении карьеры. В исследовании получены данные, свидетельствующие о том, что высокий стабильный доход родительской семьи, наличие высшего образования у родителей, полная семья из трех-четырех членов, наличие библиотеки и рабочего места в доме оказывают существенное положительное влияние на продвижение по карьерной лестнице.

Список использованных источников

1. Богатырева, О. О. Психологические предпосылки карьерного роста / О. О. Богатырева // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 92–98.
2. Гапонова, Г. И. Образовательная среда как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста : монография / Г. И. Гапонова. – Краснодар : КСЭЦ, 2014. – 91 с.
3. Жданова, С. Ю. Особенности представления студентов о карьере / С. Ю. Жданова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4 (7). – С. 102–105.
4. Килба, А. Р. Акмеологические особенности индивидуальной стратегии карьерного развития госу-

дарственных служащих : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Р. Килба. – М. : РАГС, 2007. – 26 с.

5. Лотова, И. П. Профессиональная карьера государственных служащих: теория, методология, практика / И. П. Лотова. – М. : Союз, 2010. – 446 с.

6. Могилевкин, Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг : монография / Е. А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 335 с.

7. Пирогов, Н. Л. Жизненная карьера : монография / Н. Л. Пирогов. – М. : Нац. ин-т бизнеса, 2014. – 171 с.

8. Рошин, С. Ю. Измеряют ли стартовые заработные платы выпускников качество образования? / С. Ю. Рошин, В. Н. Рудаков // Вопросы образования. – 2015. – №1. – С. 137–181.

9. Тодышева, Т. Ю. Карьерная компетентность : монография / Т. Ю. Тодышева. – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. – 286 с.

10. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С.112–133.

11. Boudarbat, B. The Determinants of Education-Job Match among Canadian University Graduates / B. Boudarbat, V. Chernoff // IZA Discussion Paper No 4513. – Montreal : CIRANO, 2009. – 153p.

12. Bourdieu, P. Homo Academicus / P. Bourdieu. – Stanford : Stanford University, 1988. – 211 p.

13. Card, D. The Causal Effect of Education on Earnings // O. Ashenfelter, D. Card (eds) Handbook of Labor Economics. Vol. 3. – Amsterdam : North-Holland, 1999. – Pp. 1801–1863.

14. Deschênes, O. Estimating the Effects of Family Background on the Return to Schooling / O. Deschênes // Journal of Business & Economic Statistics. Vol. 25. – 2007. – No 3. – Pp. 265–277.

15. Ermisch, J. Francesconi, M. Family Matters: Impacts of Family Background on Educational Attainments / J. Ermisch, M. Francesconi // *Economica*. Vol. 68. – 2001. – No 270. – Pp. 137–156.

16. Rumberger, R. W. The Changing Economic Benefits of College Graduates / R. W. Rumberger // of Education Review. Vol. 3. – 1984. – No 1. – Pp. 3–11.

17. Zhang, L. The Way to Wealth and the Way to Leisure: The Impact of College Education on Graduate's Earnings and Hours of Work / L. Zhang // Research in Higher Education. Vol. 49. – 2008. – No 3. – Pp. 199–213.

References

1. Bogatyreva O.O. Psychological prerequisites of career development, *Questions of psychology*, 2008, No. 3, pp. 92–98. (in Russian)

2. Gaponov G.I. Educational environment as a factor of professional formation of the future specialist career. Krasnodar, CSAC, 2014, 91 p. (in Russian)

3. Zhdanova S.Yu. Peculiarities of students understanding of career, *Vector science TSU*, 2011, No. 4 (7), pp. 102–105. (in Russian)

4. Kilba A.R. Acmeological characteristics of individual strategies for career development of civil servants: author dis. ... Candidate Psychol. Sciences. Moscow, 2007, 26 p. (in Russian)

5. Lotova I.P. Professional career of civil servants: theory, methodology, practice. Moscow, Union, 2001, 446 p. (in Russian)

6. Mogilevkin E.A. Career growth: diagnosis, technology, training. St. Petersburg, Speech, 2007, 335 p. (in Russian)

7. Pirogov N.L. Life career. Moscow, Nat. Institute of business, 2014, 171 p. (in Russian)

8. Roshchin S.Yu, Rudakov V.N. Do the starting salaries of graduates measure the quality of education? *Issues of education*, 2015, No. 1, pp. 137–181. (in Russian)

9. Todysheva T.Yu. Career competence. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2014, 286 p. (in Russian)

10. Yadov V.A. About dispositional regulation of social behavior, *Methodological problems of social psychology*. Moscow, Nauka, 1975, pp.112–133. (in Russian)

11. Boudarbat B., Chernoff V. The Determinants of Education-Job Match among Canadian University Graduates, *IZA Discussion Paper, No 4513*, Montreal, CIRANO, 2009, 153 p.

12. Bourdieu P. Homo Academicus. Stanford, Stanford University, 1988, 211 p.

13. Card D. The Causal Effect of Education on Earnings, *Handbook of Labor Economics. Vol. 3*. Amsterdam, North-Holland, 1999, pp. 1801–1863.

14. Deschênes O. Estimating the Effects of Family Background on the Return to Schooling, *Journal of Business & Economic Statistics, Vol. 25*, 2007, No. 3, pp. 265–277.

15. Ermisch J., Francesconi M. Family Matters: Impacts of Family Background on Educational Attainments, *Economica, Vol. 68*, 2001, No. 270, pp. 137–156.

16. Rumberger R.W. The Changing Economic Benefits of College Graduates, *Economics of Education Review, Vol. 3*, 1984, No. 1, pp. 3–11.

17. Zhang L. The Way to Wealth and the Way to Leisure: The Impact of College Education on Graduate's Earnings and Hours of Work, *Research in Higher Education. Vol. 49*, 2008, No. 3, pp. 199–213.

Поступила 10.08.2015 г.

УДК 65464
ББК 8787

Лебедев Александр Николаевич

доктор экономических наук, профессор
кафедра «Экономика туристической индустрии»

Московский государственный институт индустрии туризма
имени Ю. А. Сенкевича, г. Москва, Россия
tank-237@yandex.ru

ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: Автор разрабатывает инструментарий повышения конкурентоспособности образовательных учреждений на основе оценки прироста ценности и затрат. Основная идея состоит в том, что «портфель» образовательных программ формирует взвешенную оценку «ценности» и «стоимости». Стоимостные характеристики обусловлены затратами как производной от ресурсов учреждения. Ценностные характеристики обусловлены восприятием потребителем качества образовательных программ. Инструментарий повышения конкурентоспособности образовательного учреждения нацелен на повышение качества при неизменных затратах, снижение затрат, оптимизацию «портфеля» программ по двум предложенным критериям.

Ключевые слова: конкурентоспособность образовательных учреждений, инструментарий, цепочка ценности, цепочка стоимости.

Lebedev Aleksander Nikolaevich

Doctor of Economic Sciences, Professor

Department of «Economic of industry of tourism»

Moscow State Institute of industry of tourism named by Yu. A. Senkevich,
Moscow, Russia

SET OF TOOLS OF INCREASING EDUCATIONAL INSTITUTIONS COMPETITIVENESS

Abstract: The author develops a set of tools for increasing the competitiveness of educational institutions, and offers assessing it on base of the value and cost growth. The basic idea is that the «portfolio» of educational programs creates a balanced assessment of the «costs» and «value». Costs characteristics are determined by costs as the derivative of the resources. Value characteristics are determined by consumer perceptions of educational programs quality. The set of tools of competitiveness improvement of the educational institution is aimed at improving the quality at constant cost, cost reduction, optimization «portfolio» programs on two proposed criteria.

Key words: competitiveness of educational institutions, set of tools, value chain, costs chain.

В прикладном смысле повышение конкурентоспособности образовательных учреждений предполагает наличие конкретных методик и инструментов, позволяющих менеджерам разных уровней принимать обоснованные решения в этой сфере. В современных условиях проблемы повышения конкурентоспособности образовательных учреждений приобретают особенно острый характер, что обусловлено комплексом факторов и условий.

Во-первых, распространение информационных технологий и расширение доступа к глобальной сети значительно повышает возможности студентов по «мгновенному добыванию» информации, необходимой для решения тех или иных проблем, прикладных и образовательных задач. Тем самым образовательные учрежде-

ния конкурируют не только между собой, но и с главным «поставщиком» информации – Интернетом [4]. Во-вторых, соответственно расширяется спектр возможностей, связанных с глобализацией образования; этому способствует распространение программ дистанционного обучения. Причем чем лучше языковая подготовка абитуриентов и студентов, тем больше соблазнов возникает воспользоваться программами дистанционного обучения зарубежных университетов и колледжей, имеющих репутационные предпочтения [5]. В-третьих, резкая девальвация российского рубля, повышение кредитных рисков, процентных ставок и затрудненный доступ к кредитным ресурсам, во многом меняют ситуацию с фондированием не только негосударственных, но и бюджетных образовательных учреждений.

Усиливающийся дефицит государственного бюджета Российской Федерации в целом, бюджетов регионов – субъектов федерации, ведомств, негативно сказывается на текущем финансировании соответствующих образовательных учреждений и особенно остро – на реализации программ их развития, нового строительства, реконструкции материально-технической базы, внедрения инноваций в образовательный процесс.

Возникла коллизия: конкурентная среда требует инновационного развития вузовской науки и образования, в то время как сокращение финансирования образовательных учреждений становится все более заметным ограничителем их инновационного роста. Здесь возникает комплекс проблем: увеличение среднего возраста преподавательского состава, низкие стимулы для прихода и «удержания» молодых преподавателей, отставание образовательных учреждений в развитии информационных систем и т. п. [3].

Перечень условий и факторов конкурентной среды, острых проблем этим не исчерпывается, но сказанного достаточно, чтобы аргументированно отметить: повышение конкурентоспособности российских образовательных учреждений – весьма актуальная задача. Позиция автора состоит в том, что для повышения конкурентоспособности образовательных учреждений необходимо формировать и использовать специальный инструментарий (рис. 1), позволяющий гибко реагировать на изменения конкурентной среды. В ином случае велика угроза

несистемного подхода, когда на отдельных направлениях (к примеру, в формировании тех или иных конкурентных преимуществ) будет наблюдаться «прорыв», ускоренный рост, в то время как в других элементах (к примеру, в структуре образовательных программ) будут возникать все новые «узкие места», нивелирующие достигнутые успехи [2].

По мнению автора, инструментарий повышения конкурентоспособности образовательного учреждения представляет собой непротиворечивую совокупность техник и инструментов, состав которой обусловлен институциональной базой образовательной деятельности. Институциональная база взаимодействия участников включает в себя формализованные «правила игры» и неформализованные стереотипы поведения (к примеру, преподавателей и студентов) [4].

Гипотетически те и другие институты призваны дополнять друг друга, однако на практике зачастую вступают в противоречие. К примеру, формализованные правила (программы, регламенты и т. п.) во многих образовательных учреждениях в настоящее время нацелены на реализацию современного «компетентностного» подхода, в то время как традиции подготовки кадров имеют выраженный дидактический, даже «схоластический» характер, основанный на передаче готовых знаний и диктате преподавателя. Одна из основных функций рассматриваемого инструментария в таких условиях – реализация



Рис. 1. Инструментарий повышения конкурентоспособности образовательного учреждения

принципа «единства направления» всех проектов, программ, регламентов, действий подразделений и работников образовательных учреждений.

Инструментарий в предлагаемом виде позволяет в случае необходимости реализовать такие направления повышения конкурентоспособности, как:

1. Повышение качества при неизменных затратах.
2. Снижение затрат при неизменном качестве.
3. Получение конкурентных преимуществ за счет оптимизации структуры образовательных программ.
4. Повышение ценности (в том числе репутационной, имиджевой) образовательного «продукта» для потребителей (в том числе работодателей).

Таким образом, важная функция рассматриваемого инструментария – обеспечение сбалансированности, пропорциональности в развитии образовательных учреждений.

В частности, баланс должен быть достигнут между примененными и потребленными ресурсами, доходами и затратами образовательных учреждений. Для решения этой задачи в условиях проблемного фондирования целесообразно применить современные методы и техники управления: бюджетирование, контроллинг, стандарт-кост, кайзен-кост, кост-киллинг и пр.

Однако затраты важны не сами по себе, а в увязке с ценностью образовательной услуги для потребителей, поэтому центральный момент – это обеспечение взаимной (прямой и обратной) связи между параметрами «цепочки ценности» и «цепочки стоимости». Стоимость в данном случае рассматривается как совокупность «накопленных» (по этапам) затрат по реализации отдельной образовательной программы и их совокупности. Для анализа отклонений «накопленной ценности» и «накопленных затрат» (по этапам и периодам) целесообразно применять инструментарий GAP-анализа.

Если такой подход для образовательных учреждений оправдан, то возникает ряд новых научных и методических задач. Как оценить (количественно измерить) удовлетворенность потребителей и относительную «ценность» образовательной услуги – не обособленно, а в увязке с относительной стоимостью услуг? По мнению автора, целесообразно использовать инструменты и методики «портфельного анализа», такие как ABC-анализ и XYZ-анализ (в комплексе). Причем в рамках этого анализа целесообразно обеспечить сопоставление относительных показателей «качество/цена», в том числе для «бес-

платных» программ (на основе бюджетного финансирования), где характеристикой «цены» будет накопленная стоимость образовательной услуги.

«Совмещенный» ABC-анализ и XYZ-анализ позволяет ранжировать образовательные программы не по одному признаку (результативному или факторному), а по двум и более признакам, в сравнении. Как сформировать оптимальный «портфель» образовательных программ (не столько в статике, сколько в динамике)? По нашему мнению, необходим сравнительный анализ как минимум двух показателей: маржинального дохода и маржинальных затрат. Оптимальный набор, как известно теоретически, возникает в точке равенства маржинального дохода и маржинальных затрат, когда «маржинальная прибыль» равна нулю. Практическая реализация предлагаемого подхода (по периодам) позволит образовательным учреждениям на каждом этапе развития количественно оценивать экономическую результативность реализации не одной образовательной программы, а их совокупности. В свою очередь это позволит принимать не только операционные, тактические решения, по «запуску» и «прекращению» отдельных программ, но и повысить обоснованность управленческих решений стратегического уровня, что само по себе усиливает конкурентные преимущества образовательных учреждений (в первую очередь за счет маневрирования ограниченными ресурсами).

Подводя итоги, следует отметить. Для решения актуальной проблемы повышения конкурентоспособности образовательных учреждений необходимо применение особого инструментария. Основой его формирования является симбиоз формальных и неформальных институтов, нацеленный на обеспечение сбалансированности между элементами «цепочки ценности» и «цепочки стоимости» в отношении каждой образовательной программы. Для анализа отклонений «накопленной ценности» и «накопленных затрат» (по этапам и периодам) целесообразно применять инструментарий GAP-анализа. В целях оптимизации «портфеля» образовательных программ при ограниченных ресурсах, целесообразно применять маржинальный анализ и «совмещенный» ABC и XYZ-анализ. Эти инструменты и методики позволят образовательным учреждениям наращивать конкретные конкурентные преимущества, усиливать свои стратегические позиции в сложной конкурентной среде. Потенциальный научный интерес представляет проблема интеграции инструментов проектного управления (РМВОК, и др.) в систему традиционного управления образовательного учреждения.

Список использованных источников

1. Ворошилова, Л. Л. Инновации и конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг / Л. Л. Ворошилова // Российское предпринимательство. – 2002 – № 12 (36). – С. 35–40.
2. Мартиросян, Л. П. Современное состояние подготовки бакалавров и магистров по туризму в области использования информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности / Л. П. Мартиросян, Л. И. Скабеева // Ученые записки ИИО РАО. – 2013. – № 47. – С. 5–24.
3. Мусарский, М. М. «Новое» в компетенции руководителя образовательной организации по управлению финансово-экономической деятельностью / М. М. Мусарский // Экономика образования. – 2014. – № 2. – С. 37–47.
4. Мусарский, М. М. Общее образование: экономические механизмы / М. М. Мусарский // Народное образование. – 2010. – № 10. – С. 109–116.
5. Платонова, Е. Д. Об общенаучных подходах к исследованию конкуренции и конкурентных отно-

шений / Е. Д. Платонова // Современная конкуренция. – 2007. – № 4. – С. 104–113.

References

1. Voroshilova L.L. Innovation and competitiveness of the university in the education market, *Russian Entrepreneurship*, 2002, No. 12 (36), pp. 35–40. (in Russian)
2. Martirosyan L.P., Skabeeva L.I. The current state of training bachelors and masters in tourism in the area of information and communication technologies in professional activity, *Scientific Notes*, 2013, No. 47, pp. 5–24. (in Russian)
3. Musarsky M.M. “New” in the competence of the head of financial and economic activities in an educational organization, *Economics of Education*, 2014, No. 2, pp. 37–47. (in Russian)
4. Musarsky M.M. General education: economic mechanisms, *National Education*, 2010, No. 10, pp. 109–116. (in Russian)
5. Platonova E.D. Scientific approaches to the study of competition and competitive relations, *Modern competition*, 2007, No.4, pp.104–113. (in Russian)

Поступила 26.07.2015 г.

УДК 377.8
ББК 37

Лихачева Валентина Борисовна

учитель-логопед

ГБОУ ЦПМСС «Взаимодействие»;

аспирант

кафедра логопедии

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,

г. Москва, Россия

W4130947@yandex.ru

ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА

**У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДСТВАМИ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Аннотация: Разработка педагогических программ по устранению нарушений голоса у лиц речевых и вокальных профессий является важной проблемой современных исследований в области теории и практики педагогики и фониатрии. В ряде исследований показано, что наряду с воздействиями, направленными на преодоление нарушений голосовой функции, необходимо создавать программы и разрабатывать методы и приемы, направленные на опознавание, раннее выявление, а также профилактику расстройств голоса. Возрастает значимость организации профилактической помощи лицам голосо-речевых профессий, их специальной подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности. В статье рассмотрены основные составляющие коммуникативной компетентности педагогов ДОУ, представлены результаты обследования голоса воспитателей и предложены пути развития голосо-речевых возможностей лиц педагогических профессий.

Ключевые слова: воспитатель, коммуникативная компетентность, голос, речь, нарушения голоса, профилактика.

Likhacheva Valentina Borisovna

Teacher-speech therapist

Center for psychological medical and social support «Vzaimodeistvie»;

Postgraduate

Department of speech correction

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**PREVENTION OF VOICE VIOLATIONS
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS
BY MEANS OF THEIR VOCATIONAL TRAINING IMPROVEMENT**

Abstract: The development of educational programs on elimination of voice disorders in voice and vocal professions is an important problem of modern research in the field of the theory and practice of pedagogy and phoniatrics. Several studies have shown that along with the influences directed on overcoming of violations of the speech, you need to create a program and to develop methods and techniques that focus on recognition, early detection, and prevention of voice disorders. The importance of preventive care to persons of voting speech professions, their special training to further professional activity is growing. The article describes the main components of the communicative competence of preschool teachers, presents the results of the survey of educators' voices and proposes the ways of development of the voice capabilities of persons of pedagogical professions.

Key words: kindergarten teacher, communicative competence, voice, speech, voice disorders, prevention.

Современный образовательный процесс, постоянно развивающаяся воспитательная среда ДОУ и требования нового Федерального государственного образовательного стандарта ставят перед вузами задачу поиска оптимальных путей развития профессионального образования, повышения качества знаний по всем учебным дисциплинам, культурно-нравственного уровня и творческих ресурсов будущих воспитателей.

Проблема коммуникативной компетентности в настоящее время является объектом пристального внимания исследователей в таких областях научного знания, как психология, общая и дошкольная педагогика, лингвистика и психолингвистика, логопедия. В специальной литературе достаточно подробно описаны средства формирования речевой культуры учителя и воспитателя как одной из составляющих коммуникативной компетентности [1; 2; 5; 7], между тем достаточно мало внимания авторы уделяют формированию «педагогического голоса» работников образовательных учреждений. Вместе с тем голос является средством слышимости, выразительности, эмоциональности речи, поэтому его нарушения влияют на коммуникативную функцию. Голос, используемый в профессиональных целях, должен отличаться большей устойчивостью и способностью выдерживать длительную нагрузку, большей гибкостью и разнообразием тембра [3; 4].

Научный и практический опыт доказали, что роль педагогических приемов в профилактике голосовых расстройств чрезвычайно велика. Работу по формированию «педагогического голоса» необходимо начинать уже в процессе под-

готовки специалиста и продолжать на протяжении всей его трудовой деятельности, оказывая ему всестороннюю голосо-речевую поддержку.

На протяжении многих лет идет поиск содержания, форм и методов речевой подготовки воспитателей ДОУ. Основными путями развития профессиональной компетентности педагога, в том числе речевых умений и навыков, являются обучение в профессиональных учебных заведениях, непосредственная педагогическая деятельность, самообразование, повышение квалификации. Программа обучения педагогов дошкольного образования включает в основном модули, формирующие у будущих воспитателей фундаментальные знания в области дошкольной педагогики и психологии и методические курсы. Специальная речевая подготовка воспитателей не предусматривается. Остается неизученным ресурс речевой подготовки педагогов ДОУ, адекватное включение которого могло бы обеспечить качественно иной уровень формирования профессиональной компетентности выпускников педагогических колледжей и вузов и способствовать снижению числа голосовых расстройств у практикующих педагогов детских садов.

Наблюдение за воспитателями в процессе их непосредственной профессиональной деятельности и анкетирование показали, что для большинства педагогов ДОУ характерно отсутствие навыков владения несколькими модулями речевой компетенции, а именно:

– регулирование своего голоса по силе и высоте в зависимости от педагогической ситуации;

– оптимизация голосового режима в течение дня;

– навык справляться с «голосовыми перегрузками», вызванными изменениями в рабочей графике воспитателей (подготовка праздника, выступление на педагогическом совете и др.);

– навык саморефлексии и анализа коммуникативных педагогических ситуаций.

Мы обследовали 199 воспитателей в возрасте от 19 до 51 года. Обследование включило чтение специально подобранного текста, серию упражнений, направленных на выявление особенностей тембра, силы, высоты и других характеристик голоса воспитателей. После предварительной беседы испытуемым предлагалось прочитать текст, включающий все гласные и звонкие согласные звуки. При чтении отмечались высота голоса, его звонкость, «полетность», громкость, свобода звучания. За норму звучания принимался голос, приятный на слух, средней громкости, среднего регистра, звонкий, сильный, громкий, звучный, «полетный», модулированный, естественный, чистый, мелодичный. Обращалось внимание на темп чтения и артикуляцию воспитателей. Высота голоса оценивалась по следующей шкале: высокая, с тенденцией к повышению; нормальная, с тенденцией к понижению; низкая. Нормальной признавалась высота, соответствующая возрасту и конституциональным особенностям воспитателя. Отмечалось наличие или отсутствие провалов высоты тона голоса. Сила голоса оценивалась по следующим параметрам: норма, тихий голос, шепот, громкий голос, чрезмерно громкий голос. Голосовой (тоновой) диапазон определялся как модулированный (N) или монотонный. Динамический диапазон оценивался как узкий или широкий. Для характеристики тембра голоса использовались определения: чистый (N), хриплый (сиплый), глухой (матовый), резкий, огрубелый, назализованный. Для исследования тембра голоса подбирался материал, содержащий как можно больше гласных и сонорных звуков.

Результаты комплексного изучения показали, что только у 61 воспитателя (30,65 %) во всех пробах голос был чистый, звучный, достаточной силы, модулированный, нарушений дыхания не отмечалось, голосовое напряжение отсутствовало, общая разборчивость речи соответствовала норме, 8,54 % воспитателей имеют явные голосовые расстройства и нуждаются в помощи врача-фониатра, 60,81 % воспитателей не справляются со своей голосовой нагрузкой и находятся в «группе риска». Это воспитатели, которым в процессе прохождения периодических медицинских осмотров не ставится диагноз, связанный с «профессиональными нарушениями голо-

са», но между тем они имеют проявления голосовых расстройств, выражающиеся в снижении интенсивности голоса, узком тоновом и динамическом диапазоне, «охриплости» и субъективных ощущениях, сопровождающих голосовые расстройства («царапание», ощущении сухости, першения, кома в горле и др.). Некоторые из этих воспитателей в конце рабочего дня вынуждены переходить на шепот. Чаще всего воспитатели «группы риска» голосовых расстройств не владеют правильной техникой голосообразования и голосоведения и в процессе работы «форсируют» свой голос. Данный контингент нуждается в правильной постановке голоса и систематическом развитии голосо-речевых навыков, а также во всесторонней консультационной поддержке со стороны логопеда детского сада.

Для повышения коммуникативной и общепрофессиональной подготовки воспитателей нами был разработан курс: «Голос в профессии воспитателя. Его постановка и гигиена». При составлении данного курса учитывались положения дошкольной педагогики о структуре коммуникативных умений воспитателя (Р. С. Буре, Л. Ф. Островская, В. Р. Лисина, Т. А. Репина, А. П. Усова), данные фониатрии и логопедии о голосо-речевой функциональной системе (И. И. Максимов), методики формирования коммуникативно-речевых умений студентов (Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская). Методическую базу курса составили системы развития и коррекции голоса, предложенные Е. С. Алмазовой (2005), Ф. А. Ивановской (1961), О. С. Орловой (1998), Е. В. Лавровой (1975), Ю. С. Василенко (2002), И. П. Козляниновой (1992), А. И. Савостьяновым (2005). Курс включал лекции, практические занятия по постановке голоса и развитию коммуникативных навыков, а также тренинги профессиональной успешности воспитателей ДОУ.

Программа курса подразделялась на следующие модули:

– Значение благозвучного мелодичного голоса в профессии педагога дошкольного учреждения;

– Строение и основные механизмы защиты голосового аппарата;

– Основные характеристики голоса и способы его развития;

– Профессиональные факторы, оказывающие влияние на голос воспитателя;

– Общие и специфические правила гигиены голоса воспитателя;

– Совершенствование коммуникативной культуры воспитателя;

– Голос воспитателя в основные режимные моменты ДОУ;

– Значение красивой выразительной речи педагога для организации воспитательно-образовательной среды в детском саду.

Каждая лекция и практическое занятие завершались ответами на вопросы обучающихся и рекомендациями по выполняемым на занятии упражнениям.

Коллоквиумы и логопедическое обследование, проведенное после обучения воспитателей ДООУ основам голосовой гигиены по курсу, позволяют заключить, что специальное обучение позволяет совершенствовать голосо-речевые навыки воспитателей и снижает вероятность нарушений их голоса. Своевременно начатая и последовательно проводимая работа обеспечивает профилактику нарушений голоса у педагогов.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что успешное совершенствование голосо-речевых навыков воспитателей возможно при реализации совокупности следующих условий:

– оптимизация голосового режима воспитателей с помощью применения инновационных и информационных технологий в воспитательно-образовательном процессе ДООУ: использование компьютерных персонажей или проведение интерактивных занятий с детьми;

– обучение будущих и практикующих педагогов ДООУ эффективным формам оптимизации голосового режима в условиях трудовой деятельности с применением логопсихологических техник;

– оказание логопедами ДООУ воспитателям «группы риска» всесторонней индивидуализированной голосо-речевой «поддержки»;

– обеспечение полноты информации о голосовой гигиене и поиск путей рефлексии и самосовершенствования коммуникативной культуры воспитателя ДООУ с помощью логопеда.

Полученные в ходе эмпирического исследования и обучающего эксперимента данные совершенствуют вопросы теории и методики формирования коммуникативной компетентности воспитателей. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют об успешном развитии голосо-речевых умений педагогов в процессе изучения ими спецкурса по гигиене голоса, прохождении практических занятий и тренингов. Результаты исследования могут быть использованы как в процессе подготовки и переподготовки воспитателей массовых садов, так и для повышения квалификации педагогов, рабо-

тающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Белинова, Н. В. Проблемы коммуникативной компетентности будущего педагога / Н. В. Белинова // Социокультурное воспитание дошкольников: проблемы и перспективы : сб. науч. тр. – Н. Новгород, 2003. – С. 92–103.
2. Буре, Р. С. Воспитатель и дети / Р. С. Буре, Л. Ф. Островская. – М., 2001. – 174 с.
3. Василенко, Ю. С. Голос. Фонологические аспекты / Ю. С. Василенко. – М., 2002. – 481 с.
4. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М., 2000. – 366 с.
5. Игнатович, Н. Л. Подготовка студентов педагогического колледжа к общению с детьми дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Наталья Леонидовна Игнатович. – Петрозаводск, 1998. – 20 с.
6. Калинин, М. А. Клинико-физиологические особенности функциональной голосоречевой системы у преподавателей школ : дис. ... д-ра мед. наук / Михаил Альбертович Калинин. – Архангельск, 2000. – 290 с.
7. Морева, Н. А. Педагогика среднего профессионального образования / Н. А. Морева. – М., 1999. – 304 с.

References

1. Belinova N.V. Problems of communicative competence of future teacher, *Socio-cultural education of preschool children: problems and prospects*: Sat. scientific. Works. Nizhniy Novgorod, 2003, pp. 92–103. (in Russian)
2. Bure R.S., Ostrovskaya L.F. Caregiver and children. Moscow, 2001, 174 p. (in Russian)
3. Vasilenko Yu. S. Voice. Phoniatic aspects. Moscow, 2002, 481 p. (in Russian)
4. Dmitriev L.B. Fundamentals of vocal technique. Moscow, 2000, 366p. (in Russian)
5. Ignatovich N.L. Students training at pedagogical College to communicate with children of preschool age: author. dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences. Petrozavodsk, 1998, 20 p. (in Russian)
6. Kalinin M.A. Clinical and physiological features of functional voice-speech system among school teachers: dissertation of Doctor of Medical Sciences. Arkhangelsk, 2000, 290 p. (in Russian)
7. Moreva N.A. Pedagogy of secondary vocational education. Moscow, 1999, 304 p. (in Russian)

Поступила 18.09.2015 г.

УДК 378 (045)
ББК 74.58

Мартирисян Лора Пастеровна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе

ГАОУ ВО г. Москва «Московский государственный институт индустрии
туризма имени Ю. А. Сенкевича», г. Москва, Россия
asp_mgiit@mail.ru

Сафонов Владимир Иванович

кандидат физико-математических наук, доцент
кафедра информатики и вычислительной техники
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ito_mordgpi@mail.ru

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
ПО СОВМЕЩЕННЫМ ПРОФИЛЯМ В ОБЛАСТИ КОНВЕРГЕНЦИИ
ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ**

Аннотация: В статье показана актуальность проблемы конвергенции наук и технологий, представлены некоторые подходы к определению конвергенции, в частности конвергенции педагогической науки и ИКТ. Отмечена необходимость совершенствования подготовки педагогических кадров по совмещенным профилям с учетом возросшей роли междисциплинарности и конвергенции предметных областей. Рассмотрены некоторые особенности применения возможностей средств ИКТ для реализации методов математики и информатики в процессе изучения их предметных областей.

Ключевые слова: междисциплинарность, конвергенция предметных областей, педагогические кадры, методы математики и информатики, информатизация образования.

Martirosyan Lora Pasterovna

Doctor of Pedagogical sciences, Professor,
Vice-rector for scientific work

The State Independent Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow
«Moscow (Senkevich) State Institute for Tourism Industry»,
Moscow, Russia

Safonov Vladimir Ivanovich

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Docent
Department of Information and Computer Science
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**PEDAGOGICAL STAFF TRAINING OF THE COMBINED PROFILES
IN THE FIELD OF CONVERGENCE OF SUBJECT DOMAINS
OF MATHEMATICS AND INFORMATICS**

Abstract: The article shows the urgency of the problem of convergence of sciences and technologies, presents some approaches to the definition of convergence, in particular, the convergence of science teaching and ICT. There is a need to improve teacher training on a combined profile with a view of the increased role of interdisciplinarity and convergence domains. Some features of application of ICT means opportunities for realization of mathematics and informatics methods in the course of studying of their subject domains are considered.

Key words: interdisciplinarity, convergence of subject domains, pedagogical staff, methods of mathematics and informatics, education informatization.

Информатизация общества предъявляет новые требования к системе образования, что проявляется в поиске качественно новых способов получения и совершенствования знаний и практического опыта реализации различных видов

деятельности. В свою очередь «текущие преобразования производительных сил общества неразрывно связаны с дальнейшим развитием общеобразовательной и профессиональной школы, которая обеспечивает процессы их воспроиз-

водства» [1, с. 31]. Учитывая зависимость темпов технического прогресса от эффективности системы образования, в качестве наиболее перспективных выделяются средства и технологии, связанные с информатизацией образования [1, с. 31]. Также следует отметить влияние глобальных процессов на науку и образование, что приводит к появлению таких понятий, как «глобализация образования» и «международная образовательная среда», которые связываются с понятием «конвергенция образования». Так, в работах М. В. Ковальчука отмечается актуальность проблемы конвергенции наук и технологий, при этом автор утверждает, «что ни в одной из известных отраслей нет прогресса без использования информационных технологий – это и телемедицина, и дистанционное обучение, и числовые управляемые станки, автоматическая система пилотирования автомобилей, самолетов, кораблей и т. д.», при этом «информационные технологии стали неким «обручем», который объединил все науки и технологии» [2, с. 14]. По мнению автора, новые подходы к осуществлению научной и образовательной деятельности требуют наличия специалистов междисциплинарной направленности, так как «сама логика развития науки привела нас от узкой специализации к междисциплинарности, затем наддисциплинарности, а теперь фактически к необходимости объединения наук. Но не к простому геометрическому сложению результатов, а к их синергетическому эффекту, взаимопроникновению» [2, с. 19].

Подготовка специалистов междисциплинарной направленности («конвергентное образование») должна осуществляться с учетом принципов междисциплинарной подготовки кадров, согласно которым междисциплинарное образование закладывается в средней школе, развивается на этапе бакалавриата, закрепляется в магистратуре и ориентируется в аспирантуре на конкретное направление наук [2, с. 21].

Прогнозируя развитие информатизации образования как области научно-педагогического знания, И. В. Роберт в качестве важного направления перспективных научных исследований в области информатизации образования выделяет конвергенцию педагогической науки и наукоемких технологий, определяя при этом конвергенцию как «схождение, сближение или сходство, совпадение каких-либо признаков или свойств независимых друг от друга объектов, явлений, процессов» [7, с. 321]. Рассматривая педагогическую науку как науку о «специально организованной целенаправленной и систематической деятельности педагога, направленной на обучение, воспитание, передачу социального опыта ученику с использованием определенных форм

и методов передачи содержания» [7, с. 321], а современные ИКТ как «практическую часть научной области информатики, представляющей собой совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заранее ожидаемых результатов» [7, с. 321], автор определяет конвергенцию педагогической науки и ИКТ как «сближение, схождение, уподобление педагогических технологий и ИКТ, а также их взаимное влияние друг на друга, возникновение сходства и в функциях педагогической науки и ИКТ, а также в структурах педагогических технологий и ИКТ» [7, с. 322]. И. В. Роберт отмечает актуальность разработки образовательных стандартов междисциплинарного характера, отражающих конвергенцию наук и технологий в системе общего среднего образования (в аспекте профилизации) и в профессиональном техническом образовании и указывает на приоритетность «разработки в области структуры содержания и методической системы подготовки студентов педвуза и переподготовки преподавателей дисциплин естественнонаучного цикла учреждений общего среднего образования в аспекте профилизации в области нано-, инфо-, когнитивных технологий» [6, с. 203].

Таким образом, необходимо совершенствование подготовки педагогических кадров с учетом возросшей роли междисциплинарности, а также возможности конвергенции предметных областей.

Рассмотрим Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в аспекте реализации междисциплинарной подготовки педагогических кадров по совмещенным профилям «Математика» и «Информатика».

В ФГОС ВПО по направлениям подготовки «050100 – Педагогическое образование» и «44.04.01 – Педагогическое образование» содержательная часть представлена в виде компетенций, которые предстоит формировать у бакалавров и магистров в педагогическом вузе [4; 5]. Следовательно, для реализации междисциплинарной подготовки по профилям «Математика» и «Информатика» требуется выделить компетенции, содержание которых относится к соответствующим предметным областям. Кроме этого, следует обратить внимание на содержание и формирование специальных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности учителя математики и информатики, а также для достижения методических целей использования методов информатики в изучении математики и использования методов математики в обучении информатике [8; 9].

Анализ содержания школьного курса информатики показывает целесообразность использования методов математики (численные методы, метод математического моделирования, метод вычислительного эксперимента, методы математической логики, методы математической статистики, функционально-графический метод) в процессе изучения основ математической логики, математического моделирования, систем счисления, элементов теории вероятностей и математической статистики, теории графов, теории алгоритмов, программирования, элементов теории систем. Также целесообразным представляется использование методов информатики (метод компьютерного моделирования, логико-алгоритмический метод) в процессе обучения школьному курсу математики для: формирования умения работать с математическим текстом, представленным на экране компьютера; построения и исследования компьютерных моделей основных изучаемых математических понятий (число, геометрическая фигура, уравнение, функция, вероятность); развития умений алгебраических преобразований, решения уравнений и неравенств, систем уравнений и неравенств с применением специализированных программных средств; приобретения навыков геометрических построений с применением различных программных продуктов и др. Таким образом, применение методов математики при обучении содержательным линиям информатики и методов информатики при обучении школьному курсу математики позволяет реализовать конвергенцию их предметных областей.

Отметим, что организация междисциплинарной подготовки педагогических кадров по совмещенным профилям «Математика» и «Информатика» должна базироваться на использовании средств ИКТ. Анализ возможностей средств ИКТ показывает целесообразность их применения для реализации методов математики и информатики в процессе:

- компьютерной визуализации объектов или процессов, а также их параметров на экране с возможностью компьютерного моделирования;
- автоматизации вычислительной деятельности при выполнении символьных и числовых вычислений математических и логических выражений с использованием переменных, функций и массивов;
- автоматизации контроля и самоконтроля при распознавании объектов и выполнении вычислений;
- проведения вычислительных экспериментов с помощью компьютера;
- моделирования реальных ситуаций, исследования построенных моделей и интерпретации полученных в ходе моделирования результатов;

- реализации алгоритмов обработки числовой и текстовой информации, поиска и сортировки;
- формализации прикладных задач и разработки программ в выбранной среде программирования, включая тестирование и отладку программ;
- создания трехмерных моделей различных геометрических объектов, а также их печати в объемном виде на 3D-принтере;
- представления и анализа данных при решении задач обработки статистических данных [3; 8; 9].

Таким образом, в условиях информатизации образования и перехода к компетентностной парадигме подготовки педагогов следует уделять должное внимание специфике совмещенной подготовки учителей математики и информатики с учетом научно-методических аспектов совмещения профилей и межпредметных связей данных дисциплин. В этой связи в требованиях к результатам освоения будущими учителями образовательных программ бакалавриата и магистратуры следует учитывать влияние информатизации и массовой глобальной коммуникации общества на сферу образования, а также актуальность процессов конвергенции, характерной для современной науки и образования.

Список использованных источников

1. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект / под общ. ред. проф. Ю. Б. Рубина. – М. : Маркет ДС Корпорейшн, 2004. – 540 с.
2. Ковальчук, М. В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее / М. В. Ковальчук // Российские нанотехнологии. – 2011. – № 1–2. – Т. 6. – С. 13–23.
3. Мартиросян, Л. П. Информатизация математического образования: теоретические основания, научно-методическое обеспечение. – М. : ИИО РАО, 2012. – 198 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. – URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf>.
5. Приказ от 21 ноября 2014 г. № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электрон-

ный ресурс]. – URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>

6. Роберт, И. В. Перспективные научные исследования, определяющие развитие информатизации образования / И. В. Роберт // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 199–204.

7. Роберт, И. В. Прогноз развития информатизации отечественного образования / И. В. Роберт // Открытые семантические технологии проектирования интеллектуальных систем (OSTIS-2015) : материалы V междунар. науч.-техн. конф. (Минск, 19–21 февр. 2015 года). – Минск : БГУИР, 2015. – С. 315–323.

8. Сафонов, В. И. Методы математики в изучении школьной информатики / В. И. Сафонов // Ученые записки ИИО РАО. – М. : ФГНУ ИИО РАО, 2014. – Вып. 52. – С. 23–32.

9. Сафонов, В. И. Методические особенности использования методов информатики и ИКТ в изучении математики / В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 65–67.

References

1. Globalization and convergence of education: technological aspect. Under the general edition of professor Yu.B. Rubin, Moscow, JSC Market DS Corporation, 2004, 540 p. (in Russian)

2. Kovalchuk M.V. Convergence of sciences and technologies – break in the future, *Russian nanotechnologies*, 2011, No. 1–2, V. 6, pp. 13–23. (in Russian)

3. Martirosyan L.P. Informatization of mathematical education: theoretical bases, scientific and methodical

providing, 2012. Moscow, ИО РАО, 198 p. (in Russian)

4. The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of January 17, 2011 N 46 «About the statement and introduction of the federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 050100 Pedagogical education (qualification (degree) “bachelor”)» (with changes of May 31, 2011) [Electronic resource]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf>. (in Russian)

5. The order of November 21, 2014 N 1505 «About the approval of the federal state educational standard of the higher education in the direction of preparation 44.04.01 Pedagogical education (magistracy level)» [Electronic resource]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>. (in Russian)

6. Robert I.V. The perspective scientific researches defining education informatization development, *Pedagogical education in Russia*, 2014, No. 4, pp. 199–204. (in Russian)

7. Robert I.V. Forecast of development of informatization of domestic education, *Open Semantic Technologies for Intelligent Systems (OSTIS-2015)*: materials of the V International scientific and technical conference. Minsk, 2015, pp. 315–323. (in Russian)

8. Safonov V.I. Mathematics methods in studying school informatics, *Scientific Notes ИО РАО*, 2014. Moscow, R. 52, pp. 23–32. (in Russian)

9. Safonov V.I. Methodical features of use of methods of informatics and ICT in studying mathematics, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 65–67. (in Russian)

Поступила 12.09.2015 г.

УДК 159.9:[37.011.31-051:78]
ББК 74.266.7р30+88.40

Медведева Ирина Александровна

доктор педагогических наук, профессор
кафедра хорового дирижирования

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия
medvedevaia@gmail.com

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация: В статье анализируются методологические основания, на которых строится музыкально-педагогическая деятельность учителя: принцип профессиональной направленности, художественный метод. Выделены актуальные стороны художественного мышления педагога-музыканта, взаимосвязь музыкального и педагогического аспектов его проявления в соответствии со спецификой профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное мышление, учитель музыки, принцип профессиональной направленности, музыкально-педагогическая деятельность.

Medvedeva Irina Aleksandrovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Choral Conducting

Chuvash I.Yakovlev State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

METHODOLOGICAL ASPECT OF A MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL THINKING FUNCTIONING

Abstract: In the article we analyze methodological ground on which pedagogic work of a music teacher is based: professional directivity principle, artistic method. We distinguish topical features of a music teacher's artistic thinking, interrelation of music and pedagogic aspects of its development in accordance with professional activity specifics.

Key words: professional thinking, music teacher, professional directivity principle, pedagogic work of a music teacher.

На современном этапе развития общества наибольшее внимание уделяется интеллектуальной составляющей в подготовке специалистов в самых разных отраслях деятельности, в том числе и педагогической.

Требования к профессиональному уровню учителя отражены и в Профессиональном стандарте учителя, и в других нормативно-правовых документах сферы образования. Так, одна из общекультурных компетенций, обозначенных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования для обучающихся по направлению Педагогическое образование профиль «Музыка», сформулирована следующим образом: владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения [4, с. 3]. Формирование данной компетенции базируется как на общеизвестных педагогических принципах, так и на подходах, учитывающих специфику профессиональной деятельности. В аспекте подготовки учителя музыки всегда имеется в виду музыкальное искусство и особенности его функционирования в человеческом сообществе. В связи с этим в методологическом плане следует вести речь о двух подходах – педагогическом и музыкальном. Изучая какой-либо вопрос, обращаясь к знаниям в различных научных и художественных областях, педагог-музыкант обязан помнить, что они ему необходимы для решения музыкально-педагогических задач, что знания, оторванные от этих задач (какими бы важными они ни были), выполнить предназначенные им функции не смогут. Иными словами, любое философское или общенаучное знание (положение, категория, закон) должны войти в орбиту тех условий и требований, которые предъявляет к педагогу-музыканту его профессиональная деятельность. Данная логика соответствует принципу профессиональной направленности, выделенному Е. В. Николаевой [1].

Очевидное его проявление можно наблюдать во взаимосвязи художественных (обуслов-

ленных спецификой музыкального искусства) и педагогических (обусловленных ситуацией общения) аспектов профессиональной деятельности учителя музыки. Это прежде всего обращенность как искусства, так и педагогики к личности, а значит и к проблемам ее духовного развития, что обнаруживается в умении удерживать в поле зрения (независимо от характера действий) основной для искусства и педагогики «предмет» – личность (в данном случае личность учащегося, личность педагога-музыканта). Кроме того, действие данного принципа выражается в методике музыкального обучения через тождественность сущностного качества предмета и метода его преподавания. Иначе говоря, художественное содержание требует соответственно художественного метода преподавания, овладение которым предполагает наличие у учителя развитого профессионального мышления.

Художественный метод – это прежде всего духовно-личностное постижение учителем художественных произведений, индивидуальный контакт с музыкальным произведением на уровне «личность автора – личность слушателя (исполнителя)». Учителю нельзя ограничиваться отстраненным представлением о звучании и знаниями некоторых сведений о произведении, почерпнутых из чужих интерпретаций, а необходим «расход души», подобный тому, о котором Л. С. Выготский писал, как о присутствии художественному творчеству [2]. Проникновение «вглубь» произведения предполагает освоение и формы, и содержания в их единстве. В этом смысле характерно стремление учителя пропустить произведение через призму своих чувств и мыслей, определить свое отношение к идее и содержанию музыки, причем рассудок и чувства идут здесь «рука об руку». Это касается не только тех произведений, которые учитель предполагает исполнять сам на уроке, но и тех, которые он намерен предложить учащимся.

Из единства педагогического и музыкального в деятельности учителя музыки произрастает и такое проявление художественного мышле-

ния, как педагогическая направленность художественного анализа музыкальных произведений. Это тем более важно для анализа музыки, подчиненной педагогическим целям. Художественный анализ музыкальных произведений опирается на методику целостного интонационного анализа, разработанную музыкальной наукой. Он традиционен, но при этом следует учитывать особенности педагогически направленного анализа художественных произведений. Они подразумевают следующие отличия: изначальное выявление в музыкальном содержании аспектов, важных в воспитательном отношении; корректное в художественном плане дидактическое осмысление музыкального материала (художественная правомерность конкретных дидактических преобразований музыкального материала в учебных целях); осмысление особенностей и способов выражения музыкального материала в процессе урока; драматургическая организация педагогического действия, в ходе которого данный материал будет представлен и художественно, и педагогически полноценно.

Еще одним проявлением принципа профессиональной направленности в функционировании художественного мышления учителя является, на наш взгляд, способность к анализу музыкальных произведений на основе применения обобщенных музыкальных понятий [3], поскольку музыкально-теоретическое обобщение и эмпирическое музыкальное обобщение как раз и представляют собой продукт музыкального интеллекта, художественного мышления. Анализ предполагает изучение учителем музыкальных произведений как целостных образований в нескольких аспектах: теоретическом, художественном, исполнительском и методическом; а в практической деятельности происходит конкретизация, уточнение, обогащение и систематизация ранее сложившихся музыкальных понятий и музыкально-слуховых представлений. Для целостного анализа произведения педагогу необходимо овладеть системой обобщенных знаний о закономерностях в области истории и теории музыки в единстве с формированием и развитием восприятия, осмысления и исполнения музыки, а также с выработкой творческого отношения к этим процессам.

Нельзя не учитывать и то, что принцип профессиональной направленности лежит в основе взаимоотношений учителя и ученика в процессе совместной музыкальной деятельности. Преподавание музыки, с одной стороны, требует, а с другой, предоставляет возможность для глубокого постижения учителем личности ученика при помощи художественного метода. Художественно ориентированный метод изучения личности ученика, как и традиционные педагогические методы, включает сбор объективной информа-

ции об ученике. Но специфическую направленность этого метода составляет обобщение объективных данных в единый психологический портрет-образ ученика на основе совместного с учителем проживания урока как жизненного факта. Большая роль здесь принадлежит процессу сопереживания, восприятия музыки.

Сопереживание, будучи содержательной основой художественного метода, дает возможность изучать личность, ее внутренний мир в условиях преподавания художественного предмета. Это прежде всего возможность постижения личности ученика в процессе восприятия им музыкальных произведений через призму этого восприятия. Необходимо, однако, отметить важность в высшей мере тактичного способа проведения учителем педагогических наблюдений. Здесь от учителя потребуются особый артистизм, позволяющий ему перенести подобного рода наблюдения во внутренний план деятельности. Контур же внешнего плана поведения учителя будет заполняться за счет выражения внутреннего переживания музыки самим учителем.

Рассмотрев основные направления функционирования художественного мышления учителя на уроке музыки, необходимо указать, что все они обуславливаются принципом профессиональной направленности, который, с одной стороны, способствует конкретизации содержания и структуры музыкально-педагогической деятельности, а с другой, – определяет продуктивность развития личности самого учителя. В целом же данный подход обеспечивает эффективность профессиональной подготовки учителя музыки в вузе и успешность его дальнейшей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Абдуллин, Э. Б. Методология педагогики музыкального образования : учебник для студ. вузов / Э. Б. Абдуллин. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : ГНОМ, 2010. – 416 с.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Немыкина, И. Н. Теоретические основы формирования обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки / И. Н. Немыкина. – Екатеринбург, 1997. – 156 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства обр. и науки РФ от 22 дек. 2009 г. № 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. – URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943> (дата обращения: 13.08.2015).

References

1. Abdullin E.B. Methodology of music education pedagogics. 3 ed. Moscow, GNOM, 2010, 416 p. (in Russian)
2. Vygotsky L.S. Psychology of art. Ed. M.G. Yaroshevsky (eds.). Moscow, Pedagogics, 1987, 344 p. (in Russian)
3. Nemykina I.N. Theoretical basis of forming generalized notions in professional training of a music teacher. Ekaterinburg, 1997, 156 p. (in Russian)
4. Federal state academic standards of higher professional education for the training program 050100 Pedagogic education (bachelor's degree) (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation by December 22, 2009 № 788) (modified on May 31, 2011) [Elektronic resource]. URL :<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943> (accessed :13 August 2015). (in Russian)

Поступила 17.08.2015 г.

УДК 159.9:378(045)
ББК 88

Савинова Татьяна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
stanya2610@yandex.ru

Пильщикова Галина Владимировна

магистрант 2-го года обучения направления подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое образование

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
pilshickova.G0512@yandex.ru

**ТРЕНИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ***

Аннотация: В статье рассматривается тренинг как технология развития инновационного мышления студентов. Авторами представлены результаты эмпирического исследования компонентов инновационного мышления студентов, описана программа их развития в процессе тренинга.

Ключевые слова: инновация, инновационное мышление, технология, тренинг.

Savinova Tatyana Viktorovna

Candidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Psychology

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Pilshikova Galina Vladimirovna

Master Student of 2nd year of Study for
44.04.02 Psycho-pedagogical Education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**TRAINING AS TECHNOLOGY DEVELOPMENT
OF STUDENTS INNOVATIVE THINKING**

Abstract: The article considers training as technology development of students' innovative thinking. The authors present the results of an empirical study of the components of the innovative thinking of students and describe the program of their development in the course of training.

Key words: innovation, innovative thinking, technology, training.

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

Масштабы внедрения инноваций в нашу повседневность поражают своими высокоскоростными характеристиками. Инновации проникают практически во все сферы жизнедеятельности человека. Исключением не стала и сфера государственного образования. Для развития нашей страны и ее модернизации в инновационном направлении 8 мая 2013 г. была утверждена концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014–2020 гг. [3].

Идя в ногу со временем, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» реализует как приоритетное направление деятельности решение государственной задачи перевода образования на инновационный путь развития [2].

Теоретическими исследованиями и разработками в области инноваций и инновационной деятельности занимались такие научные деятели, как Т. Базан, О. В. Блейхер, Э. Боно, В. С. Бочко, Е. М. Воробьева, С. В. Романченко, Ю. П. Саламатов, Н. М. Свидан, О. В. Солодухина, В. Ф. Спиридонов, С. Р. Яголковский и др.

Сама по себе инновация в широком смысле понимается как единство процесса и результата, воплощенное в качественно новом состоянии системы. В более конкретном понимании инновация есть процесс прохождения новшества в рамках какой-либо системы от этапа зарождения идеи до получения результатов реализации этой идеи в виде существенных изменений состояния рассматриваемой системы [6, с. 166].

С. Р. Яголковский, рассматривая вопрос об инновационности субъекта, выделяет следующие ее компоненты: когнитивный, поведенческий, мотивационный. Аналогичные компоненты включает в себя инновационное мышление [9, с. 87].

В целом инновационное мышление можно определить как слияние и взаимодействие рационального и иррационального мышления, с целью сбора, систематизации, углубления уже имеющихся знаний для разработки новых знаний и повышения эффективности (продуктивности) мыслительного процесса с дальнейшим внедрением в практическую деятельность. Продуктом инновационного мышления может являться как материальный предмет, так и идея.

Исследование компонентов инновационного мышления студентов 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 имени М. Е. Евсевьева», возглавляемой доктором педагогических наук, профессором Ю. В. Варданян [1] и рассматривающей такие актуальные вопро-

сы системы высшего образования, как: особенности учебной и профессиональной мотивации студента педагогического вуза [4], реализация компетентного подхода в образовательном процессе вуза [7], компетентность субъекта педагогического общения [8].

В исследовании принимали участие 119 студентов первого курса очной формы обучения факультета психологии и дефектологии и филологического факультета ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В процессе исследования были использованы методики:

- «Тест диагностики инновационности субъекта» М. Кертон;
- «Диагностика личностной креативности» Е. Е. Туник;
- «Исследование быстроты мышления».

Тест диагностики инновационности субъекта (М. Кертон) предназначен для определения типа инновационного мышления (адапторы – инноваторы).

Согласно теории М. Кертон, каждая личность имеет свой предпочитаемый стиль мышления, который влияет на подход человека к решению задач, принятию решений и творчеству в целом. Стиль мышления каждого человека расположен между двумя полюсами единой шкалы. Люди, поведение которых близко к одному полюсу, называются «инноваторами», те, чье поведение близко к другому краю шкалы, – «адапторами». Инноваторы предпочитают часто меняющиеся условия работы, склонны к переоценке и новому определению проблем и условий. Однако они не всегда доводят до конца начатые ими проекты. Адапторы предпочитают хорошо структурированные и стабильные условия работы. Они совершенствуют существующие методы и практику и предлагают такие пути выполнения заданий, которые можно реализовать, не нарушая существующих традиций.

Результаты исследования показали наличие среди студентов 12 % адапторов, 7 % инноваторов, 43 % слабовыраженных инноваторов и 38 % слабовыраженных адапторов.

Для получения данных о творческом, креативном мышлении студентов была использована методика «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник). Данная методика позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р). По результатам исследования выявлено, что для 15 % студентов характерен низкий уровень креативности, для 26 % – высокий. Большинство студентов (59 %) характеризуются средним уровнем креативности.

Одной из характеристик инновационного мышления является быстрота мыслительных

операций. Она была изучена при помощи методики «Исследование быстроты мышления». Показателем быстроты мышления и одновременно показателем подвижности нервных процессов выступает количество составленных слов.

Методика «Исследование быстроты мышления» выявила аналогичные показатели: 14% – низкий уровень быстроты мышления, 28% – высокий уровень быстроты мышления, 58% – средний уровень быстроты мышления. Следовательно, уровень развития инновационного мышления у студентов первого курса соответствует среднему, что предполагает возможность и необходимость его дальнейшего развития.

Наиболее эффективной технологией развития различных аспектов профессионально-психологических компетенций субъектов образования является тренинг. В настоящее время рядом авторов разработаны программы, направленные на интеллектуальное и личностное развитие (В. Ю. Баскаков, С. В. Кривцова, Г. И. Марасанов, Б. Д. Парыгин, А. М. Прихожан, А. С. Прутченков, Е. В. Руденкий, В. В. Харин).

Обобщение исследований в различных областях психологического тренинга позволило выделить наиболее значимые для нашего исследования методологические основания:

- теоретические положения о развитии в ходе совместной деятельности (Л. И. Донцов, В. Н. Панферов, Г. С. Никифоров и др.);

- концепция изменения и развития личности в условиях специально организованного психологического воздействия и влияния (Л. А. Петровская, В. А. Чикер, Л. Е. Почебут, Е. В. Сидоренко, С. И. Макшанов, И. И. Маросанов и др.);

- методологические, методические, этические аспекты социально-психологического тренинга, включающие анализ западного и российского опыта тренинговой работы (Л. А. Иноземцева, С. И. Макшанов и др.);

- исследование социально-психологических, личностных феноменов и трудностей, возникающих в процессе тренинга (Л. А. Петровская, Л. Ю. Ханин, А. Д. Ча-ньо и др.).

В психологическом словаре тренинг определяется как «область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы» [5, с. 410].

Тренинг является одной из наиболее эффективных технологий активного социально-психологического обучения. Он способствует освоению необходимых знаний, умений, навыков; формированию различных форм и программ поведения; коррекции и развитию свойств и характеристик личности и т. д. Использование тренинга как ведущей технологии развития инновационного мышления студентов обусловлено его организационными особенностями и возмож-

ностями, позволяющими создавать свободную творческую атмосферу, генерировать оригинальные идеи, находить способы их реализации в конкретной практической деятельности.

Проектирование тренинговой технологии предполагает наличие следующих этапов:

- определение базовых процессов деятельности, на которые ориентирован тренинг;

- реконструкция уровня и границ знаний, умений и навыков участников;

- выстраивание системы целей и задач тренинга, определение ожидаемых результатов;

- формирование содержательного «каркаса» тренинга (конкретного объема знаний и соответствующих навыков и умений);

- отбор приемлемых методических приемов и процедур проведения тренинга применительно к его содержательному «каркасу» и их сборка (схематизация) в единый тренинг-процесс, который обеспечит выполнение поставленных задач;

- разбивка тренинг-процесса на отдельные этапы и определение их временных параметров (динамическая развертка тренинга);

- определение задач каждого этапа, его содержательного и методического наполнения и их развертки в тренинг-процессе на каждом этапе;

- отбор базового теоретико-методического материала для обеспечения тренингового процесса;

- подготовка групповых/индивидуальных заданий по освоению конкретных навыков и приемов;

- отбор примеров успешного выполнения заданий (кейсов или отдельных элементов) и/или типичных ошибок;

- разработка раздаточного материала.

Основной целью разработанной нами программы тренинга является развитие и совершенствование у студентов компонентов инновационного мышления.

Тренинг направлен на решение следующих задач:

- анализ структуры инновационного мышления (диагностика);

- развитие компонентов инновационного мышления;

- формирование умения иррационально, творчески мыслить;

- приобретение навыков практического применения механизмов инновационного мышления.

Программа тренинга рассчитана на студентов высших учебных заведений. Она состоит из 16 занятий. При соблюдении режима проведения – 4 занятия в неделю, цикл рассчитан на 4 недели. Время проведения каждого занятия варьируется в зависимости от содержания от 60 до 120 минут. Оптимальное число участников груп-

пы: 8–12 человек в возрасте от 17 до 23 лет. Форма работы: групповая. В ходе занятий участникам предлагаются практикоориентированные упражнения и задания, направленные на активизацию и развитие определенных видов мышления. Содержание тренинга «Развитие инновационного мышления студентов» сгруппировано в четыре основных раздела:

1. Развитие аналитического мышления.
2. Развитие логики, рационального мышления.
3. Развитие иррационального мышления.
4. Развитие творческого мышления.

Следует отметить, что в процессе тренинга необходимо ориентировать его участников на достижение результата развития основных компонентов инновационного мышления, который будет реализован в практической деятельности при решении профессиональных задач.

Программа тренинга была апробирована на факультете психологии и дефектологии в процессе изучения дисциплины «Психолого-педагогический практикум» и при реализации программы дополнительного образования «Психология и технология летней развивающе-оздоровительной деятельности». Результаты апробации и отзывы студентов, участвовавших в реализации тренинга, свидетельствуют о его необходимости и эффективности, так как новый, более эффективный тип мышления необходим любому современному специалисту: педагогу, управленцу, производственнику. Разрабатывая конкретные методы развития инновационного мышления, мы будем идти в ногу со временем и создавать новые научные разработки.

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. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 14–17.
3. Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rg.ru/pril/81/02/04/760_konceptsiia.pdf /.
4. 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. 56–59.

5. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 525 с.

6. Романченко, С. В. Новшества, нововведения, инновации: определения и сущность / С. В. Романченко // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 166–168.

7. Руськина, Е. Н. Реализация компетентностного подхода в процессе преподавания бакалаврам социально-психологических курсов по выбору / Е. Н. Руськина, Е. В. Царева // Казанская наука. – 2013. – № 10. – С. 285–288.

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

9. Яголковский, С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы : научная монография / С. Р. Яголковский. – М. : ГСПИ, 2010. – 263 с.

References

1. Vardanyan Yu.V. The innovative activity of the scientific and educational complex: the source, experience and development prospects, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 35–41. (in Russian)
2. Vinokurova N.V. About the possibilities of innovative development of pedagogical universities, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 14–17. (in Russian)
3. The concept of the Federal target program «Scientific and Scientific-pedagogical personnel of innovative Russia» for 2014–2020 [Electronic resource] / URL: http://www.rg.ru/pril/81/02/04/760_konceptsiia.pdf / (in Russian)
4. Lezhneva E.A. Motive of achievement of success in structure of professional motivation of future psychologist as indicator of career orientations, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 56–59. (in Russian)
5. Psychological dictionary / auth.-comp. C.N. Koporulina, M.N. Smirnova, N.O. Gordeeva. Rostov n/D, Phoenix, 2004, 525 p. (in Russian)
6. Romanchenko S.V. Novelty, novation, innovation: definition and essence, *The Young Scientist*, 2012, No. 4, pp. 166–168. (in Russian)
7. Ruskina E.N., Tsareva E.V. The implementation of competence-based approach in teaching socio-psychological electives for bachelors, *Kazan Science*, 2013, No. 10, pp. 285–288. (in Russian)
8. Savinova T.V. The substantial rigging of process of competent developing of a student as a subject of pedagogical intercourse, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–78. (in Russian)
9. Yagolkovskiy S.R. Psychology of innovation: approaches, models, processes: scientific monograph. Moscow, GSPI, 2010, 263 p. (in Russian)

Поступила 13.11.2014 г.

УДК 37.016:51(045)
ББК 22.1р

Тагаева Екатерина Алексеевна

аспирант

кафедра математики и методики обучения математике
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
katrin_87.08@mail.ru

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
И НАЧАЛАМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»**

Аннотация: Статья посвящена проблеме преемственности обучения алгебре и началам математического анализа в школе и педвузе. Автор рассматривает различные точки зрения и подходы к решению данной проблемы, показывает ее многоплановость и многоаспектность.

Ключевые слова: преемственность, обучение, принцип преемственности, непрерывное образование.

Tagaeva Ekaterina Alekseevna

Postgraduate

Department of mathematics and mathematics teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**SUCCESSION IN TEACHING MATHEMATICS
AND THE BEGINNING OF THE MATHEMATICAL ANALYSIS
IN THE SYSTEM «SCHOOL – HIGH SCHOOL»**

Abstract: The article deals with the problem of continuity of teaching algebra and analysis in school and a teacher training University. The author considers various points of view and approaches to address the problem of continuity in training, showing its diversity and multidimensionality.

Key words: continuity, the training, the principle of continuity, continuous education.

Преемственность в обучении – одна из важнейших проблем системы образования. Она возникла задолго до попыток создания целостных систем образования в связи с потребностью передачи молодежи социального опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества через обычаи, традиции, ритуалы, этические нормы поведения, правила общежития. Вопросы преемственности в обучении изучали еще древнегреческие ученые, рассматривая этапы процесса обучения во взаимосвязи и в определенной последовательности. По их мнению, система образования представляла собой две взаимосвязанные ступени: первую (определяющую и основную) и вторую (предназначенную для изучения специальных жизненных вопросов).

В педагогике преемственность рассматривается как самостоятельный общедидактический принцип, охватывающий все стороны учебного процесса: преемственность в содержании обучения, в формах и методах учебной работы, в овладении одинаковыми основами знаний учащимися различных типов общеобразователь-

ных учреждений. При этом отмечается двусторонний характер преемственности новых знаний и имеющегося опыта, который проявляется в опоре нового материала на старые знания, на систему сложившихся связей, в развитии имеющихся знаний под влиянием новых, в осмыслении пройденного на новом, более высоком уровне [9]. Исследования последних лет показывают, что преемственность выступает и как интегративное качество системы образования. Наиболее часто эта категория используется для характеристики межпредметных и внутрипредметных связей; двусторонней последовательности образовательных учреждений, относящихся к разным подсистемам образования; для обозначения взаимосвязей различных элементов учебно-воспитательного процесса по мере продвижения учащихся от поступления до выпуска из учебных заведений разного типа. В условиях непрерывного образования категория преемственности приобретает всеобщий характер. Ее содержание существенно обогащается, поскольку в данном случае речь идет о взаимосвязях и взаимодополняемости подсистем образования, входящих на

правах компонентов в единую систему непрерывного образования.

Как показывает опыт, «на стыке» звеньев системы современного образования – школы и вуза – образуется «педагогический барьер», так как нарушается комплекс организационных, методических и воспитательных мероприятий, выработанный педагогическим коллективом школы. Выпускники школы, ставшие студентами вуза, часто не подготовлены к профессиональному обучению не только практически, но и психологически. Попадая в иную систему учебно-воспитательной работы, которая отличается другим содержанием, формами и методами обучения, более жесткими требованиями, увеличением объема учебного материала, иным режимом работы, коллективом преподавателей и т. д., бывшие школьники на первых порах испытывают большие трудности в приобретении знаний. В связи с этим возникает проблема поиска форм и методов обучения с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся. Отметим, что осуществление преемственных связей между средней школой и вузом имеет особое значение при изучении математических дисциплин.

Большинство исследователей (Б. Г. Афаньев, Ш. И. Ганелин и др.), говоря о преемственности в обучении, основной акцент делают на развитии системы знаний в процессе обучения, отмечая при этом, что развитие знаний происходит по восходящей линии от простого к сложному. В работах А. В. Батаршева, В. А. Далингера, С. В. Драпкина, А. А. Люблинской, А. М. Пышкало и др. подчеркивается тесная взаимосвязь преемственности с принципами дидактики. По их мнению, преемственность осуществляется разными способами: путем сохранения методов, дидактических приемов и форм обучения; дидактических задач обучения; способов деятельности учения; содержания учебного материала и т. д. Так, согласно методическому подходу А. М. Пышкало устанавливается взаимосвязь системы преемственности с компонентами методической системы (методики). Преемственность рассматривается как «связь между явлениями в процессе развития, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы» [10].

В современных условиях стали возникать противоречия между возможностями и реалиями средней школы и требованиями и потребностями вуза (С. М. Годник, Л. Д. Кудрявцев, А. Г. Мордкович и др.). Л. Д. Кудрявцев, исследуя проблемы преподавания математики, подчеркивает необходимость логичного, последовательного изложения материала. Он считает, что

содержание общего курса математики не может быть определено с чисто прагматической точки зрения, основанной лишь на специфике будущей специальности учащегося, без учета внутренней логики самой математики [6]. А. Г. Мордкович, изучая профессиональное становление учителя математики, разработал концепцию профессионально-педагогической направленности обучения в педвузе, одним из принципов которой выступает принцип ведущей идеи, смысл которого заключается в осуществлении связей математического курса со школьным курсом математики. Преемственность обучения в этой концепции также имеет место, так как она рассматривается с точки зрения межпредметных связей, связей теории с практикой [8]. Ю. А. Кузов определяет принцип преемственности как категорию дидактики, отражающую закономерности перестройки структуры содержания учебного материала и оптимизации методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения, и характеризующую изменения способов реализации этих закономерностей в зависимости от целей обучения, развития и воспитания [7].

Проблема преемственности в обучении математике в высшей и средней общеобразовательной школе рассматривается Ю. В. Сидоровым [11]. Автор предлагает системный подход к исследованию преемственности в обучении математике в средней школе и вузе по трем различным уровням, которые реализованы в учебно-методическом комплексе курса алгебры.

Таким образом, на данный момент нет единого подхода к определению понятия преемственности в обучении и его статуса. Преемственность трактуется авторами как *закон, закономерность, принцип, условие, требование, правило, средство*. Отличия в трактовке данного понятия сводятся к подчеркиванию отдельных сторон, к усилению того или иного признака данного явления в зависимости от того, какие аспекты преемственности интересуют исследователей. Все это подчеркивает наличие различных точек зрения и подходов при решении проблемы преемственности в обучении, указывает на ее многоплановость и многоаспектность.

Преемственность обучения математике в школе и вузе конкретно выражается прежде всего в единстве трактовки основных математических понятий: «функция», «уравнение», «неравенство», «вектор», «геометрическая фигура» и т. д., а также в единстве символики. Так, при введении понятия «множество» используется классификация его обозначений: N – множество

натуральных чисел, Z – множество целых чисел, Q – множество рациональных чисел, R – множество действительных чисел, C – множество комплексных чисел, а также общепринятая символика теоретико-множественного языка, например, знак принадлежности (\in), включения (\subset) и т. д. В вузовском курсе математики получают дальнейшее развитие содержательно-методические линии, начатые в школе. В первую очередь это относится к развитиям понятий алгебры и геометрии.

Школьный учебный предмет «Математика» в основной и старшей школе традиционно включает учебные курсы (дисциплины): алгебра (алгебра и начала математического анализа) и геометрия. Проблема необходимости изучения в средней школе начал математического анализа, а также содержание курса, уровень практических умений и навыков, прикладные аспекты и т. п. обсуждаются более века. Между тем элементы математического анализа включены в содержание школьного математического образования. В стандарте общего образования определены следующие содержательные линии школьного курса математики: числовая, функциональная, геометрическая, тождественных преобразований, уравнений и неравенств.

При изучении понятия *числа*, которое завершается изучением действительных чисел, учащиеся получают знания о множестве действительных чисел, которые можно представить бесконечными десятичными дробями произвольного вида. Вопросы построения множества действительных чисел рассматриваются в вузе в лекционном курсе математического анализа, однако на практических занятиях им уделяется мало внимания. При этом школьные учебники содержат следующие упражнения на раскрытие свойств действительных чисел: установить, является ли данное число рациональным или иррациональным; найти десятичные приближения числа по избытку и по недостатку; обратить десятичную дробь в обыкновенную; доказать, что данное число является иррациональным, в связи с чем представляется целесообразным рассмотрение такого рода упражнений из школьного курса математики на практических занятиях по математическому анализу в вузе.

Функциональная линия – одна из важнейших линий школьного курса математики. Понятие функции проходит через весь курс школьной математики, являясь стержнем, вокруг которого группируются многие другие понятия. Учащиеся уже в начальной школе, рассматривая зависимость результатов действий от его компонентов, знакомятся с простейшими функциональными зависимостями. В основной и старшей

школе у учащихся формируется общее понятие функции. Таким образом, в курсе школьной математики уровень освоения вопросов, связанных с исследованием функций, различен на различных этапах обучения. Изучение функций в старшей школе завершается исследованием числовых функций с помощью производной, поэтому при проведении практических занятий в вузе, посвященных исследованию функции, следует показывать эти уровни, постепенно подводя студентов к необходимости исследования функций с помощью производной.

Большое внимание в курсе математики средней школы уделяется выработке у учащихся умений и навыков решения *уравнений и неравенств*, а также проведения *тождественных преобразований выражений*. Поэтому при изучении математических дисциплин следует упускать возможность внести вклад в формирование соответствующих умений и навыков у студентов. Большой потенциал в этом плане имеет курс математического анализа. Так, решение уравнений самого различного вида можно реализовать при изучении действительных чисел, при определении нулей функции, при исследовании функций на экстремумы. Решение неравенств может быть также реализовано при изучении действительных чисел, при исследовании функций на возрастание и убывание при применении метода интервалов. Во всех этих случаях решение уравнений и неравенств выступает как средство усвоения студентами учебного материала. С этой же целью на практических занятиях по математическому анализу могут быть использованы и тождественные преобразования выражений. Например, при вычислении пределов можно предложить студентам сначала провести тождественные преобразования выражений, упростив их. Аналогично при нахождении производной функции в заданной точке можно предложить предварительно выполнить ее упрощение. Выполнение на практических занятиях таких упражнений способствует выработке у студентов навыков использования приемов решения уравнений, неравенств и тождественных преобразований выражений для усвоения изучаемого материала.

Стохастическая линия также включена в содержание школьного курса математики, необходимость ее введения активно обсуждается и реализуется в последние годы. Она продолжает изучаться в курсе вузовской математики, но в качестве отдельной дисциплины «Теория вероятностей и математическая статистика».

Таким образом, каждая содержательная линия определяет базовые знания, умения, навыки и методы, распределенные по учебным вузов-

ским предметам, в связи с чем преемственность обучения математике между школой и вузом обеспечивается посредством содержательных линий.

Проводя сравнительный анализ содержания школьных учебников математики [1; 2] и содержания вузовского курса математического анализа [3; 4; 5], можно выделить в них общие темы, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Общие темы в содержании школьных учебников математики и вузовского курса математического анализа

Темы школьного курса «Алгебра и начала математического анализа»	Темы вузовского курса «Математический анализ»
Действительные числа	Действительные числа
Предел и непрерывность	Предел числовой последовательности. Предел и непрерывность функций. Свойства непрерывных функций на промежутках. Непрерывность элементарных функций. Сравнение функций. Вычисление пределов
Производная и ее приложения	Производная и дифференциал. Производные и дифференциалы высших порядков
Интеграл и дифференциальные уравнения. Комплексные числа и операции над ними	Интегральное исчисление функций одной переменной. Определения и свойства неопределенного интеграла. Некоторые сведения о комплексных числах и многочленах. Определенный интеграл

Для реализации преемственности изучения указанных в таблице 1 тем мы предполагаем соблюдение последовательности, систематичности, взаимосвязанности и согласованности в содержании, формах и методах обучения. Знания, умения и навыки по математике в вузе должны расширяться и углубляться, а отдельные представления и понятия получать дальнейшее развитие. Сохранение неразрывной связи между знаниями, полученными учащимися в школе и изучаемыми студентами в вузе, должно упростить переход от одной системы обучения к другой.

Таким образом, можно выделить два направления реализации преемственности в обучении алгебре и началам математического анализа между школой и вузом: преемственность между ступенями обучения; преемственность внутри каждой ступени обучения: преемственность внутри каждого курса математического характера и преемственность между курсами математического характера.

Преемственность в обучении – проблема комплексная, поскольку охватывает все компоненты учебно-воспитательного процесса. Такое широкое понимание преемственности в обучении требует рассмотрения динамики изменения всех основных компонентов методической системы (целей, содержания, форм, методов и средств). Эффективное и целостное взаимодействие в системе «школа-вуз», охватывающее все его ведущие компоненты, должно получить широкое распространение, в том числе для реализации преемственности обучения алгебре и математическому анализу.

Список использованных источников

1. Виленкин, Н. Я. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс : учебник для учащихся общеобразоват. организаций (углубленный уровень) / Н. Я. Виленкин, О. С. Ивашев-Мусатов, С. И. Шварцбурд. – 18-е изд., стер. – М. : Мнемозина, 2014. – 352 с.
2. Виленкин, Н. Я. Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия. Алгебра и начала математического анализа. 11 класс : учебник для учащихся общеобразоват. организаций (углубленный уровень) / Н. Я. Виленкин, О. С. Ивашев-Мусатов, С. И. Шварцбурд. – 18-е изд., стер. – М. : Мнемозина, 2014. – 312 с.
3. Кудрявцев, Л. Д. Курс математического анализа : в 3 т. Т. 1. Дифференциальное и интегральное исчисления функций одной переменной / Л. Д. Кудрявцев. – М. : Дрофа, 2003. – 704 с.
4. Кудрявцев, Л. Д. Курс математического анализа : в 3 т. Т. 2. Ряды. Дифференциальное и интегральное исчисления функций многих переменных / Л. Д. Кудрявцев. – М. : Дрофа, 2004. – 720 с.
5. Кудрявцев, Л. Д. Курс математического анализа. В 3 т. Т. 3. Гармонический анализ. Элементы функционального анализа / Л. Д. Кудрявцев. – М. : Дрофа, 2006. – 351 с.
6. Кудрявцев, Л. Д. Модернизация средней школы и математическое образование / Л. Д. Кудрявцев // Математика. – 2002. – № 38. – С. 1–5.
7. Кустов, Ю. А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы / Ю. А. Кустов. – Свердловск : Уральский ун-т, 1990. – 120 с.
8. Мордкович, А. Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Г. Мордкович. – М., 1986. – 36 с.
9. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 604 с.

10. Преемственность в обучении математике. Пособие для учителей : сб. ст. / сост. А. М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1978. – 239 с.

11. Сидоров, Ю. В. Преемственность в системе обучения алгебре и математическому анализу в школе и вузе : дис. в форме науч. доклада ... д-ра пед. наук / Ю. В. Сидоров. – Москва, 1994. – 35 с.

References

1. Vilenkin N.Ya., Ivashov-Musatov O.S., Shvartsburd S.I. Mathematics: algebra and beginning of analysis, geometry. Algebra and mathematical analysis. Grade 10. The textbook for students of general education. Organizations (advanced level). 18 th ed., Sr. Moscow, Mnemosyne, 2014, 352 p. (in Russian)

2. Vilenkin N.Ya., Ivashov-Musatov O.S., Shvartsburd S.I. Mathematics: algebra and beginning of analysis, geometry. Algebra and mathematical analysis. Grade 11. The textbook for students of general education. Organizations (advanced level). 18 th ed., Sr. Moscow, Mnemosyne, 2014, 312 p. (in Russian)

3. Kudryavtsev L.D. Course of mathematical analysis. V 3 t. T. 1. Differential and integral calculus of functions of one variable. Moscow, Bustard, 2003, 704 p. (in Russian)

4. Kudryavtsev L.D. Course of mathematical analysis. V 3 t. T.2. Rows. Differential and integral calculus

of functions of several variables. Moscow, Bustard, 2004, 720 p. (in Russian)

5. Kudryavtsev L.D. Course of mathematical analysis. V 3 t. V.3. Harmonic analysis. Elements of functional analysis. Moscow, Bustard, 2006, 351 p. (in Russian)

6. Kudryavtsev L.D. The modernization of secondary school and mathematical education, Mathematics, 2002, No. 38, pp. 1–5. (in Russian)

7. Kustov Yu.A. The succession of vocational and higher education. Sverdlovsk, Ural University Press, 1990, 120 p. (in Russian)

8. Mordkovich A.G. Professional-pedagogical orientation of special training mathematics teacher at the Pedagogical Institute: Author. Dis. ... Dr. Ped. Science. Moscow, 1986, 36 p. (in Russian)

9. Education. Textbook for students of pedagogical universities and teacher training colleges. Ed. P.I. Pidkasistiy. Moscow, Russian Pedagogical Agency, 1996, 604 p. (in Russian)

10. Succession in training mathematics. Handbook for teachers. Coll. Articles. Comp. A.M. Pyshkalo. Moscow, Prosveshenie, 1978, 239 p. (in Russian)

11. Sidorov Yu.V. Succession in the learning algebra and mathematic analysis in high school and college: Dis. in the form of scientific. ... the report of the Doctor Ped. Science. Moscow, 1994, 35 p. (in Russian)

Поступила 20.08.2015 г.

УДК 21(045)
ББК 86.2

Шулугина Галина Анатольевна

кандидат философских наук, доцент
кафедра философии

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

ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ: УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ТЕМЕ «РЕЛИГИЯ И МИСТИЦИЗМ»*

Аннотация: В связи с усилением влияния религиозного фактора в обществе возникла необходимость освоения религиоведческого знания через систему образования. Статья посвящена изучению такой сложной проблемы религиоведения, как мистицизм. Автор рассматривает мистицизм как вненаучное знание, раскрывает его гносеологический и онтологический аспекты.

Ключевые слова: образование, религиоведение, учебно-методический материал, религия, мистицизм.

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

Shulugina Galina Anatolyevna

Candidate of Philosophical Sciences, Docent

Department of philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**DIFFICULT QUESTIONS OF RELIGION:
TEACHING MATERIALS FOR THE THEME
«RELIGION AND MYSTICISM»**

Abstract: Due to the increasing influence of the religious factor in the development of society, it is necessary to learn Religion through the education system. The article is devoted to the study of such a complex problem of religion as mysticism. The author examines the mysticism as non-scientific knowledge, reveals the epistemological and ontological aspects of mysticism.

Key words: education, religious, educational material, religion, mysticism.

Введение. Изменения, происходящие в обществе, всегда в определенной мере сказываются на образовании, его структуре и содержании. За последние два с половиной десятилетия в общественно-политической жизни нашей страны среди всех прочих заметную роль стал играть религиозный фактор, связанный как с деятельностью традиционных конфессий, так и с различными религиозно-мистическими культурами. В связи с этим в обществе возникла необходимость освоения религиозоведческого знания, и важная роль в этом процессе отводится системе образования.

В рамках компетентностного подхода, реализуемого в современном образовании, знание о религии входит в круг вопросов общекультурных компетенций, которые относятся к ключевым и входят в метапредметный уровень содержания образования.

По мнению С. Л. Троянской, общекультурная компетенция имеет трехкомпонентную структуру. В ее состав входят когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный компоненты [12, с. 20]. В каждом из них формируется специфическое отношение к продуктам культуры. Однако, на наш взгляд, определенной доминантой среди них обладает когнитивный компонент, поскольку он выполняет пропедевтическую функцию к дальнейшему освоению и развитию культурного опыта. В этой связи следует отметить, что присвоение продуктов культуры посредством изучения и понимания требует определенных усилий не только со стороны студентов, но и предъявляет повышенные требования к компетентности педагога, и в особенности это касается такой тонкой «материи», как религия.

Историческая практика свидетельствует, что религия, являясь одной из важнейших составляющих культуры, в своем влиянии на общество проявляет амбивалентный характер, поскольку может стать как причиной социального конфликта, так и основой для воспитания соци-

альной сплоченности и способности к диалогу – мировоззренческому, межкультурному и межрелигиозному. Поэтому сегодня так важно, чтобы студенты осваивали религиозоведческое знание и имели представление о структуре религии, религиозных потребностях, ценностях и религиозной практике людей.

Вместе с тем в содержании религиозоведения существует ряд вопросов, требующих специальной подготовки и разъяснения. В частности, осуществляя в течение ряда лет чтение таких учебных дисциплин, как «Философия религии», «Основы мировых религиозных культур», автору довольно часто приходилось отвечать на вопросы, связанные с феноменом религиозного мистицизма. В связи с этим и возникла необходимость в написании статьи, которая позволила бы в некоторой степени выявить соотношение рационального и иррационального в мистицизме и тем самым наметить методологические ориентиры для пытливых студенческих умов в плане его изучения и осмысления.

Принято считать, что начало аналитическому изучению мистицизма было положено в работе У. Джемса [4]. Как отмечает Ю. А. Кимелев, само выражение «мистицизм» было создано западными учеными на основе семантики слова «мистический». В христианской теологии это слово издавна обозначало высшую стадию религиозного знания, понимаемого как «единение с богом» [2, с. 253]. Последователи идей Е. П. Блаватской также связывают феномен мистицизма напрямую с получением знания, однако считают, что история формирования понятия «мистицизм» начинается не с христианской эпохи, а уходит своими корнями в глубокую древность, причем имеет в своем истоке нравственную контрверзу [11]. Мы в качестве рабочей гипотезы принимаем версию дохристианского происхождения мистицизма и будем рассматривать его в широком смысле как часть эзотерического знания, а в узком значении как внутренний аспект религии, который, тесно соприкасаясь с

ортодоксальной церковностью, не всегда с ней совпадает.

Гносеологический аспект мистицизма. Обращаясь к изучению мистицизма, студентам важно понять, что религия и мистицизм относятся к вненаучной познавательной традиции. Они представляют собой две стороны одного процесса – познания бога. Их соотношение как определенных типов сакрального знания можно выразить через понятия «экзотерическое» и «эзотерическое». Экзотерический аспект религии представлен в догматическом богословии, каноне веры, – это то, что доступно всем. Эзотерический аспект религии – это «аспект духовной жизни, выражающий ту или иную догматическую установку... личный опыт познания Божественных тайн [7, с. 8]. По сравнению с религией мистицизм выражает более углубленную точку зрения на сакральное.

Своеобразным инструментом мистицизма в плане познания сакрального начала мира выступает мистика. По мнению Е. Г. Балагушкина, приписывание мистике роли средства познания является её собственной самоидентификацией, самоосмыслением, трактовкой в рамках собственной смысловой системы при обращении к своему гносеологическому аспекту [8, с. 22].

Для описания мистического способа познания в литературе используются такие понятия, как «измененное состояние сознания», «деятельность», «опыт». Каждая дефиниция в этом ряду позволяет выразить определенный аспект понимания мистики и несет определенную гносеологическую нагрузку, благодаря чему появляется возможность структурировать в некоторой степени когнитивный потенциал мистики.

Понятие «измененное состояние сознания» относится к рациональности психологической науки и в определенной степени должно быть знакомо студентам из курса психологии. Данное понятие применяется для обозначения разнообразных состояний сознания, связанных с субъективным переживанием нарушения обыденного функционирования сознания, установления иной связи субъекта с миром, собственным «Я», телом, собственной идентичностью.

Традиционная позиция в отношении измененных состояний сознания рассматривает их как удаление от реальности. Противоположная ей позиция, наоборот, утверждает, что некоторые из измененных состояний сознания расширяют поле воспринимаемой реальности.

О возможности существования различных состояний сознания в разное время писали У. Джемс [4], К. Г. Юнг [21], К. Уилбер [13], В. В. Налимов [9] и др.

Для выражения привычного для человека состояния сознания используются такие дефиниции, как «нормальное состояние сознания»,

«состояние бодрствования», «обыденное состояние сознания». Как отмечает Ю. В. Шичанина, при этом под нормальным состоянием сознания в современной гуманитарной литературе понимается, как правило, сознание, основанное на культурных презумпциях и адекватное культурным практикам [18, с. 73]. По мнению А. Шюца, архитипом опыта реальности для обыденного состояния сознания является труд, именно он формирует представления об интериндивидуальной объективной реальности и создает провинции ее смыслов [19].

До студентов важно донести сведения, что обыденное состояние сознания является основой для формирования доминирующего в культуре на сегодняшний день способа познания мира – науки. Наука репрезентирует реальность как предметный мир, мир, состоящий из соответствующих ясных и отчетливо различимых содержаний.

Реальности, открываемой в измененном состоянии сознания, приписывается другое измерение бытия, чем то, в котором находится предметный, логически постижимый, сходный с нашим обычным окружением мир. Довольно часто она характеризуется как мир тонких материй, проницаемых форм [14], ей придается свойство быть непостижимой для человеческого существа [15], а в религии она обретает сакральный характер.

Достижение мистического состояния сознания за редким исключением спонтанных проявлений, возникающих, как правило, по воле божественного начала, в основе своей имеет деятельностный характер. В качестве мотива деятельности в данном случае для верующего человека, вероятно, выступает стремление к личной встрече с божественной реальностью, к обретению опыта «Богообщения, познания Бога и деятельного движения к Нему» [5, с. 66].

Специфика данной деятельности такова, что объект и субъект здесь совпадают, ее можно охарактеризовать как внутреннее движение сознания, задающего себе цель. В мистической деятельности субъект приобретает не только опыт взаимодействия, работы личности со своим сознанием, но и опыт совершенно особого вида знания – знания-переживания, содержание которого наполнено сакральной истиной.

При этом, принимая во внимание существование определенных направлений мистики, воспроизводимых в культуре в течение длительного времени, и религиозно-догматическое ограничение содержания истинного мистического опыта, можно предположить, что в процессе «внутренней» работы сознания запоминаются и воспроизводятся не только результаты целенаправленного самонаведения сознания, но и само сакральное знание, открывающееся в мистиче-

ском модусе сознания. Иными словами, для познания сакральной истины не просто создаются определенные условия (мистическое состояние сознания), но эти условия с необходимостью контролируются.

Приоткрывая завесу над тайной бытия мира, мистический опыт «образует единый мир с магией, молитвой, богослужением и метафизикой» [10, с. 148]. Содержание этого опыта выражает то, что имеет предельный характер, и в силу этого может кардинально изменить не только обычный ход человеческой жизни, но и само естество человека, хотя не всегда воспринимается как божество. Тем не менее, по мнению Л. П. Карсавина, существо мистического акта уловимо, как тождественное, везде, во всех известных нам случаях [6, с. 9]. Возможно, различие создает лишь психологическая установка личности, вступившей на мистический путь познания, религиозная или нерелигиозная.

Онтологический аспект мистицизма. П. С. Гуревич отмечает, что «проблемы, которые обсуждают мистики, не выходят, как правило, за рамки общепhilosophических тем. Речь идет о соотношении бытия и сознания, о формах мировосприятия, о предназначении человека, о смысле жизни, об истоках и целях истории. Однако трактовка этих тем носит специфический характер» [2, с. 227]. Студентам необходимо разъяснить, что эта специфика обусловлена не только непосредственно мистическим объектом, но и нашим знанием, в котором границы мистического в его отношении к человеку задаются по-разному:

- мистическое присутствует в мироздании, его материальной, психической и духовной организации (теософская доктрина);

- мистическое создано и существует непосредственно благодаря человеку (мистико-магические учения Тибета);

- мистическое существует вне мира и может лишь манифестировать человеку (иудаизм, христианство, ислам).

Студентам важно понять, что онтологическая заданность мистического формирует и соответствующие антропологии, а также нормы, правила организации актуальной связи со сферой мистического. Тем не менее, несмотря на явно имеющуюся разницу в указанных перспективах отношения «мистическое – человек», можно выявить некую сферу их пересечений – это сознание, проявляющее себя в необычных свойствах, качествах, отношениях. И это позволяет ставить вопрос уже не только об опыте мистического объекта сознания, но и об онтологических характеристиках мистического состояния сознания.

В философском контексте опыт мистического сознания может быть представлен как пре-

восхождение фундаментальных предикатов наличного бытия, «события сверхналичествования» [17] или «события трансгрессии» [16]. Это можно понять как попытку перевода на язык своеобразной онтологии кардинальной этической проблемы – восхождения от сущего к должному. Только речь идет при этом не о должном в собственном смысле слова, а о «сверхдолжном» – некоей высшей реальности, в которую человек может войти, сделав себя более совершенным [20, с. 47].

До студентов важно донести информацию, что в религиоведческих компаративистских исследованиях представлены две точки зрения, оценивающие опыт мистического состояния сознания: 1) опыт мистического сознания всегда один и тот же; 2) существуют разные типы мистического состояния сознания. При всей противоположности указанных позиций они, на наш взгляд, дополняют друг друга. Так, общей характеристикой для различных типов мистического состояния сознания является единство цели – получение знания, дарующего спасение. Мистическое умозрение не только обещает знание, но и дает его. Мистики уверены, что в мистическом акте человек познает более всего и чувствует реальное богатство своего познания [7, с. 16]. Как отмечает Ю. В. Бурова, «видение Бесконечного освобождает от давления эмпирического мира, то есть открывает возможность выбора» [1, с. 28]. Концентрация внимания мистика на определенном уровне сознания открывает реальность, соответствующую этому уровню сознания. Однако студентам важно понять, что «речь идет не о том, что человек видит что-то другое, а о том, что он видит по-другому... Можно находиться на различных ступенях сознания, которые зачастую являются сущностными, зависящими от уровня развития личности, от качества познающего субъекта» [21, с. 83]. Кроме того, студентам разъясняется, что динамика мистического познавательного процесса или духовного восхождения такова, что кроме всех прочих качеств, проявляется и в антиномизме.

Как свидетельство внутренних переживаний субъекта, мистический опыт можно отнести к интимной сфере человеческого бытия. При этом, как отмечает Ю. А. Кимелев, «состояния переживания, так обозначаемые, переживаются как уникальные бытийственные ситуации, как уникальные способы отношения к реальности, практически не имеющие аналогов в обычных сенсорных и интеллектуальных функциях сознания» [2, с. 249].

Вместе с тем, учитывая всю интимность переживания мистического, можно предположить, что при определенных условиях опыт встречи отдельной личности с мистическим локализуется в культуре. Становясь достоянием других

людей, с одной стороны, он может стать основанием для мистической традиции, а с другой – инициировать новый индивидуальный опыт, способствуя тем самым воспроизведению мистицизма как феномена культуры. Этому способствует и присущее мистическому состоянию сознания совмещение онтологического и гносеологического ракурсов мира, позволяющее создать его целостный образ.

Однако среди типов мистического опыта имеется небольшое количество «сырых опытов», в которых «единодушие» духовного мира мистика с тем, что открылось ему в мистическом опыте, отсутствует, и, как следствие этого, затрудняет понимание [2, с. 265].

Подводя итог, можно сказать, что потенциально любой мистический опыт содержит в себе возможность предтечи мистической традиции. Для актуализации этого необходимо такое состояние культуры и всей общественной жизни, которое бы способствовало «открытию» единого смысла (или близких друг другу смыслов) мистической реальности, по крайней мере, не одним человеком, а группой людей. Это позволит аккумулировать мистический опыт, определенным образом выверить его, разработать теорию мистического, выработать необходимые средства общения с ним, что равнозначно нахождению способов выхода на ту ступень внеличностного, трансперсонального сознания, которая обеспечит соответствующий учению или максимально приближенный к нему последующий мистический опыт. Организация мистического опыта в соответствии с избираемым культурным фоном, в соприкосновении с реалиями обычной жизни редуцирует его, причем упрощение может быть довольно сильным. Тем самым для человека снижается степень опасности общения с иными планами бытия и позволяет приобщиться к мистическому знанию, при условии его востребованности новыми поколениями людей, что и обеспечивает трансляцию определенного мистического опыта в культуре.

Список использованных источников

1. Бурова, Ю. В. Личность в христианско-антропологической парадигме / Ю. В. Бурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 27–29.
2. Вопросы научного атеизма : Вып. 38 : Мистицизм: проблемы анализа и критики. – М. : Мысль, 1989. – 332 с.
3. Грыжанкова, М. Ю. «Модернизация» духовной культуры, или скрытые причины кризиса современного общества / М. Ю. Грыжанкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 47–50.
4. Джемс, В. Многообразие религиозного опыта : пер. с англ. : репринт. изд. / В. Джемс. – СПб. :

Андреев и сыновья, 1993. – 418с.

5. Иеромонах Агафангел (Некрасов). Православная теология, ее место и роль в развитии современной науки / Иеромонах Агафангел (Некрасов), М. Ю. Грыжанкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 66–70.
6. Карсавин, Л. П. Мистика и ее значение в религиозности средневековья / Л. П. Карсавин // Малые сочинения. – СПб., 1994. – С. 9–23.
7. Лосский, В. Н. Очерк мистического богословия восточной церкви. Догматическое богословие / В. Н. Лосский. – М. : Центр СЭИ, 1991. – 287 с.
8. Мистицизм: теория и история / отв. ред. : Е. Г. Балагушкин, А. Р. Фокин. – М., 2008. – 203 с.
9. Налимов, В. В поисках иных смыслов / В. В. Налимов. – М. : Прогресс, 1993. – 260 с.
10. Сатпрем. Шри Ауробиндо, или Путешествие сознания : пер. с фр. А. А. Шевченко, В. Г. Барина / Сатпрем. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 334 с.
11. Спираль познания: мистицизм и йога: мистика устами мистиков: мировоззрение вост. посвященных и инд. йогов. – М. : Прогресс, 1999. – 447 с.
12. Троянская, С. Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования / С. Л. Троянская // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 19–23.
13. Уилбер, К. Никаких границ. Восточные и западные пути личностного роста / К. Уилбер. – М. : АСТ, 2004. – 204 с.
14. Файдыш, Е. К. Измененные состояния сознания (Краткий путеводитель по внутренним мирам) / Е. К. Файдыш. – М. : АО Корона-Лак, 1993. – 135 с.
15. Франк, С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1992. – 511 с.
16. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / М. Фуко. – М. : Кастиль, 1996. – 448 с.
17. Хоружий, С. С. Подвиг как органон. Организация и герменевтика опыта в исихастской традиции / С. С. Хоружий // Вопросы философии. – 1998. – № 3. – С. 35–118.
18. Шичанина, Ю. В. Измененные состояния сознания и методы онтологии / Ю. В. Шичанина // Современная онтология – IV: проблемы метода : материалы междунар. науч. конф. «Современная онтология – IV: Проблемы метода» (28–30 июня 2010 г., Санкт-Петербург, Россия). – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2010. – Т. 2. – С. 69–83.
19. Шюц, А. Избранное: мир, светящийся смыслом / А. Шюц. – М. : Российская политическая энциклопедия. – 2004. – 1004 с.
20. Шулугина, Г. А. Мистическое познание и моральные качества личности / Г. А. Шулугина // Научный поиск. – 2012. – № 4.2. – С. 46–47.
21. Юнг, К. Г. Постигая дзен. Введение к кн. Т. Д. Судзуки «Великое освобождение» / К. Г. Юнг // Человек. – 1995. – № 6. – С. 78–89.

References

1. Burova Yu.V. Personality in the Christian anthropological paradigm, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 27–29. (in Russian)
2. Issues of Scientific Atheism: Issue 38: Mysticism: problems of analysis and criticism. Moscow, Thought, 1989, 332 p. (in Russian)
3. Gryzhankova M.Yu. “Modernization” of spiritual culture, or underlying causes of the crisis of modern society, *The Humanities and Education*, 2011, No.1 (5), pp. 47–50. (in Russian)
4. James W. The Varieties of Religious Experience: Translated from English, Reprint ed. St. Petersburg, Andreev and Sons, 1993, 418 p. (in Russian)
5. Hieromonk Agafangel (Nekrasov), Gryzhankova M.Yu. Orthodox theology, its place and role in the development of modern science, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 66–70 (in Russian)
6. Karsavin L.P. Mysticism and its importance in the Middle Ages religious, Small works. St. Petersburg, 1994, pp. 9–23. (in Russian)
7. Lossky V.N. Sketch mystical theology of the Eastern Church. Dogmatic theology. Moscow, Center SEI, 1991, 287 p. (in Russian)
8. Mysticism: Theory and History, ed. E.G. Balagushkin, A.R. Fokin. Moscow, 2008, 203 p. (in Russian)
9. Nalimov V.V. In search of other meanings. Moscow, Progress, 1993, 260 p. (in Russian)
10. Satprem. Sri Aurobindo or the Adventure of Consciousness: Translated from French by A.A. Shevchenko, V.G. Barinov. Leningrad, Leningrad State University, 1989, 334 p. (in Russian)
11. Spiral of knowledge: mysticism and yoga: mystic by mouth of mystics: ideology of eastern, dedicated and Indian Yogis. Moscow, Progress, 1999, 447 p. (in Russian)
12. Troyanskaya S.L. Common cultural competence: the experience of defining and structuring, *Cultural-Historical Psychology*, 2008, No. 2, pp. 19–23. (in Russian)
13. Wilber K. No Boundary. The eastern and western way of personal growth. Moscow, AST, 2004, 204 p. (in Russian)
14. Faydysh E.K. Altered states of consciousness (A short guide to inner worlds). Moscow, AO Crown Lak, 1993, 135 p. (in Russian)
15. Frank S.L. Spiritual Foundations of Society. Moscow, Republic, 1992, 511 p. (in Russian)
16. Foucault M. The will to truth: Beyond the knowledge, power and sexuality. Moscow, Qastal, 1996, 448 p. (in Russian)
17. Horuzhy S.S. Feat as organon. Organization and hermeneutics experience hesychast tradition, *Problems of Philosophy*, 1998, No. 3, pp. 35–118. (in Russian)
18. Shichanina Yu.V. Altered states of consciousness and methods of ontology, *Modern ontology–IV: Problems of method: Mat. Intern. scientific. conf. «Modern ontology–IV: Problems of method»* (June 28–30, 2010, St. Petersburg, Russia). St. Petersburg, ITMO, 2010, t. 2, pp. 69–83. (in Russian)
19. Schutz A. Selected: The world glowing by sense. Moscow, Russian Political Encyclopedia, 2004, 1004 p. (in Russian)
20. Shulugina G.A. Mystical knowledge and moral qualities of the personality, *Scientific Search*, 2012, No. 4.2, pp. 46–47. (in Russian)
21. Jung C.G. Discover Zen. Introduction to the book. TD Suzuki «Great exemption», Chelovek, 1995, No. 6. pp. 78–89. (in Russian)

Поступила 20.10.2014 г.

УДК 378 (045)
ББК 74.58

Vetoshkin Andrey Alexandrovich

Candidate of Philological Sciences, Docent,
Head of Department of Linguistics and Translation
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
avetoshkin@mail.ru

**ENGLISH AS A MEANS OF INTEGRATION
INTO THE INTERNATIONAL EDUCATION SPACE**

Abstract: The paper studies the process of integration in higher education. Particular attention is paid to effective language communication. The possibilities of the formation of linguistic competence in a post graduate course are considered.

Key words: integration of education, competence, standards, Bologna process, efficiency of university.

Ветошкин Андрей Александрович

кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой лингвистики и перевода
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ В МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аннотация: Статья посвящена изучению процесса интеграции вузовского образования. Особое внимание уделено эффективной языковой коммуникации. Рассматриваются возможности формирования языковой компетенции в условиях аспирантуры.

Ключевые слова: интеграция образования, компетенция, стандарт, Болонский процесс, эффективность вуза.

The current situation in Russian education is aimed at overcoming the costly inefficient methods of university management, compliance of graduates to the expectations of a modern society (and business), the occurrence of the leading Russian universities in the world education elite, the integration of university research, business and industry [1; 4; 5; 7]. Within this approach reasonable combination of traditional education in Russia with the experience of the best educational institutions in the United States, Britain, France and some other countries becomes particularly important.

It is supposed to improve the system of budget allocation between universities, funding, above all, those universities that provide high-quality education; develop a system of professional certification, independent of the higher education institutions and is based on international standards [4].

The world system of higher education has not yet been developed. Globalization is inconsistent, making its way through the integration of local economic and political associations; therefore, education is dominated by regional integration processes.

One of them is the Bologna Process, named after the city in which in 1999 was signed the Bologna Declaration (a decade earlier, in 1988, there was signed the Magna universities – “Magna Charta Universitatum”). It took the coordination of training programs, the development of a common approach to the assessment of the quality of education, the definition of clear unit of trust, named “credits”.

In some EU countries the transition to a single educational standard is going slow, while some universities (such as Oxford or Cambridge) did proclaim the non-participation in the Bologna Agreement.

English proficiency is a key factor in integration, one element of which is a networking [3, p. 74]. In the network co-operation at the forefront is technology, providing the opportunity for communication, distance learning, interactive network

technology and included training (internships, academic exchanges, joint practices, student camps and academic schools, etc.) [6, p. 93].

Thus, the latest trends in the Russian education focused on the following objectives:

1. Transition to 3-tier system of university education.
2. Development of performance criteria of universities. Accounting for the employment of graduates of Russian universities. Transition to a comprehensive evaluation of universities.
3. Increasing competition among both Russian and foreign universities as well as the higher education and domestic competition.
4. Thinking over the structure of educational services. Today this country has a high proportion of the Art education, while international students, as shown by the relevant statistics, are more interested in the natural, medical and engineering sciences.
5. Greater integration into the global university science. The increase of publications in English. Introduction to basic high school usage reading lectures in English.
6. It is important from the perspective of academic mobility of students of foreign universities to consider the structure of educational services in particular region, to take into account market conditions, develop the flexibility and variety of higher education.

7. Change of the paradigm of higher education – instead of fundamental knowledge its utilitarian use: graduate must have not only a system of professional knowledge as a set of competencies.

The Russian Federal State Educational Standard of Higher Education states that as a result of the development of postgraduate programs every graduate should form universal competence (UC) related to the learning of a foreign language (mainly English):

– willingness to participate in the work of Russian and international research teams to address scientific and educational problems (UC-3);

– willingness to use modern methods and techniques of scientific communication in the national and foreign languages (UC-4);

– the ability to plan and solve problems of their own professional and personal development (UC-5).

According to a pan-European scale of language proficiency only levels of not less than B meet the criteria.

In the Mordovian Pedagogical Institute course “English language” for graduate students include: competence approach, level control (input, current, interim, final), a multidisciplinary approach (taking into account the scientific specifics of the study), practical orientation (the project), the elements of e-learning [2, p. 336].

A further vector for solution of the problem of linguistic competence in Russia can be called an independent assessment.

References

1. Babushkina L.Ye. Diagnosis of the initial level of socio-cultural competence of the students of a pedagogical institute in the process of learning foreign languages by means of ICT resources, *The Humanities and Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 20–24. (in Russian).

2. Vetoshkin A.A. E-learning of foreign languages as an Innovation // *Materials of the XIV Republican scientific-practical conference “Science and Innovation in the Republic of Mordovia*. Saransk, 2015, pp. 366–371. (in Russian).

3. Vetoshkin A.A., Nuzhdina A.V., Piskunova S.I. School of foreign languages «Language Mosaic» in the innovative structure of the Mordovian State Pedagogical Institute, *Higher Education in Russia*, 2013, No. 4, pp. 73–76. (in Russian).

4. Vishlenkova S.G., Yankina O.Ye. Modern technologies of students’ foreign language professional competence formation at linguistic profiles of preparation (basing on the experience of the German language Department of Mordovian State Pedagogical Institute), *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 31–35. (in Russian).

5. 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).

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

7. Kostina E.V. The use of electronic English textbook during the pedagogical practice of students of the faculty of foreign languages of MordSPI, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp. 34–36. (in Russian).

Список использованных источников

1. Бабушкина, Л. Е. Диагностика исходного уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами ИКТ / Л. Е. Бабушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 20–24.

2. Ветошкин, А. А. Электронное обучение иностранным языкам как инновация / А. А. Ветошкин // Материалы XIV респуб. науч.-практ. конф. «Наука и инновации в Республике Мордовия». – Саранск, 2015. – С. 366–371.

3. Ветошкин, А. А. «Языковая мозаика» / А. А. Ветошкин, А. В. Нуждина, С. И. Пискунова // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 73–76.

4. Вишленкова, С. Г. Современные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов языковых профилей подготовки (из опыта работы кафедры немецкого языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева / С. Г. Вишленкова, О. Е. Янкина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1. – С. 31–35.

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

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

7. Костина, Е. В. Использование электронного учебника по английскому языку в период педагогической практики студентов факультета иностранных языков МордГПИ / Е. В. Костина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 34–36.

Поступила 19.09.2015 г.

УДК 81.373.2
ББК 81.2-3

Авчиева Джульетта Тагирбеговна

соискатель

кафедра русского языка

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет»,

г. Махачкала, Россия

sierrajulie@yandex.ru

СИСТЕМНЫЕ СВЯЗИ ТЕРМИНА «НИКНЕЙМ»

Аннотация: В статье термин «никнейм» впервые подвергается комплексному системному анализу, целью которого является выявление особенностей никнеймов как самостоятельно функционирующей микросистемы. Исследуются существующие у термина «никнейм» связи с единицами ономастики современного русского языка и сферами его реализации в пределах компьютерно-опосредованного коммуникативного пространства. Также детально описывается способность этого термина формировать словообразовательное гнездо и участвовать в формировании именных и атрибутивных словосочетаний.

Ключевые слова: никнейм, родо-видовые отношения, словообразовательное гнездо, единицы ономастики, компьютерно-опосредованная коммуникация, виртуальная коммуникация.

Avchieva Dzhulletta Tagirbegovna

Applicant

Department of the Russian Language

Dagestan State Technical University, Makhachkala, Russia

SYSTEM RELATIONS OF THE TERM «NICKNAME»

Abstract: The article is devoted to a complex system analysis aimed at revealing specific linguistic features of nicknames as an independently functioning microsystem. Actual relations of the term «nickname» with other onomastic units of the Russian language and its relations with the spheres of its usage in the process of computer-mediated communication are analyzed in the article. The article describes the ability of the term «nickname» to form extensive family of words and participate in forming noun and attributive phrases.

Keywords: nickname, genus-species relations, family of words, onomastic units, computer-mediated communication, virtual communication.

В ономастическом пространстве современного русского языка никонимическая лексика занимает особое положение, обладая рядом признаков, позволяющих выделить ее в отдельную группу. Номинативный характер термина, его дефинитивность, содержательная точность и некоторые другие признаки позволяют говорить об успешной адаптации заимствованного слова. Однако для того, чтобы выяснить, может ли термин «никнейм» являться частью терминологической системы русского языка, представляется целесообразным установить гиперонимо-гипонимические (родо-видовые) отношения, в которые он вступает. Указанные отношения относятся к разряду парадигматических и основаны на иерархической организации элементов изучаемого терминологического поля. Несмотря на то, что никнейм является объектом активного научного интереса со стороны лингвистов и существует немало исследований в этой области (М. В. Го-

ломидова (1998), В. И. Супрун (2002), Н. Г. Асмус (2005), Т. В. Аникина (2011), А. С. Балкунова (2012)), системные связи термина «никнейм» не были установлены и научно обоснованы на сегодняшний день. Целью данной статьи является выявление существующих у термина «никнейм» системных связей и их характеристика. Впервые исследуемая терминологическая единица подвергается системному анализу.

Гипонимия базируется на отношении несовместимости – свойстве семантически однородных языковых единиц, соотносящихся с понятиями, объемы которых не пересекаются. Она представляет собой включение семантически однородных единиц в соответствующий класс наименований. Слова, соответствующие видовым понятиям, выступают как гипонимы по отношению к слову, соотносящемуся с родовым понятием, – гиперониму и как согипонимы по отношению друг к другу. Семантическое отно-

шение согипонимов – это отношение элементов одного класса; гипонимы включают в себя смысловое содержание гиперонима и противопоставляются друг другу соответствующими дифференциальными семами (Ю. Д. Апресян, Ю. Н. Караулов, Дж. Лайонз, Л. А. Новиков, А. А. Уфимцева). Под гиперонимом понимается концепт-классификатор, который представляет в языке типичные признаки «естественного рода», содержащиеся в семантике всех видовых слов одной гипонимической группы [3, с. 57].

Родовым термином или **гиперонимом** по отношению к никнейму является термин «имя собственное» (его синонимы: оним, ономастическое пространство, ономастическое поле). Термин *оним*, вычлененный из ономастических композитивных терминов типа *фитоним*, *топоним*, *гидроним*, обозначает слово, словосочетание или предложение, которое служит для выделения именуемого им объекта среди других в том же классе. По отношению к указанному термину никнейм является **гипонимом** (видом). Согипонимами по отношению к нему выступают антропонимы (имена собственные людей), топонимы (названия географических объектов), порейонимы (названия транспортных средств), прагматонимы (названия товаров) и многие другие. Указанные гипонимы выступают в качестве согипонимов по отношению друг к другу, так как их семантические отношения – это отношения элементов одного класса.

Существуя и функционируя в определенных сферах, никнейм вступает в родо-видовые отношения со сферами своей реализации:

1. *Коммуникативная сфера*, в которую включены все социальные сети, интернет-форумы, блогосфера и чаты;

2. *Культурно-развлекательная сфера*, т. е. игровые порталы, сайты о литературе, культуре, кино, музыке, фанклубы и онлайн-казино и многое другое (напр., никнеймы для пользователей – рецензентов на популярном сайте kinopoisk.ru);

3. *Масс-медийная сфера Интернета*, охватывающая новостные сайты, электронные журналы, газеты, видеохостинги, интернет-радио и интернет-телевидение (например, никнеймы для пользователя YouTube);

4. *Научная сфера реализации*, которая охватывает интернет-ресурсы и порталы, ставящие своей целью интеграцию, популяризацию и систематизацию научно-технических знаний, а также каналы внутридисциплинарных и междисциплинарных коммуникаций (например, портал научно-практических публикаций portalnp.ru использует никнеймы для регистрации пользователей);

5. *Сфера краудсорсинга* – интернет-ресурсы, решающих общественно значимые зада-

чи при помощи неопределенного круга добровольцев (напр., для регистрации на сайте Википедии – электронной энциклопедии необходимо ввести никнейм).

Безусловно, самая широкая сфера употребления никнеймов – коммуникативная. Подавляющее большинство никнеймов создается и используется для авторизации в программах для мгновенного обмена сообщениями, социальных сетях, блогах, фотохостингах, видеохостингах. Другая обширная сфера реализации никнеймов – культурно-развлекательный сектор виртуального языкового пространства, в частности, игровая площадка. Регистрация на любом игровом сайте, сервере или портале и дальнейшее участие в той или иной игровой киберреальности предполагает обязательное использование никнеймов, которые служат не только для регистрации, но и для дифференциации пользователей.

В свою очередь коммуникативная сфера выступает в роли гиперонима по отношению к таким гипонимам, как никнеймы *Nevidimka*, *Рахам бахарам бурум*, *Ангел в шортах*, *iBAH*)), $F.. \equiv \textcircled{C} \textcircled{C} \textcircled{T} \textcircled{A} \textcircled{V} \textcircled{E} \textcircled{P} \textcircled{A} \textcircled{R} \textcircled{A} \textcircled{N} \textcircled{G} \textcircled{C} \equiv ..F$, *Teodore Garcia Simentall*; культурно-развлекательная сфера – в роли гиперонима по отношению к таким гипонимам, как: никнеймы пользователей компьютерной игры *DOTA* (*Zozi*, *anshadow*, *SpartaK171*, *Bandercnatch*, *InfinityEngine*), никнеймы рецензентов с портала о кино *КиноПоиск* (*SerjKytkin*, *Шоколад и Ваниль*, *Кинокритик Челябинск*, *crazy kinogolik*), никнеймы пользователей форума с портала, в котором собраны репродукции музеев мира *gallerix.ru* (*Samarin*, *D.E.V.E. Gallery*, *artruslans*). Масс-медийная сфера выступает в роли гиперонима по отношению к следующим гипонимам: никнеймы пользователей видеохостинга *youtube.com* (*Xx_ShrekMac_xX lelrekt*, *Ashley Percival*, *Alla Abasova*), никнеймы участников форума сайта онлайн-радио *101.ru* (*Тузрена*****, *andrewus76*, *romans-perestroika*, *Radiomann*). Научная сфера является гиперонимом для следующих гипонимов: никнеймы форума информационно-справочного портала *library.ru* (*Edzo*, *Mad Bear*, *Dataexpress*, *biblioteka_shu*), сфера краудсорсинга – гиперонимом по отношению к следующим гипонимам: никнеймы участников сообщества Википедии (*DimaBot*, *Andreykor*, *MaxBioHazard*).

Следует отметить, что на основе гипонимии никнеймы, принадлежащие различным сферам, последовательно объединяются в тематические и семантические поля, что позволяет сделать вывод о системном характере связей между никнеймами и системности самих никнеймов. В случае более сложных связей и зависимостей

внутри родо-видовых отношений видовой ряд может соотноситься не с одним, а с несколькими родовыми понятиями: каждый член ряда: *Фарида, Далгатова, Zuh Askerova, ♥Хамиска♥, Элька Джисоева, Mali Salimova, Arsen 88, Tima, Monica...., Магомед Магомедов, Булат Набиев* – соотносится одновременно с двумя родовыми терминами: антропонимами и никнеймами. Каждый член ряда: *bAkU, MoscoW, Ахты, Цудахар, Mhk (Махачкала)* – соотносится с двумя родовыми терминами: топонимами и никнеймами. Члены видовой ряда: *♠Pantherka♠, бегемотик, таракан, [волчонок], vKISsKAv, Firefly, Fox, Crazy Bee, Крошка енот, жучок, крокодилица* – соотносятся с двумя родовыми терминами: зоонимами и никнеймами. Члены видовой ряда: *Avarec)), DAGer, яAGULECя, @LEZGI@boy, F R A N C U Z иk13, сирец, PALESTINeц* – соотносятся с двумя родовыми терминами: этнонимами и никнеймами.

Способность термина «никнейм» формировать словообразовательное гнездо – это показатель наличия у него внутрисистемных связей в современном русском языке. На сегодняшний день в пределах сети Интернет встречаются следующие дериваты *никнейма*: *ник, никоним и никнейминг*. «*Никнейм*» является вершиной пока еще слаборазвернутого словообразовательного гнезда, в которое входят «*ник*» (усечение слова), *никоним* (синоним) и «*никнейминг*» (процесс создания никнеймов) Уже закрепившиеся в языке термины (*никнейм, ник*) могут стать основой для следующих возможных дериватов:

Словообразовательное гнездо слова «*никнейм*» – комплексное верно-цепочечное. Оно является результатом параллельного и последовательного словообразования: *никнейм – никнейминг; никнейм – никнеймизм; никнейм – никнеймология; никнейм – ник, никоним, никонимия, никонимизация, никонимический*. Данное комплексное гнездо является результатом объединения цепочек и вееров.

Стоит обратить внимание на тот факт, что для обозначения одного и того же языкового явления используются два абсолютных синонима: 1) *никнейм* – адаптированный в лингвистике заимствованный термин; 2) *никоним* – дериват, образованный путем сращения двух основ: сокращенной формы «*ник*» и терминологического элемента – *оним*.

Термин «*оним*» уже прочно закрепился в языке, принял орфографическое оформление средствами русского языка, соотносится с определенными грамматическими классами и категориями (падеж, род и т. п.), является привычным и с фонетической точки зрения для слуха носителей языка. В связи с этим деривационные возможности второго синонима мно-

го шире. *Никоним* – имя собственное в виртуальной реальности, созданной компьютерами, *никонимия* – совокупность этих имен, *никонимикон* – словарь или словник данных имен собственных, *никонимика* – раздел науки, изучающий их.

Также представляется целесообразным рассмотреть вопрос о синтагматических отношениях в словообразовательном гнезде. Как правило, данный вопрос связывается с синтаксисом. Между тем если словообразовательные связи слов всегда (и при параллельном словообразовании в веерах слов и при последовательном – и в цепочках слов) – системные, парадигматические, то их элементы (производящие и производные слова) объединяются только в системе в языковом сознании носителей языка, а не в речи. В словообразовании общему критерию синтагматики соответствуют не цепи и не веера производных слов при последовательном словообразовании, а сами производные слова. Таким образом, производные слова – это синтагмы входящих в их состав морфем (внутренние синтагмы). В словообразовании, в частности в словообразовательном гнезде, есть словообразовательные парадигмы (для слова *никнейм* – это веера: *никнейминг, никнеймизм, никнеймология, никонимический, никонимия, никонимикон, никонимика*, цепи: *никнейм, ник, никоним*, словообразовательные синтагмы: *никнейминг, никнеймизм, никнеймология, никонимический, никонимия, никонимикон, никонимика, никнейм, ник, никоним*).

Таким образом, термин «*никнейм*» является основой словообразовательного гнезда, имеет ряд относительных синонимов (имя пользователя, юзернейм, виртуальное имя, компьютерное имя), участвует в формировании атрибутивных словосочетаний, имеет родо-видовые связи с другими единицами ономастики и сферами реализации. Все перечисленное подтверждает наличие у данного термина системности.

Список использованных источников

1. Аникина, Т. В. Имя собственное в интернет-коммуникации / Т. В. Аникина // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 2 (75). – С. 71–76.
2. Арутюнова, Н. Д. Лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова – М. : Сов. энцикл., 1990. – 685 с.
3. Королева, И. А. Ономастические пространства и поле в языке / И. А. Королева // Русская речь. – 2003. – № 2. – С. 85–86.
4. Лайонз, Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Дж. Лайонз. – М. : Прогресс, 1978. – 540 с.

5. Мельников, Г. П. Системный подход в лингвистике / Г. П. Мельников // Системные исследования. Ежегодник 1972. – 1973. – С. 183–204.

6. Новиков, Л. А. Семантика русского языка / Л.А. Новиков – М. : Высш. шк., 1982. – 272 с.

7. Подольская, Н. В. Проблемы ономастического словообразования / Н. В. Подольская // Вопросы языкознания. – 1990. – № 3. – С. 40–53.

8. Реформатский, А. А. Псевдонимы / А. А. Реформатский // Семья и школа. – 1963. – № 6. – С. 43–45.

9. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба – Л. : Наука, 1974. – 427 с.

References

1. Anikina T.V. The proper name in the Internet communication, *Proceedings of Ural State University*, 2010, No. 2 (75), pp.71–76. (in Russian)

2. Arutyunova N.D. Linguistic encyclopedic dictionary. Moscow, 1990, 650 p. (in Russian)

3. Koroleva I.A. Onomastic space and language field, *The Russian Language*, 2003, pp. 85–86. (in Russian)

4. Lyons J. Introduction to the theoretical linguistics. Moscow, 1978, 540 p. (in Russian)

5. Melnikov G.P. System approach in linguistics, *System researches*, 1973, pp. 183–204. (in Russian)

6. Novikov L.A. Semantics of the Russian language. Moscow, 1982, 272 p. (in Russian)

7. Podolskaya N.V. The problems of onomastic word-formation, *Topics in the study of the language*, 1990, No. 3, pp.40–53 (in Russian)

8. Reformatsky A.A. Pseudonyms, *Family and school*, 1963, No. 6, pp. 43–45 (in Russian)

9. Shcherba L.V. The language system and speech activity, Leningrad, 1974, 427 p. (in Russian)

Поступила 31.07.2015 г.

УДК 81.373
ББК 81.2-3

Агарзаева Барият Агарзаевна

соискатель

кафедра общего языкознания

ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»,

г. Махачкала, Россия

o.polevoj2014@yandex.ru

КОРРЕЛЯТИВНЫЕ СООТВЕТСТВИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТАМИ «СЕРДЦЕ», «ГОЛОВА», «ДУША» В ЛЕЗГИНСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: В статье исследованы коррелятивные соответствия фразеологических единиц с компонентами «сердце», «голова», «душа» в лезгинском, русском и английском языках, выявлены их семантические и структурные сходства и различия, определены полные, частичные и нулевые их разновидности.

Ключевые слова: лезгинский язык, русский язык, английский язык, семантика, фразеология, голова, душа, сердце, корреляция.

Agarzaeva Bariyat Agarzaevna

Applicant

Department of General Linguistics

Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia

CORRELATIVE CONFORMITY OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENTS “HEART”, “HEAD”, “SOUL” IN LEZGIN, RUSSIAN AND ENGLISH

Abstract: The article describes and analyzes the correlative correspondence of phraseological units with component «heart», «head», «soul» in Lezgin, Russian and English, semantic and structural similarity and differences are revealed and complete, partial and zero varieties are examined as well.

Key words: Lezgin language, Russian language, English language, semantics, phraseology, head, soul, heart, correlation.

Коррелятивный анализ фразеологических единиц в разноструктурных языках подразумевает под собой выявление и изучение «типологических схождений и расхождений семантической структуры этих языковых единиц». Сама семантическая структура фразеологизмов возникла на основе образного переосмысления значения словесных комплексов-прототипов, а это значит, что структурно-типологическое исследование может выявить прежде всего структуру фразеологического образа, основываясь на соотношении целостного обобщенно-переносного значения фразеологической единицы со значением словесного комплекса-прототипа [1].

Для синхронного структурно-типологического анализа фразеологических единиц с указанными тремя компонентами необходимо выявление в них в первую очередь национального своеобразия, следовательно, и степень проявления межнациональных связей применительно к каждому из сопоставляемых языков. При этом на первый план выдвигается выявление возможности установления универсальных моделей для ряда фразеологических единиц не только одного языка, но и других разносистемных языков. Так, например, в соответствии с особенностями классификации, предложенной А. Г. Гюльмагомедовым [2, с. 80], фразеологические соответствия разноструктурных языков устанавливаются не только на основе сходств и различий рассматриваемых единиц в семантическом и структурном отношении, но и их лексических и грамматических характеристик.

Что касается термина «языковые соответствия», то он, так или иначе, предполагает исследование двух и более языков. Еще со времен М. В. Ломоносова известны лингвистические описания, связанные с выходом за пределы одного языка. Выявление сходства и расхождений в неродственных языках стали объектом исследования сопоставительного языкознания; выявление сходства и расхождений в родственных языках известны как сравнительно-исторические исследования. Они связаны с понятиями синхронии (состояния языка в определенный момент его развития) и диахронии (историческое развитие языковой системы как предмет лингвистического анализа, т. е. исследование языка во времени), выдвинутыми еще Фердинандом де Соссюром в своих известных трудах по языкознанию [4]. В последнее время усиливается внимание еще к одному направлению исследований, строящихся на материале двух и более языков, целью которых является «исчерпывающее и высокоинформативное распределение языков мира по классам с учетом их схождений и расхождений». Такое изучение языков извест-

но как типологическое. Здесь речь идет об изучении нескольких языков в плане установления того, говоря словами Л. В. Щербы, «как одна и та же мысль в разных языках выражена», каковы «средства выражения» одной и той же мысли в разных языках [5, с. 39–40].

Теория языковых соответствий вырабатывалась и в переводческой практике. Среди специалистов-переводчиков, как теоретиков, так и практиков, имеются противники этого направления, которые утверждают, что заранее установленные соответствия – это пути, которые связывают переводчиков. Может быть, такое мнение и правильно по отношению к переводам произведений художественной литературы, поскольку художественная литература – это искусство, а искусство, тем более такой его вид, как художественная литература, нельзя ни формализовать, ни канонизировать.

Мотивирующий образ большинства соматических фразеологических единиц в сопоставляемых языках не выявляет в своем содержании исторических, культурных или социальных факторов, а основывается на явлениях действительности, которые являются общими для всех людей, независимо от их национальности, а также географических, климатических, экономических и пр. условий их жизни. Многие фразеологизмы возникают на основе различных факторов физического или психофизического характера, которые являются общими для сопоставляемых языков. Образность большинства соматических фразеологических единиц определяется характером функций частей тела и органов, называемых соматическими компонентами соответствующих фразеологических оборотов.

Сказанное справедливо и в отношении фразеологических единиц, характеризующих «внутренний мир человека». В их состав входят такие компоненты, как «душа», «ум» и др. Это также касается фразеологических единиц, обозначающих эмоциональные и интеллектуальные состояния человека, включая паремиологические единицы эмотивной семантики. Такие концепты, как «рука» и «нога», «гнев» и «страх», «свет» и «тьма», «любовь» и «дружба», тоже могут быть отнесены к этой группе.

Продуктивность компонентов в образовании фразеологических единиц обусловлена широтой использования данного компонента. Так, например, в любом языке с *головой* ассоциативно связывается представление о головном мозге – органе, одной из основных функций которого является функция мышления. Это в значительной мере обуславливает лексико-семантический потенциал этого слова как опорного компонента соматических фразеологических единиц. Мож-

но утверждать, что большинство соматических фразеологических единиц с компонентом *голова* в любом языке входит в состав семантического поля «интеллектуальные способности», «память», «эмоционально-психическое состояние» и т. д. Практически в любом языке со словом «сердце» ассоциируются такие качества, как доброта, чувствительность и эмоциональность. «Сердце» также представляет собой «вместилище памяти». Слово «душа» практически во всех сопоставляемых языках имеет значения, отчасти тождественные значениям слова «сердце». Анализ соматических фразеологических единиц с данными компонентами в том или ином языке также не вызывает сомнения о наличии в них ряда общих признаков, общности плана содержания и выражения, что вполне может быть выражено тождественными способами в сопоставляемых языках.

Исходя из вышеизложенного, коррелятивный анализ фразеологических единиц с компонентами «голова», «сердце», «душа» в сопоставляемых разносистемных языках позволяет выделить в них три типа фразеологических соответствий – полные, частичные и нулевые [3, с. 119].

1. Полные фразеологические соответствия имеют место в том случае, когда фразеологическая единица одного языка является полным семантико-стилистическим эквивалентом фразеологической единицы другого языка: *РикIхун* «разбить сердце» / *разбитое сердце* / *one's heart is breaking* «(букв.: (чье-то) сердце ломается)»; *экуь кьил* «светлая голова, умный, способный» / *светлая голова* / *a clear head* «светлая голова, ясный ум»; *кьил авачир* «не имеющий головы, глупый» / *терять (потерять) голову* / *off (outoff) one's head* «сошедший с ума, помешанный, безумный, спятивший, рехнувшийся (букв. без головы)». Наличие такого рода соответствий среди фразеологических единиц трех неродственных разноструктурных языков свидетельствует о том, что концепты «голова», «сердце», «душа» являются универсальными для картины мира человека, и структура их внутренней формы, образов, лежащих в основе переосмысления явлений окружающей действительности, универсальны. Тем не менее полных соответствий фразеологических единиц с компонентом *душа* / *чан-руьгь* / *soul* в сопоставляемых языках нами обнаружено не было, что связано с относительной малочисленностью самих фразеологических единиц с этими компонентами и их внутриязыковой взаимозаменяемостью. Специфическими в лезгинском языке являются: *руьгь аватун* «бояться», *руьгькутун* «подбадривать», *руьгьфин* «бояться, сбежала душа», *руьгь хкажхун* «настроение

поднялось», *руьгь цаварол рахкурун* «отправить душу в небеса» и т. д. Что касается семантических фразеологических единиц с компонентом *рикI* в лезгинском языке, то здесь их представлено более пятидесяти единиц и все они широко используются классиками и современными писателями в своих произведениях, например: *Ви рикIнадхуй, кIвал ацахьна* (Этим Эмин. Камаллу паб.) «Пусть разрывается твое сердце, дом опустел»; *Зегьметдалзи рикIалайхьиз зи рикIнивал ацукьнава* (Ш. Мурадов. Сабагхийир) «Как люблю я трудиться, так люблю я и тебя».

2. Частичные фразеологические соответствия представляют собой случаи, когда единицы одного языка являются семантическим эквивалентом другого языка, но в основе их лежат разные образы: *кьене рикI хьун* «(букв. иметь сердце внутри) решиться, быть решительным» / *to have the heart to smth* «решиться сделать что-л. (букв.: иметь сердце, чтобы сделать что-л.)»; *золотое сердце* / *a heart of gold* «золотое, благородное сердце»; *руьгь дабандиз фена* «(букв. душа ушла в пятку) испугаться» / *душа в пятки ушла*. Здесь очевидным является тот факт, что способы выражения одной и той же мысли в разных языках бесконечно разнообразны, как разнообразны и ассоциативные связи, и способы метафорического переноса в разных культурах.

3. Нулевые соответствия имеют место, когда в одном из сопоставляемых языков отсутствует эквивалент фразеологической единицы, имеющейся в другом языке. К этой группе считаем целесообразным отнести и калькированные либо заимствованные из русского языка фразеологические единицы: *кьве рикIин хьун* «быть на распутье, букв.: быть на два сердца»; *дама сердца*; *heart and soul* / *всеми фибрами души, всей душой, вкладывая всю душу* – ревностно; *кьурен рикI* / *заячья душа*; *на сердце кошки скребут*; *lose heart* «руки опустились (букв.: терять сердце)». Наличие нулевых соответствий свидетельствует о наличии уникальных культурных стереотипов, присущих каждому естественному языку, в основе которых лежит национальная картина мира, национальная культура, национальный менталитет и т. д.

Скажем, что к полным фразеологическим соответствиям мы отнесли еще те случаи, когда совпадают фразеологические единицы всех трех сопоставляемых языков. К частичным соответствиям отнесены случаи полного семантико-стилистического соответствия в двух языках или неполного соответствия в трех языках. К нулевым фразеологическим соответствиям отнесены все случаи полного несовпадения анализируемых фразеологических единиц лезгинского, русского и английского языков.

Список использованных источников

1. Гюльмагомедов, А. Г. Основные методы исследования языков : материалы лекций по общему языкознанию для студ. филол. ф-та / А. Г. Гюльмагомедов. – Махачкала : ИПЦ ДГУ, 1997. – 41 с.
2. Гюльмагомедов, А. Г. К теории фразеологических соответствий / А. Г. Гюльмагомедов // Вопросы русского и дагестанского языкознания : межвуз. тематич. сб. – Махачкала, 1981. – С. 80.
3. Гюльмагомедов, А. Г. Лезгинско-русское двуязычие и развитие фразеологии лезгинского языка / А. Г. Гюльмагомедов // Становление и развитие двуязычия в нерусских школах. – Л., 1981. – С. 119.
4. Соссюр. Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр // Труды по языкознанию. – М., 1977. – 696 с.
5. Мартинович, Г. А. К проблеме аспектов языковых явлений (в свете учения Л. В. Щербы) / Г. А. Мартинович // Вестник СПбГУ. Сер. 2. – 2001. – Вып. 2. – С. 39–40.

References

1. Gyulmagomedov A.G. Basic research methods of Language: Materials of lectures on general linguistics for students. philol. faculty. Makhachkala, CPI DSU, 1997, 41 p. (in Russian)
2. Gyulmagomedov A.G. On the theory of correspondences, *Questions idiomatic Russian and Dagestan linguistics*. Makhachkala, 1981, p. 80. (in Russian)
3. Gyulmagomedov A.G. Lezgin-Russian bilingualism and the development of Lezgin phraseology, *Formation and development of the non-Russian bilingualism in schools*. Leningrad, 1981, p. 119. (in Russian)
4. Saussure F. de. Course in General Linguistics, *Proceedings of linguistics*. Moscow, 1977, 696 p. (in Russian)
5. Martinovich G.A. On the problem of aspects of linguistic phenomena (in the light of the teachings of L. Shcherba), *Bulletin of St. Petersburg State University*. Ser. 2, 2001, Vol. 2, pp. 39–40. (in Russian)

Поступила 02.09.2015 г.

УДК 811
ББК 81

Галичкина Елена Николаевна

доктор филологических наук, профессор
кафедра английской филологии

ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»,
г. Астрахань, Россия
elenagalich@rambler.ru

НАПУТСТВЕННАЯ РЕЧЬ ВЫПУСКНИКАМ КАК РЕЧЕВОЙ ЖАНР

Аннотация: Статья посвящена анализу речевого жанра «напутственная речь выпускникам». Автор устанавливает конститутивные признаки этого речевого жанра, описывает его особенности и выделяет основные коммуникативные стратегии.

Ключевые слова: речевой жанр, напутственная речь, жанры публичной речи.

Galichkina Elena Nikolaevna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of English Philology
Astrakhan State University, Astrakhan, Russia

COMMENCEMENT SPEECH AS A SEPARATE GENRE

Abstract: The article is devoted to the analysis of commencement speech as a separate genre. The author of the article describes its constitutive characteristics. Communicative strategies and structural peculiarities are worked out.

Key words: genre, commencement speech, genres of public speech.

Многообразие форм публичной речи становится предметом изучения многих отечественных и зарубежных ученых начиная с XX в. (см. работы М. М. Бахтина, В. В. Виноградова,

В. В. Дементьева, В. И. Карасика, Дж. Остина, К. Ф. Седова, О. Б. Сиротининой, Т. В. Шмелевой и др.). К жанрам публичной речи традиционно относят широко изученные в современ-

ном жанроведении общественно-политические речи, академические речи, речи по случаю торжественных встреч. В рамках настоящей статьи особый интерес представляет изучение традиционной составляющей американского педагогического дискурса – напутственной речи выпускникам на церемонии вручения дипломов в США. Цель исследования – определить конститутивные признаки речевого жанра «напутственная речь выпускникам», охарактеризовать его жанровые особенности, выделить основные коммуникативные стратегии. Актуальность изучения исследуемого жанра обусловлена следующими моментами: 1) речевой жанр «напутственная речь выпускникам» (на материале речей приглашенных ораторов на церемонии вручения дипломов в США) как предмет лингвокультурного анализа является недостаточно изученным явлением; 2) для современного человека, обладающего высоким уровнем коммуникативной компетенции, необходимо знание жанров публичного общения, функционирующих в разных сферах. Церемонии вручения дипломов проходят в учебных заведениях во всем мире, однако исследуемый жанр можно рассматривать как этноспецифический, характерный для американской лингвокультуры, поскольку именно в США существует многолетняя традиция приглашать известных общественно-политических деятелей для того, чтобы они публично произнесли речь перед выпускниками на торжественной церемонии вручения дипломов и ученых степеней (бакалавра, магистра). Наиболее известной традицией для представителей российского социума, связанной с выпускным вечером в американских учебных заведениях, является подбрасывание в воздух академических шапок. Но не менее известной американской реалией является и *commencement speech* – публичное обращение к выпускникам как неотъемлемая часть торжественной церемонии вручения дипломов.

Предметом нашего научного интереса традиционно является компьютерный дискурс [3], активными субъектами которого выступают лидеры компьютерных корпораций, среди которых директор компании Apple Стив Джобс. В биографии Стива Джобса, написанной У. Айзексоном, находим упоминание о его обращении к выпускникам в университете Стенфорд [1, с. 517–519]. Прочитав речь Стива Джобса и других не менее известных ораторов, мы решили изучить особенности жанра «напутственная речь выпускникам». Материалом исследования послужили речи на церемонии вручения дипломов в университете Стенфорд с 1892 по 2013 гг. Тексты данных выступлений находятся в откры-

том доступе в сети Интернет на сайте университета Стенфорд в разделе Архив (www.stanford.edu), где они представлены как с целью запечатлеть знаменательное событие в жизни университета, так и привлечь внимание будущих абитуриентов.

Мы столкнулись со сложностью в плане наименования исследуемого жанра. На наш взгляд, это связано с тем, что словосочетание *commencement address* довольно трудно перевести на русский язык одним словом. Также у нас возникла идея назвать исследуемый жанр как «напутственное слово выпускникам». Словарные дефиниции словосочетания *напутственное слово* обращают наше внимание на адресата действия: «напутственное слово обращено к отправляющемуся в путь или приступающему к чему-либо (к какому-либо делу или какой-либо деятельности)» [2; 4]. Данное толкование мы можем метафорически применить и к выпускнику. Он начинает «новую жизнь» после завершения учебного заведения и отправляется в «новый путь». Рассмотрим содержание понятия *commencement address*: *a commencement address is typically given by notable figure in the community, during the commencement ceremony or exercise; a commencement address or commencement speech is a speech given to graduating students, generally at a university, although the term is also used for secondary education institutions*. Из приведенного толкования следует, что *commencement address* – это речь, которая обращена к выпускникам как высших, так и общеобразовательных заведений. Она произносится на церемонии вручения дипломов приглашенным оратором, в качестве которого могут быть известные представители общества: политики, общественные деятели и др. Емкое по своему значению английское слово *commencement* определяется следующим образом в лексикографических источниках: *commencement* – 1. a beginning; a start; 2. a ceremony at which academic degrees or diplomas are conferred; b) the day on which such a ceremony occurs; *commencement* – 1. an act of commencing; beginning; 2. the ceremony of conferring degrees or granting diplomas at the end of the academic year; 3. the day this ceremony takes place; *commencement* – ceremony marking the beginning of stage; *commencement* – 1. (formal) the beginning of something; 2. Am. E. a graduation ceremony; *commencement* – 1. (formal) beginning; 2. US. academic / esp. US a ceremony at which academic degrees are officially given [6; 7, 274; 8]. Для нас важно, что *commencement* интерпретируется авторами словарей как событие, которое происходит в рамках церемонии вручения дипломов. Первое значение в лексикографических источ-

никах «*a beginning; a start*»; «*(fml.) the beginning of something*» раскрывает суть понятия «*commencement*» – это начало нового периода в жизни выпускников.

Слово *commencement* появилось в середине XIII в. Согласно электронному этимологическому словарю, оно произошло от старо-французского *comencement* (современное написание *commencement*) и *comencier*. В свою очередь лексема *commence* появилась в начале XIV в. от старофранцузского слова *comencier* и от *vulgar latin* / латинского *cominitiare*, образованного путем соединения *com* – ‘together’ / вместе и *initiare* – ‘to begin’, ‘to initiate’ / начинать, инициировать [9]. Приведенные словарные толкования позволяют выделить следующие компоненты в структуре словосочетания *commencement address*: 1. речь, обращенная к выпускникам высших и общеобразовательных учебных заведений; 2. публичное выступление на торжественной церемонии вручения дипломов в американских учебных заведениях; 3. официальная речь приглашенного спикера, выдающейся личности перед аудиторией; 4. начало нового периода в жизни выпускников.

Напутственная речь выпускникам представляет собой монологическую форму высказывания, т. е. сложного, развернутого, длительного высказывания, обращенного в целом ко многим, к обществу. Данный жанр реализуется как в условиях устной публичной речи непосредственно на церемонии вручения дипломов, так и в средствах массовой коммуникации, трансформируясь в письменный публицистический жанр в форме видеовыступления и речевого результата (скрипт речи).

Структурно-композиционные черты жанра «напутственная речь выпускникам» сводятся к следующим: 1. Вступительная часть; 2. Основная часть; 3. Заключительная часть. Вступление – начальная часть публичного выступления, в которой ораторы выражают благодарность за предоставленную возможность произнести слова напутствия, поздравить выпускников и их родителей с окончанием университета. Основными задачами вступления являются: установить доброжелательный контакт с аудиторией, подготовить слушателей к восприятию выступления и пробудить интерес к теме. Основные функции вступления: контактоустанавливающая и перспективная (возможность заинтересовать темой). Выделим ряд композиционных схем построения основной части исследуемого жанра: обращение к выпускникам, описание круга задач которые стоят перед ними; оценка каких-либо событий прошлого и настоящего; повествование о том, что, с одной стороны, имело место в прошлом, а с другой стороны, со-

ставляет основу жизни в настоящем; обобщающие рассуждения о проблемах современности; примеры из жизни выступающего и их интерпретация и др. Заключительная часть исследуемого жанра является важным смысловым и композиционным компонентом. Во всем многообразии заключительных реплик выделим следующие типы: вывод – призыв; вывод – совет; вывод – пожелание; вывод – поздравление. Например, вывод – призыв отличается эксплицитной направленностью. Ораторы не только подытоживают все сказанное, но и призывают совершать определенные действия (отстаивать свободу важной составляющей мирного существования – университета; добросовестно выполнять свою работу; доверять другим и рисковать): *And so my plea is that we defend the freedoms, including the freedom of the university, from external aggression, and no less maintain the true university even amid the din of the machine-guns. We must preserve a free world for ourselves, for the peoples united to us.... And in that free world we must guard one of the stoutest pillars that uphold it, the university* (напутственная речь выпускникам Монро Е. Деич, 1942); *But since you have honored me with this pulpit and your attention I will venture four prescriptive observations: It is necessary that we all do good directly whenever we can It is more important, in the end, for society as well as ourselves, that we do well in our own work, whether that be laying a sewer or teaching philosophy. ... The prime virtue is courage because it makes all the other virtues possible. And what Americans must find again is their sense of trust. We have to trust others, even those we fear and think may wish us harm. We have, each of us, to take this risk. That is what built this country-risk and trust. A country of which I, for one, am grateful beyond my expression, to be a part. Thank you. Good luck* (напутственная речь выпускникам Э. Севарейд, 1971). Важную роль в актуализации побуждения адресата к совершению действий в вышеприведенных примерах играют модальные глаголы, лексические средства выражения побуждения (*must, have to*), а также знаки интеграции, среди которых местоимение *we / мы* и лексема *Americans / Американцы*.

Модель жанра напутственная речь выпускникам на церемонии вручения дипломов в США может быть построена с учетом семи параметров, предложенных в работе Т. В. Шмелевой [5]: коммуникативная цель, образ адресата, образ автора, образ прошлого и образ будущего, событийное содержание, языковое воплощение жанра. Целевой аудиторией исследуемого жанра являются выпускники. Кроме выпускников, на церемонии присутствуют их родители, преподаватели, сотрудники университета, но имен-

но выпускников, а не их родителей или профессоров должен вдохновить выступающий. Несмотря на то, что традиция приглашать оратора имеет долгую историю, она, на наш взгляд, претерпела ряд значительных диахронических изменений. В отличие от современных, выпускные классы много лет назад включали меньшее количество студентов. Так, например, в 1642 г. каждый выпускник произносил речь, чтобы продемонстрировать перед публикой свой статус образованного человека. Это послужило стандартом для проведения церемоний в течение последующих двухсот лет. Однако по мере увеличения количества учащихся возникла необходимость пересмотреть рациональность практики каждому выпускнику демонстрировать свои таланты. В результате последовал период, когда только нескольким выпускникам разрешалось произносить речь. В 1878 г. в университете Мичиган было принято решение заменить речи, произносимые студентами на обращение выдающейся личности. В течение долгих лет (с 1892 по 1917 гг.) в университете Стенфорд приглашенными ораторами были непосредственно профессора данного университета, а также сам президент университета. С наступлением XX в. наметилась тенденция приглашать известных общественных деятелей США. Адресант (применительно к исследуемому речевому жанру речь идет о приглашенном спикере), обладая большим объемом знаний и опытом, полученным в ходе жизни и деятельности, выступает перед широкой публикой, представленной как выпускниками и их родителями, повествует о наиболее волнующих вопросах и проблемах окружающей жизни. Цель – донести до адресата знания, поделиться личным опытом, взглядами и ценностными установками.

Описание исследуемого жанра на языке семантических примитивов, на наш взгляд, может быть представлено следующим образом: *обращаюсь к вам: ...; обращаюсь к вам / выступаю / произношу речь, потому что хочу поздравить вас с окончанием университета и вручением дипломов и степеней; обращаюсь к вам, потому что хочу пожелать вам новых свершений и достижений; обращаюсь к вам, потому что хочу поделиться с вами тем, что я знаю и что действительно важно для меня и может быть важно для вас; обращаюсь к вам, потому что хочу поделиться опытом и своими взглядами на жизнь, своими «уроками» жизни.*

Какова же коммуникативная цель жанра «напутственная речь выпускникам на церемонии вручения дипломов в США»? Рассмотрим высказывания некоторых общественных деятелей, а также приглашенных спикеров относительно цели произнесения напутственной речи

выпускникам. Согласно Р. Шмидту, председателю департамента риторики г. Ютика (шт. Нью-Йорк, США), цель оратора, выступающего на церемонии вручения дипломов, вдохновить членов выпускного класса (*the purpose of the commencement speaker should be to inspire the members of the graduating class*) [10, с. 33]. Согласно Сандре Дей О'Коннор, первой женщине, которая стала членом Верховного суда США, необходимо поделиться своим жизненным опытом, дать совет выпускникам, который они пронесут через свою жизнь: *Commencement speakers are always full of advice. True to form, I want to mention something that I think is very important for today's graduates to keep in mind* (напутственная речь выпускникам С. Д. О'Коннор, 2004). Обобщив, отметим, что **коммуникативные цели исследуемого жанра** могут быть описаны следующим образом: 1) установить доброжелательный контакт с аудиторией; 2) привлечь внимание слушателей; 3) вдохновить целевую аудиторию на определенные поступки; 4) обдумать события своей жизни, поделиться своим жизненным опытом. Соответственно, выделим следующие стратегии, реализуемые в исследуемом жанре: кооперативная; аттрактивная; инспиративная; ретроспективная.

Таким образом, жанр «напутственная речь выпускникам» активно поддерживается американской культурой, является этноспецифическим, поскольку именно в американской лингвокультуре появилась и существует многолетняя традиция приглашать известных общественно-политических деятелей для того, чтобы они публично произнесли речь (*commencement address*) перед выпускниками. Жанр «напутственная речь выпускникам» реализуется в условиях устной публичной речи, непосредственно на церемонии вручения дипломов, и также трансформируется в письменный публицистический жанр в форме видеовыступления и речевого результата (скрипт речи). Данный жанр представляет собой разновидность эпидейктических жанров, характеризуется праздничностью и торжественностью. Структурно-композиционные черты исследуемого жанра сводятся к следующим: вступительная часть; основная часть; заключительная часть. Основными параметрами жанра «напутственная речь выпускникам» выступают: рекурсивность (происходит регулярно, один раз в год); фиксированность в сценарии торжественной церемонии вручения дипломов; тематическая незаданность обращения / большая коммуникативная свобода выбора темы выступления; значимость события в жизни адресанта (окончание университета). Коммуникативные цели исследуемого жанра сводятся к следующим: установить доброжелательный контакт с аудиторией

ей; привлечь внимание слушателей; вдохновить целевую аудиторию на определенные поступки; обдумать события в своей жизни, поделиться своим жизненным опытом. Основными коммуникативными стратегиями, реализуемыми в жанре «напутственная речь выпускникам» являются: кооперативная; аттрактивная; инспиративная; ретроспективная.

Список использованных источников

1. Айзексон, У. Стив Джобс / У. Айзексон. – М. : Астрель, corpus, 2012. – 740 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб. : Норинт, 1998. – 1200 с.
3. Галичкина, Е. Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство / Е. Н. Галичкина. – Волгоград : Парадигма, 2012. – 322 с.
4. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Астрель АСТ.– 2000. – Т. 1. – 1568 с.
5. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. Вып. 1. – Саратов, 1997. – С. 88–98.
6. Collins English Dictionary complete and unabridged. Harper Collins / Collins H. – UK : Publishers, 2003. –1500 p.
7. Macmillan English Dictionary for advanced Learners. International Student Edition. – USA : Macmillan Publishers Limited, 2002. – 1692 p.
8. Oxford Advanced Learner’s Dictionary. A.S. Hornby / Hornby A.S., Fifth Edition. – UK : Oxford University Press, 1995. – 1428 p.

9. Online Etymology Dictionary. D. Harper / Harper D., 2010 [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.etymonline.com>.
10. Schmidt, N. Common Speech Practices That Annoy Audiences / N. Schmidt // Today’s Speech. – 1959. – Vol. 7. – Issue 2. – Pp. 7–35.

References

1. Isaacson W. Steve Jobs. Moscow, Astrel, corpus, 2012, 740 p. (in Russian)
2. Large Dictionary of the Russian Language under the editorship of S.A. Kuznetsov First edition. St. Petersburg, Norint, 1998, 1200 p. (in Russian)
3. Galichkina E.N. Computer communication: linguistic status, signs and genres. Volgograd, Paradigma, 2012, 322 p. (in Russian)
4. Explanatory Dictionary of the Russian Language / under the editorship of D.N. Ushakov. Moscow, Astrel AST, No. 1, 2000, 1568 p. (in Russian)
5. Shmeleva T.V. Genre model, *Genres of Speech*, 1997, No. 1, pp. 88–98. (in Russian)
6. Collins English Dictionary complete and unabridged. Collins H. UK, Publishers, 2003,1500 p.
7. Macmillan English Dictionary for advanced Learners. International Student Edition. USA: Macmillan Publishers Limited, 2002, 1692 p.
8. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of current English. A.S. Hornby. UK: Oxford University Press, 1995, 1428 p.
9. Online Etymology Dictionary. D. Harper. URL: <http://www.etymonline.com>.
10. Schmidt N. Common Speech Practices That Annoy Audiences. *Today’s Speech*, 1959, Vol. 7, Issue 2, pp. 7–35.

Поступила 23.08.2015 г.

УДК 801.73
ББК 71 83

Громова Алина Юрьевна

аспирант

кафедра русской и зарубежной литературы

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева»,

г. Саранск, Россия

gromo.lina@yandex.ru

**СПЕЦИФИКА СООТНОШЕНИЯ «ПРОВИНЦИЯ – СТОЛИЦА»
В ПОВЕСТЯХ Г. ЩЕРБАКОВОЙ**

Аннотация: В статье выявляется оппозиция провинциальных и столичных городов в повестях Г. Щербаковой, анализируется соотношение топосов «провинция-столица».

Ключевые слова: Г. Щербакова, повесть, традиция, образ, символ, провинция, столица.

Gromova Alina Yurievna

Postgraduate

Department of Russian and Foreign Literature
Mordovian State University, Saransk, Russia**PROBLEM OF RELATION «PROVINCE – THE CAPITAL»
IN PROSE OF GALINA SCHERBAKOVA**

Abstract: The article reveals the opposition of the provincial and capital cities, analyzed topos «the province – the capital» in stories of G. Scherbakova.

Key words: G. Scherbakova, story, tradition, image, symbol, the province, the capital.

Общеизвестно, что тема российской провинции, проблема сопоставления провинции / столицы является в настоящее время весьма актуальной, в частности, осмысление образа провинции, категорий «столичности» и «провинциальности» представлено в последнее десятилетие в ряде работ, причем не только филологической, но и социально-философской и культурологической направленности [3; 5; 6; 10]. Как справедливо отмечает О. Ю. Осьмухина, обусловлено это тем, что «осмысление существования России как совокупности культурных (литературных, в том числе) сообществ в их взаимодействии в русле национально-культурных традиций оказывается ключом к пониманию ее «культурного» мифа, сколько обусловлена необходимостью идентификации современной российской словесности с ее новейшими трансформациями, превращением периферийных явлений в мейнстрим» [4, с. 314]. Периферия и столица, претендующие на дискурсивную отчетливость, становятся в творчестве многих современных прозаиков (от «деревенщиков» до постмодернистов и «новых реалистов») не просто творческим принципом, но и органическим свойством художественного мышления, своеобразным фокусом преломления реальности. Особое место в этом ряду занимает творческое наследие Г. Щербаковой.

Образ столицы у Щербаковой представлен в первую очередь топом Москвы. Однако столица становится не просто местом развития сюжетных коллизий. Для персонажей писательницы это определенная «стартовая площадка» в успешную жизнь, это город больших возможностей, в котором герои, в соответствии со своими представлениями, способны самореализоваться.

В повестях Щербаковой («Ангел Мертвого озера», «LOVEстория» и т. д.) столица (Москва) – это прежде всего богатый и жестокий город с большими возможностями для целеустремленных людей и с таким же социальным расслоением, как и вся Россия. Так, в повести «Ангел Мертвого озера» один из героев лишен всего, что имел, – Москва буквально вытолкнула его: «Он шел по городу, в котором родился, и тот был ошестинен, озлоблен настолько, что Коля мог

и заплакать» [7]. Город воспринимается героями как скопище некоего бракованного товара – люди здесь утрачивают духовность, лишаются понятия о моральных устоях, человеческих ценностях, нравственности: «Слишком много народу в Москве, и слишком много бракованного... Как эти ... меньшинствующие. В маленькой деревне такого сраму нет, потому что все на виду и стыд живет рядом – не обежишь его. А Москва просто лопається от человеческого пара, твори в ее месиве что хочешь, не до сраму, не до совести, не до жалости... Он вспомнил свой сон и то, как маленький, но самый умный человек сказал ему глаза в глаза: «Много нас». Если б договорил, то сказал бы: «порченных» ... Он ходил без ума по Москве и оказался на Пушкинской. Встал у перехода. Боже, сколько их, людей, не отобранных правилами жизни, а существующих бессистемно, как рыбы в океане! Взять, к примеру, аквариум – в нем как раз ничего лишнего не бывает. Хотелось думать аквариумную мысль, было в ней что-то чистое, детское» [7].

Столица изображается как некое существо, которое питается людскими душами, лишая их человеческого, доброго, всего настоящего, что составляет первоосновы бытия: «Переход же заглатывал людей мощным ртом, а выпускал тонкой слюной. Возле него, чтоб свернуть вниз, остановилась немолодая женщина в светлом, чуть тесноватом ей костюме. Она внимательно, даже слишком, посмотрела на Ивана Ивановича, тихонько вздохнула, будто хотела что-то сказать, но не сказала, и пошла вниз, поправляя на отвороте костюма букетик шелковых фиалочек, которые почему-то раздражили Ивана Ивановича. Вот зачем она, немолодая, нацепила их, зачем? И зачем на него вылупилась? Он, например, в ходьбе людей не разглядывает, идет себе и идет, а эта остановилась и пялится... Такое настало время. Время бесстыдства» [7]. Здесь очевидна параллель с творчеством Ч. Диккенса и Ф. Достоевского, в романах которых столица также предстает живым организмом, способным поглотить человека и обезличить его. В повести Г. Щербаковой «LOVEстория», кроме того, подчеркивается такая особенность столицы, как лишение

людей доброго ощущения жизни: «Я рада, – сказала Мая. – У меня с Москвой отношения не получаются. Мне в ней неудобно, неуютно. Такие все злые, завидующие» [8].

Провинциальные города оцениваются писательницей иначе: они характеризуются прежде всего теплыми человеческими отношениями, спокойным ритмом жизни, а также тем, что провинция – это и есть «настоящая Россия». Этот образ традиционной российской «глубинки» с характерной для нее теплотой человеческих отношений наиболее ярко представлен в повести «LOVEстория»: «Сейчас я думаю – как же так? Крохотный городок, всего ничего улиц и магазинов, куда же они девались, эти «так называемые»? Этот почти мистический аспект имел простое житейское объяснение: мы не совпадали во времени. Пока я сидела в школе, «живущие передком» шли в магазины и на базар, стирали и вывешивали белье, мели двор, носили воду, а когда мы – нормальные девочки – возвращались из школы, они старались не выходить на улицу, потому что сознавали греховность своего раннего замужества. Даже самое счастье-рассчастье не могло поколебать сего. Таким был устой» [8].

Здесь, на наш взгляд, уместно вспомнить бахтинскую идею бытия культуры в «атомах культурной жизни» [1, с. 25], которые на границах проходят через каждый момент ее. Отсюда возможность существования специфических, особых, фиксируемых как очевидных и реально отделяемых феноменов «столичного» и «провинциального» и вместе с тем их постоянного взаимодействия, «перетекания, сосуществования и новаторства на уровне субъектов, которые, живя в центре, могут нести в себе «провинциализм», а обитая «вдали от шума городского» – «столичность» [1, с. 20].

Писательница особо отмечает, что провинциал в столице чувствует себя «белой вороной», не только и не столько потому, что он перемещается из одного пространства в другое, но и в связи с тем, что попадает в другое время. Именно иное измерение, иная шкала ценностей делают достаточно трудным вхождение персонажей Г. Щербаковой в систему столичной жизни. Провинциал может порой сознательно исповедовать принцип герметизма собственного существования: жизнь вдали от центров обретает черты своеобразной робинзонады, когда человек довольствуется внутренней жизнью, позитворнически замыкается в своих интересах, не боясь прослыть среди окружающих странноватым чудачком (и здесь очевидно сходство с персонажами рассказов Т. Толстой). Он устанавливает виртуальные связи с миром всеобщей Культуры, но обрывает связи с ближайшим социумом.

Культурный контекст в этом случае выступает гарантом сохранения целостности личности и ее самореализации. Другой вариант существования персонажа – «попытка создать вокруг себя духовную среду, интеллектуально насыщенное пространство, соединить незаурядных в творческом отношении людей, заинтересовать их друг другом. Тогда среди захолустья вспыхивают приманчивые огоньки, на которые охотно тянутся люди, изголодавшиеся по духовному общению» [2, с. 23]. Для героя, покинувшего провинцию, она остается пространством памяти. В иерархии временных планов минувшее – идиллическое время. Это резервуар доброты, место обитания милых чудачков [2, с. 27]. Провинция несет в себе особую духовность, особую нравственно-моральную ауру.

Примечательно, что в прозе Щербаковой нет объемных описаний городов, насыщенных, к примеру, архитектурными или ландшафтными приметам. Образ города возникает у нее через фрагментарные описания, ремарки, отдельные образы, среди которых особую семантическую нагрузку несут, например, образы мира флоры, которые становятся своеобразными «семантическими центрами», притягивающими все остальные, и определять тем самым художественное решение авторского замысла. Подобные ключевые образы нередко концентрированно выражают идейное содержание произведения и играют существенную роль в оформлении его структуры.

Весьма показателен у Г. Щербаковой образ некоего провинциального города, который создан посредством привлечения образов цветов, что становится источником символизации. Так, образ конкретного цветка в процессе сюжетного развертывания приобретает разнообразный смысл, который постепенно развивается, – от функции описания местного колорита до функции создания определенного символа провинциального городка. Например, такое развитие смысла образа фиалки характерно для повести «Справа оставался городок ...», в которой рассказывается о судьбе женщины, которая прожила хорошую жизнь. Ее судьба не была безоблачной, но Мокеевна сумела все пережить, все перетерпеть, и в конце жизни она обретает душевный покой, который ничем не хочет нарушать: она устала от боли, и хочет дожить жизнь без душевных потрясений, но одно глубоко ранило ее душу: во время войны она потеряла единственного сына, смирилась с его потерей, но не могла полностью поверить в его смерть. Сын выжил, его подобрала и вырастила во время войны другая семья. Лишь после смерти приемной матери Илья узнает правду о себе и начинает поиски

настоящей матери. С этой целью он приезжает в маленький городок. Здесь впервые возникает образ фиалки – городок словно окутан ее нежным запахом: «Слоями стояли по вечерам густые запахи улицы – жареной картошки со свиной, подгнивающих в изобилии яблок, хлорки и нежный, как папиросная прокладка в дорогой книге, запах фиалки» [9, с. 229]. Затем образ фиалки пунктиром возникает в обобщенном образе сада и огорода Мокеевны. Красота и упорядоченность садово-огородного участка становится характеристикой особой духовной ауры и провинциального городка и самой Мокеевны, которая живет счастливо и спокойно, в ладу с собой и миром: «А теперь прошло пятнадцать лет. Ни у кого так не родил огород, как у Мокеевны. Помидоры хоть на выставку. И скажи на милость, ежели брали у нее семена и высаживали рядом, чепуха росла, а не помидор. Отчего это так? И яблоки самые вкусные, картофель весь ровненький и рассыпчатый, и вишня. И куры неслись всю зиму... И дом стоит всегда с чистыми окнами, во дворе и фиалки, и мальвы, и гвоздики, и майоры, и жасмин, и целый угол желтых, горьковатых даже на запах ноготков. Машина из аптеки приезжала специально за ними. Трава травой, цветами даже не назовешь, а оказывается, ценное лекарство, называется – календула. И опять же у нее это лекарство – самое лучшее. Цветок к цветку» [9, с. 232].

Илья селится у соседки Мокеевны, чтобы постоянно быть с матерью, узнать ее поближе, прежде чем открыться. Сильный аромат фиалки становится непременным «признаком» его матери, в связи с чем вводится образ фиалки: «Возле крылечка, еле-еле держа на тоненьком стебельке блеклые, рахитичные головки, торчали фиалки» [5, с. 239]. Параллельно описана красота фиалок из сада Мокеевны: «Он вышел во двор. За невысоким штакетником начинался двор, из которого несся пьяный густой фиалковый дух, а возле калитки этого двора все так же сидела на венском стуле Мокеевна» [9, с. 237]. Илья пытается сблизиться с Мокеевной, но она не желает этого сближения. Для нее Илья – представитель молодого поколения, ни к чему не приспособленного, не имеющего понятия о правильном поведении и нормах жизни. В приезде она видит лишь недостатки, часто отвергает его помощь, не желая сближения с чужим. Илья, напротив, стремится к матери, ему хочется быть с ней рядом. При этом, будучи воспитанным другой женщиной, герой не может принять некоторых жизненных принципов Мокеевны: например, ему претит ее равнодушное отношение к смерти чужого человека, ее бережливость, граничащая со скупостью и т. д. Сравнивая Мокеевну с выросшей его приемной матерью, он убеждается, насколько

они разные, и это различие вновь подчеркивается через образ фиалки: Мокеевна любит сильный и густой запах этого цветка, а мать Ильи, напротив, осторожна с этим цветком: «Вы в городе фиалку небось и не нюхаете? – спросила она (Мокеевна). – Почему? Мама всегда на балконе сажала, – ответил Илья, вспоминая, как осторожно делала это мама, боясь, чтоб фиалки было не слишком много» [9, с. 237].

Различие жизненных позиций двух женщин вносит в душу Ильи смятение и боль: он не может принять Мокеевну такой, какая она есть, и решает уехать, так и не сказав, что он ее сын. Отъезд героя вновь сопровождается «почти неслышным запахом фиалки». Мокеевна случайно, рассматривая старый альбом, приходит к пониманию, что Илья – ее сын: «Ой, боже ж ты мой, сыночек! Живой! Да как же я тебя, дура, сразу не признала ... Да ты ж меня нашел, да ты ж приехал на мать-дуру посмотреть, да ты ж вокруг меня, как вокруг солнца крутился, а глаза мои ничего не видели ...» [9, с. 259]. Она кидается догонять уехавшего сына, а в это время фиалки в ее саду издают сильный и пьянящий запах. Очевидно, что образ фиалки в повести многозначен: это и своеобразный образ-символ материнства, и символ воссоединения матери и ребенка, и символ провинциального городка, где очищается и совершенствуется душа человека.

Таким образом, образы столичных и провинциальных городов в повестях Г. Щербаковой весьма значимы: оппозиция столица / провинция становится определяющей при осмыслении личности того или иного персонажа. Именно в столице герои не могут обрести себя, поскольку реальность социальная и реальность «внутренняя» вступают в противоречие, тогда как в провинции подобное противоречие снимается. Если столица изображается писательницей как чудовищный организм, поглощающий персонажа, расшатывающий его моральные устои, заставляющий его почувствовать социальную несправедливость («Ангел Мертвого озера»), то провинциальные города обладают особой духовной аурой, здесь всегда остается самобытное видение мира, связь и причастность к родной земле, к поэзии природы родных мест, к обычаям и традициям («LOVEстория»). Именно провинция становится в прозе Г. Щербаковой категорией эстетической и бытийной, тем дискурсивным пространством, на котором не просто разворачиваются сюжетные коллизии, но и осмысливается бытийная проблематика.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1986. – 543 с.

2. Воронина, Н. И. Мир провинциальной культуры / Н. И. Воронина. – Саранск : Крас. Окт., 2005. – 230 с.
3. Мостовая, И. В. Социальное расслоение: символический мир метаигры / И. В. Мостовая. – М. : Механик, 1997. – 208 с.
4. Осьмухина, О. Ю. Маска провинциала в новеллистике Евг. Попова 1970-80-х гг. (на материале сборника «Веселие Руси») // Коды русской классики: «провинциальное» как смысл и код : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию заведующего кафедрой русской и зарубежной литературы СамГУ С.А. Голубкова (Самара, 29–30 ноября 2007 г.). – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2008. – С. 314–320.
5. Политика и культура в российской провинции / под ред. С. Рыженкова. – М.; СПб. : Летний сад, 2001. – 253 с.
6. Русская провинция: миф – текст – реальность / сост. А. Ф. Белоусов, Т. В. Цивьян. – М.; СПб. : Тема, 2000. – 491 с.
7. Щербакова, Г. Н. Ангел Мертвого озера / Г. Н. Щербакова // [Электронный ресурс]. – URL : RoyalLib.ru/author/shcherbakova_galina.html (дата обращения: 30.07.15).
8. Щербакова, Г. Н. LOVEстория / Г. Н. Щербакова // [Электронный ресурс]. – URL : RoyalLib.ru/author/shcherbakova_galina.html (дата обращения: 30.07.15).
9. Щербакова, Г. Н. У ног лежачих женщин : повести / Г. Н. Щербакова. – М. : Вагриус, 2007. – 448 с.
10. Щукин, В. Кризис столиц или комплекс провинции? / В. Щукин // НЛО. – 1998. – № 6 (34). – С. 366–376.

References

1. Bahtin M.M. Literary-critical articles. Moscow, Fiction, 1986, 543 p. (in Russian)
2. Voronina N.I. World of provincial culture. Saransk, Red October, 2005, 230 p. (in Russian)
3. Mostovaya I.V. Social stratification: the symbolic world of metaplay. Moscow, Mechanic, 1997, 208 p. (in Russian)
4. Osmuhina O.Yu. Mask in the provincial novelistic of Evg. Popov 1970's and 80's (based on the collection "Merry-making of Russian"), *Codes of Russian classics: "provincial" as the meaning and code*: materials of II International scientific-practical Conf. dedicated to the 60th anniversary of head of the Department of Russian and foreign literature SamSU S.A. Golubkova (Samara, 29–30 November 2007). Samara, Publishing house of Samara state University, 2008, pp. 314–320. (in Russian)
5. Politics and culture in provincial Russia. Under the editorship of S. Ryzhenkov. Moscow–St. Petersburg, Letniy sad, 2001, 253 p. (in Russian)
6. Russian province: a myth – the text – reality. Comp. A.F. Belousov, T.V. Tcivyan. Moscow–St. Petersburg, Theme, 2000, 491 p. (in Russian)
7. Shcherbakova G.N. Angel of the Dead lake [Electronic resource]. URL: RoyalLib.ru/author/shcherbakova_galina.html (date of treatment: 30.07.2015). (in Russian)
8. Shcherbakova G.N. LOVEstory [Electronic resource]. URL: RoyalLib.ru/author/shcherbakova_galina.html (date of treatment: 30.07.2015). (in Russian)
9. Shcherbakova G.N. Near the feet of lying women. Moscow, Vagrius, 2007, 448 p. (in Russian)
10. Shchukin V. The crisis of capitals or provincial complex? *NLO*, 1998, No. 6 (34), pp. 366–376. (in Russian)

Поступила 06.08.2015 г.

УДК 81'246.2
ББК 81.411.2р

Каликова Анна Михайловна

аспирант

кафедра английской филологии

ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»,

г. Астрахань, Россия

sircat@yandex.ru; anna_kalikova@yahoo.com

РЕЧЕВАЯ ОШИБКА КАК АССОЦИАТИВНЫЙ ИНДИКАТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА В УЧЕБНОМ БИЛИНГВИЗМЕ

Аннотация: Учитывая достоинства метода ассоциативного эксперимента, автор статьи предлагает методологический комплекс составления опросных анкет для исследования особенностей языкового со-

знания билингов. В составе комплекса подробно описаны восемь видов заданий, нацеленных на выявление уровня языковой компетенции говорящих.

Ключевые слова: промежуточный язык, билингвизм, ассоциативный эксперимент, грамматика, ассоциативно-вербальная сеть, речевые девиации.

Kalikova Anna Mikhaylovna

Postgraduate

Department of English Philology

Astrakhan State University, Astrakhan, Russia

SPEECH ERROR REGARDED AS ASSOCIATE INDICATOR OF THE SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Abstract: Taking into consideration the advantages of experiments by association, the author of the article offers a methodological unit of several tasks to compose assessment worksheets for bilingual learners. The methodological unit includes eight tasks that consequently reveal the speech level of testees.

Key words: interlanguage, bilingualism, association experiment, grammar, verbal associative network, speech errors.

Понятие *промежуточного языка* (*interlanguage*) является ключевым в билингвизме. Он предполагает некоторый континуум, по которому последовательно движется обучаемый, имеющий своей целью достижение определенного уровня коммуникативной компетенции на иностранном языке [3, с. 12]. Благодаря психолингвистическим разработкам в области ассоциативной грамматики (Е. И. Горошко, В. А. Долинский, А. А. Залевская, Ю. Н. Караулов, Ч. Пирс, О. В. Сиренко, Ю. Н. Филиппович, Г. А. Черкасова), на сегодняшний день мы обладаем возможностью моделирования речемыслительной деятельности человека, материальным воплощением которой является когнитивный, представляющий собой своеобразную семиотическую машину, реализующую возможные модели операциональных отношений, существующих в сознании носителя языка культуры и предварительно зафиксированных в различных ассоциативных и когнитивных экспериментах [6].

Современная гуманитарная парадигма рассматривает ассоциативный эксперимент в качестве одного из наиболее достоверных и прагматичных способов овнешнения образов человеческого сознания. Число его достоинств могут составить следующие положения, отраженные в комплексной работе Е. И. Горошко «Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента» (2001) и имеющие особое значение для изучения природы билингвизма:

1. Явление интерференции предполагает построение аналогий в речевой деятельности на иностранном языке, источником которых является родной либо ранее усвоенный язык. Исследования А. Тумба и К. Марбе (1901), проводимые в области вербальных ассоциаций, показали, что «проблема образования аналогий самым

тесным образом связана с ассоциативными процессами» [1].

2. «Психофизиологическую основу ассоциаций составляет временная нервная связь, которая закладывает фундамент для более сложных форм психической деятельности» [1], к числу которых относится языковая способность индивида. В случае применения обратных методик исследования возможно реконструирование всей безграничной системы парадигматических, синтагматических и тематических связей и отношений в сознании языковой личности.

3. Результатом проведения ассоциативного эксперимента является составленное на основе частотных ассоциатов ассоциативное поле, которое, по выражению Ю. Н. Караулова (1994), максимально приближено к отражению мыслительных образов и структур.

4. Экспериментальные данные И. Г. Овчинниковой (1994) доказали взаимозависимость ассоциативных процессов и структурирования высказываний.

5. Ассоциации как вербальные элементы сознания являются одним из средств доступа к внутреннему лексикону человека, который определяется Ю. Н. Карауловым (1987) в качестве ассоциативно-вербальной сети с включенной в нее грамматикой. Следовательно, современные ассоциативные исследования должны быть направлены на выявление грамматических ассоциативных структур в сознании личности [1].

Важным открытием для изучения языковой интерференции является модель организации внутреннего лексикона человека, построенная учеными тверской психолингвистической школы под руководством А. А. Залевской (1999). Модель состоит из двух ярусов хранения информации о языковой способности индивида. В ней глубинный уровень составляют чувствен-

ные группы слов, образы, значения и смыслы. Поверхностный уровень содержит информацию о принципах организации отдельных слов в линейные высказывания, об идентификации формальных признаков слов, задаваемых спецификой языкового употребления, иными словами, он отражает правила грамматики носителя конкретного языка [2, с. 135].

Говоря о промежуточном языке, мы прежде всего имеем в виду степень закреплённости грамматического навыка, который составляет поверхностный ярус внутреннего лексикона человека. Его близость к сенсомоторному уровню реализации языковой деятельности (или речевому аппарату) означает наличие определенной отсроченности задействия по сравнению с глубинным уровнем. Опираясь на данное предположение, мы выдвигаем следующую гипотезу: «стройное здание грамматики» (выражение Ю. Н. Караулова) составляет область подсознания в процессе вербализации устной или письменной речи, которое может быть выявлено посредством правильно разработанной ассоциативной методологии. Задачей данной работы является создание и описание эффективной методологии, способной представить динамику функционирования грамматической нормы в билингвальном языковом сознании.

Для успешной реализации поставленной задачи необходимо понять основную концепцию выявления уровня закреплённости грамматической нормы в ассоциативном эксперименте. Для этого мы обратились к описанию ранее произведенных исследований в области создания ассоциативной грамматики, основоположником которой признан Ю. Н. Караулов. По тонкому замечанию профессора, синтаксические реакции на предъявленные слова-стимулы, как правило, мало интересуют психологов и психолингвистов. Разрабатывая свои эксперименты, ученые нацелены на получение и дальнейший анализ глубинно-когнитивных, тезаурусных реакций, относимых к области парадигматического (внутреннего) слоя лексикона человека. В качестве следствия материал подобных экспериментов разрабатывается с учетом большого количества объективных факторов, а именно: семантики слов-стимулов, степени их конкретности, широты употребительности в речи, сочетаемости с другими словами и т. д. [5, с. 11]. Грамматикализованные же реакции отличаются большой степенью субъективности. Именно поэтому важно подготовить материал с высокой степенью альтернативы для обеспечения неуправляемого, спонтанного процесса воспроизведения содержания подсознания субъекта.

Введенное ученым понятие *синтаксического примитива* подразумевает такую зависимость реакции от стимула, которая позволя-

ет респонденту интуитивно реконструировать предъявляемый языковой сигнал до элементарного нормативного высказывания. Отсутствие поверхностного морфологического выражения слова-стимула выявляет синтаксический порядок следования полученных диссипативных структур, отражая устойчивое функционирование ассоциативно-вербальной сети в производимом материале. Синтаксический примитив в терминологии трансформационной грамматики представляет собой ядерную структуру, которая является строительным блоком более крупной единицы речи – предложения. Синтаксические примитивы представлены всем многообразием элементарных словосочетаний как предикативного, так и непредикативного характера [5, с. 192]. Таким образом, являясь элементарной составляющей языковой способности человека, синтаксический примитив может служить средством моделирования степени владения языком говорящего.

Основываясь на материалах исследований в области ассоциативной грамматики (А. А. Залевская, Ю. Н. Караулов, И. Г. Овчинникова), мы предлагаем следующий вариант составления опросных анкет для выявления языковой компетенции говорящих:

1. Предъявление отдельно взятого слова для построения словосочетания. Часть речи слова-стимула не будет играть большого значения, поскольку задачей опроса является собрать большое количество стандартно воспроизводимых единиц для проведения дальнейшего анализа. При желании составители опросных анкет могут обратиться к ассоциативным словарям для составления выборки слов-стимулов. Принципиально важным моментом является учет каждого, отдельно взятого факта реагирования испытуемых на языковой сигнал, поскольку любая реакция индивида имеет собственное семантическое или грамматическое оправдание.

2. Ведение диалогового режима задавания вопросов. Особенностью таких вопросов является их максимальная сжатость для предоставления возможности дальнейшего расширения испытуемыми. Собранная палитра ответов может различаться от варианта распространения самого вопроса для получения подтверждения со стороны адресанта до предоставления отрицательно-опровергающих ответов с объяснением причины.

3. Введение предмета речи для построения предложения. Отсутствие грамматикализации слова-стимула делает этот вид опроса наиболее привлекательным для проведения исследований на материале языков изолирующего строя, для которых характерен тема-рематический принцип организации предложения [4]. Предлагая испытуемому какую-либо мысль или топик дальнейшего суждения, опросчик избавляет стимул от

искусственно заданной языковой формы, что дает возможность предоставления максимального разнообразия экспериментальных исходов.

4. Преобразование заданного синтаксического примитива для приведения его к полному выражению. Элементарной операцией респондентов в данном случае является распространение ядерной структуры зависимыми компонентами – дополнением, атрибутом или сравнительными конструкциями. Показателем уровня сформированности навыка является нормативная трансформация или грамматическое усложнение исходной синтаксической структуры при производстве новых высказываний.

5. Преобразование нейтрально заданного слова-стимула в оформленное выражение. Операция реконструкции для этого случая заключается в том, что стимул должен грамматикализоваться, т. е. приобрести соответствующую словоизменяемую форму и занять свое место в синтаксической структуре, самостоятельно производимой испытуемым.

6. Преобразование двух грамматически нейтральных лексических единиц в структурированное высказывание. Первоначально реконструкция пар слов происходит при возникновении в сознании испытуемых ассоциативной общности значений предъявленных слов. Затем происходит их синтаксическое оформление, которое включает в себя этапы словоизменения, соположения и распространения зависимыми компонентами.

7. Деграмматикализация синтаксически оформленного словосочетания в пару соположенных, лемматизированных слов. Данный тип задания предполагает осуществление испытуемыми обратной процедуры действий. Приведение ситуативно обусловленных лексических единиц к нулевой форме дает возможность для опросчика определить представленность исходной формы в сознании говорящего. Правомерность подобной восстановительной операции удостоверяется естественностью пользования любой языковой системой, поскольку в случае с прямой процедурой грамматикализации респонденты пользуются готовыми, клишированными фразами, взятыми из своей языковой памяти. В то время как процесс деграмматикализации синтаксического примитива позволяет установить языковую степень абстракции, владение грамматическими правилами и нормами конкретного языка. Такие манипуляции со стимулом позволяют вскрыть наличие либо отсутствие внутренних, сущностных свойств слов в сознании говорящего.

8. Деграмматикализация целостного высказывания на составные части входящих в его состав компонентов. Данный тип задания представляется наиболее сложным для выполнения.

Опрос дает возможность распознать уровень владения всей грамматической системой языка, поскольку требует от испытуемых не только абстрагирования от грамматически заданных форм слов, но и проведения необходимых операций по выявлению главных и второстепенных членов предложения, субординативных и координативных структур, а также служебных единиц. Особый интерес будут представлять опросы, основанные на языках изолирующего строя, в которых поверхностная структура предложений лишена пробелов в строгой последовательности знаменательных и служебных единиц.

Описанные дериивационные способы проведения ассоциативного эксперимента для расшифровки грамматической представленности лексических единиц в ассоциативно-вербальной сети испытуемых распределены по мере сложности выполнения каждого конкретного задания. Мы предлагаем следующие рекомендательные замечания по применению описанных выше ассоциативных опросников в условиях учебного билингвизма:

- Первые два задания (№ 1, № 2) ориентированы на изъятие клишированных и стереотипных словосочетаний из языкового сознания испытуемых. Такие задания являются эффективными для констатации успеваемости на начальном этапе изучения языка.

- Собранные данные в результате выполнения заданий на расширение (№ 3, № 4) найдут свое применение среди учащихся среднего уровня. Операции восполнения пустых валентностей структуры идеально подходят для выявления синтаксических отклонений при распределении центральных и зависимых компонентов предложения. Данный тип заданий позволит проследить влияние грамматики родного языка на производство высказываний иной языковой системы.

- Задания на преобразование (№ 5, № 6) носят творческий характер, затрагивая как воображение, так и языковой опыт испытуемых. Результаты опросов должны предъявить языковую способность испытуемых производить правильные высказывания в определенном круге ситуации. Наличие отклонений от нормы служит показателем несформированности навыков определенного вида, которые впоследствии должны быть выработаны в упражнениях на соответствующую грамматическую тематику.

- Наконец, четвертый тип заданий (№ 7, № 8) следует предъявлять студентам и специалистам гуманитарного профиля, проходящих обучение по филологическим специальностям. Вопросы данного типа требуют эрудиции в области теории грамматики и языкознания, поэтому требуют не столько практического умения общения на иностранном языке, сколько владения знаниями о системе и правилах этого языка.

В соответствии с выстроенной иерархией заданий по степени сложности может быть разработана и построена шкала оценивания результатов ассоциативных экспериментов. Для осуществления этой задачи мы предлагаем на материале произведенных исследований конкретного языка построить матрицу, которая бы отражала всю полноту представленности грамматических категорий в ассоциативно-вербальной сети говорящих. Не упуская из виду ни одного девиантного проявления, следует расписать столбцы матрицы в соответствии с грамматическими категориями исследуемого языка. Горизонтальные строки матрицы будут отражать грамматические отклонения всех зафиксированных реакций с указанием в скобках количества реакций испытуемых. Полученная систематизированная запись укажет на наиболее частотные реакции респондентов, что послужит основой для разработки и создания теста на выявление уровня владения любым языком как его носителей, так и инофонов, для которых данный язык не является родным. Приведем наглядный пример такой матрицы, разработанной Ю. Н. Карауловым на материале исследования построения словосочетаний на русском языке [5, с. 63]:

Стимул	Местоимения в позиции актантов					
	И.п.	Р.п.	Д.п.	В.п.	Т.п.	П.п.
Глагол договори-ться	–	до чего-либо (2) на счет чего-то (2)	–	–	с кем-то (22) с ним (10) с тобой (6) со мной (2) не с кем (1) с ней (1) с самим (1) между собой (1)	о чем-то (38) обо всем (14) о чем-либо (18) о чем (8) кое о чем (1)

Использование данного способа фиксации результатов ассоциативного эксперимента может быть заимствовано при систематизации девиантных отклонений в речи билингвов, возникающих под влиянием интерференции родного или иного иностранного языка.

Таким образом, ассоциативный эксперимент как метод научного познания является инструментом исследования особенностей формирования и функционирования языкового сознания инофонов. Основываясь на выявлении аналогий, характерных для языковой деятельности говорящих, его методика может быть направлена на выявление причин интерференции в речи билингвов. Предлагаемый нами методологический комплекс проведения ассоциативного эксперимента разработан с целью отражения динамики функционирования грамматической нормы в билингвальном языковом сознании. Ком-

плекс имеет практическую значимость как для проведения лингвистических исследований по теории языка, межкультурной коммуникации и теории языковых контактов, так и для осуществления контроля успеваемости на уроках по иностранному языку.

Список использованных источников

1. Горошко, Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента / Е. И. Горошко // Текстология.ру : интернет-журнал о русском языке, литературе, языкознании [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.textology.ru/razdel.aspx?ID=38>.
2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Российский гос. гум. ун-т, 1999. – 382 с.
3. Залевская, А. А. Речевая ошибка как интрузив научного исследования / А. А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 6–21.
4. Каликова, А. М. Информационно-структурные передвижения в китайском предложении / А. М. Каликова // Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы III Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 2015. – Астрахань : Изд. дом «Астраханский университет». – С. 17–23.
5. Караулов, Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка / Ю. Н. Караулов. – М. : Рус. яз., 1993. – 330 с.
6. Филиппович, Ю. Н. Инфокогнитивная технология моделирования вербального сознания / Ю. Н. Филиппович // Вестник НГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – Т. 10. – № 2. – С. 51–61.

References

1. Goroshko E.I. Integrated model of free association experiment, Textology.ru [Electronic resource]. URL: <http://www.textology.ru/razdel.aspx?ID=38>. (in Russian).
2. Zalevskaya A.A. Introduction into psycholinguistics. Moscow, Publisher of Russian State Pedagogical University, 1999, 282 p. (in Russian)
3. Zalevskaya A.A. Speech error as a scientific research instrument, *Psycholinguistic questions*, 2009, No. 9, pp. 6–21. (in Russian)
4. Kalikova A.M. Shifts in the information structure of Chinese sentences, Theoretical and practical aspects of linguistics. Astrakhan, Astrakhan State University, 2015, pp. 17–23. (in Russian)
5. Karaulov Yu.N. Associative grammar of the Russian language. Moscow, Russian language, 1993, 330 p. (in Russian)
6. Philippovich Yu.N. Infocognitive method of verbal consciousness modeling, *Vestnik NSU*, 2012, t. 10, No. 2, pp. 51–61. (in Russian)

Поступила 14.08.2015 г.

УДК 392.51
ББК 63.5 (2)

Матлин Михаил Гершенович

кандидат филологических наук, доцент
кафедра литературы

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический
университет имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия
matlin@mail.ru

ОБРАЗ «ДУРОЧКИ» В РУССКОЙ НАРОДНОЙ СВАДЬБЕ*

Аннотация: Анализируется образ «дурочки» в традиционной народной свадьбе. Показывается, что он создавался в процессе корения невесты, возникал в результате действий стороны жениха над молодой, творился игровым поведением самой молодой в некоторых послесвадебных сценках. Во всех этих случаях возникал смех. Он был формой воплощения ритуального противоборства двух родов и неотъемлемой частью завершающей фазы обряда перехода, проходя которую она преодолевала чуже-родность и входила в упорядоченный и системно организованный мир другой семейной и социальной общности. Именно поэтому смех в данном случае выполнял одновременно дифференцирующие и интегрирующие функции.

Ключевые слова: русская народная свадьба, корильная песня, приговор дружки, ритуал перехода, смех, игра.

Matlin Mikhail Gershonovich

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Literature

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia

AN IMAGE OF A “FOOLISH GIRL” IN A RUSSIAN FOLK WEDDING

Abstract: The article analyses an image of a «foolish girl» in a traditional folk wedding. It shows that the image was created in the process of reproving a bride and was caused by groom's actions and by playing behavior of a young bride in some plays after the wedding. All these cases raised laughter. It was a form of an embodiment of a ritual confrontation of two families and an integral part of the final part of the rite of passage, by performing the rite she overcame foreignness and became a part of a systematically organized world of another family and social community. This is why laughter had differentiating and integrating functions.

Key words: Russian folk wedding, a reproving song, sentence of a groomsman, a rite of passing, laughter, game.

Театрально-игровое начало в самых разных видах встречается на протяжении всей свадьбы – от сватовства до третьего дня, при этом в некоторых обрядах и обрядовых сценках мы обнаруживаем явный синкретизм «ритуального и театрального начал» [15, с. 119], а в других – абсолютное преобладание театрально-игрового начала. На протяжении всего обряда в самых разных вербальных жанрах и акциональных формах участники свадебного действия преобразуются, так что в итоге возникает сложная и меняющаяся система образов – драматических и смеховых. Среди последних можно выделить образ «дурочки», который возникает в результате осмеяния одной из брачующихся сторон другой в корильных песнях, приговорах дружки, а также в действиях, совершаемых над участниками свадьбы или самими ее участниками в некоторых обрядовых сценках.

Покажем это на примере одного из известных послесвадебных обрядов, совершаемого над молодой и представляющего типичный ритуал испытания, которому подвергается она, как и всякое лиминальное существо, прежде чем будет включена в новую семейную и социальную общность или «новую социальную структуру» [1, с. 87].

На второй, реже на третий день, в доме своего мужа молодая должна была выполнить действия, призванные подтвердить ее готовность как женщины к замужней жизни: принести воды, убратся в доме, приготовить еду, ухаживать за домашними животными и др. Порою к выполнению этих работ молодая и члены семьи ее мужа относились весьма серьезно.

Молодая выполняла [на второй день – ММ.] различную работу: ходила за водой, доила корову, могла даже затеять испечь пироги [1996 г.; с. Прислоница Карсунского района Ульяновской области; Д. Ф. Шарымова, 1915 г.р.; зап. Н. А. Карпунина].

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-04-00254.

В некоторых случаях она, приступая к выполнению первой работы в доме своего мужа, сначала кланялась свекру и свекрови и получала благословление от них. Гости пристально наблюдали за тем, как она работает, поощряя ее деньгами, которые бросали периодически в выметаемый мусор, чаще всего солому. Также деньгами одаривали ее за испеченные блины, которыми она их угощала [8, с. 112]. Как и всякое первое действие, эти домашние дела, с одной сторон, имели ритуальный характер [2, с. 676], а с другой, в XX в. они воспринимались как действительное испытание ее умения выполнять домашнюю женскую работу и в то же время как проверка соблюдения ею этических правил поведения, например, она должна метением символически показать, что знает об одном из важнейших принципов семейной жизни – «избу мети, а сор на улицу не кидай». Однако чаще эти и подобные испытания становились для молодой одновременно испытанием смехом, ибо родные жениха своими действиями стремились создать такую ситуацию, при которой она выглядела бы смешно.

Молодая метет пол в избе, а они постоянно подбрасывают солому и смеются над тем, что она не может выполнить такого простого действия.

На другой день утром, когда все встанут, входит в избу молодая, и, поклонившись гостям, начинает убирать с полу солому. Тогда все почти гости понемногу выходят из избы, берут на дворе еще по пучку соломы, приносят их в избу и бросают <...>. Таким образом гости заваливают соломою почти всю избу. Молодая, выбившись из сил от уборки ее, идет к отцу, кланяется ему в ноги и говорит: «Памилуй, батюшка! Заступись за миня! – Гости усю хату (избу) соломой загрузили». Отец успокаивает ее, берет штоф вина, идет в избу и потчует гостей, после чего они уже сами выносят принесенную ими солому, а молодая только выметает из избы сор [17, с. 494–495].

Молодая несет воду из источника, а по дороге у нее отнимают ведра, выливают воду на землю и смеются, что ей не удастся донести ее до дома [7].

Второй день праздновали у невесты. Шутили там. Я по воду пошла, а девки-то ведра шатают. Вода прольется, а они кричат: «Плоха хозяйка, воду льет!» А я их лепешками угощала из сундука [1989 г.; с. Суринск Шигонского района Куйбышевской обл.; С. В. Гашева, 1914 г.р.; зап. С. А. Храмова].

Молодая печет блины, а они бросают в них мусор, камни и смеются над ее неумением испечь хорошие блины.

Утром молодую заставляли печь блины, а гости «придурялись» – затыкали трубу, под-

мешивали несъедобное в тесто, втыкали в блины шишки, мох и приговаривали: «Вот невеста какая – блины со мхом печет» [1990 г.; с. Пектубаево Новоторъяльского района Республики Марий-Эл; В. М. Новоселова, 1916 г.р.].

Смех над молодой как неумехой и нехозяйкой звучит и в корильных песнях [16, с. 211].

Приходя под двери дома молодого, просят, чтобы им свекруха отворила» и при этом «для смеха» поют:

*Отвори, мать, хату,
Ведем тебе мохнату;
Она кваиню не замесит –
У нее капля с носа висит;
Хату не заметет –
А то живот себе сомнет;
Корова у нее не подоится –
Как огня ее боится [6, с. 149–150].*

В шутку такую характеристику девушке, которую пришли сватать, могли давать и ее родные, изображая, что они якобы не хотят выдавать ее замуж.

Утром, пока сват придет, родня невесты уже в сборе; <...> сват спрашивает: «Ну – что? Как дела?» Ему, шутя, отказывают, говорят, что у них девка неподходящая, ленивая или слепая и выказывают другие недостатки, которых нет [12, с. 30].

Смеховая отрицательная характеристика невесте могла возникать в речи ее родных во время диалога с поезжанами, приехавшими за невестой:

*– Зачем вы приехали?
– Да за вашей княгиней.
– Наша княгиня сегодня не в исправности, – решетом воду носила, снегом баню топила, а сама чумичкой сидит [3, с. 127].*

Такой же образ невесты мог возникать и в ее причитаниях. Так, например, обращаясь к жениху, она старалась предупредить его возможные попреки после свадьбы в ее адрес.

*Чтоб во предь тебе не каяться,
Людам, братьяцам не жалиться.
Что женился неудачливо.
Молода жена невзрачлива.
На походочку не ступоцка.
На рець-басни не учливая,
Я на лицо некрасивая,
Тонкоруцка, не работницка,
Белоножка, не коровница.
[На гумне не замолотчица] [16, с. 211].*

Но в некоторых региональных традициях не другие создают из молодой образ неумехи, а она сама совершает такие действия, которые квалифицируются как действия «дурочки».

Молодая не знает двора, в котором она сейчас живет.

За водой посылают, коромысло дают. А молодая несет ведра не в дом, как будто что

двора не знает, а к кому-нибудь. А ее хватают и опять в дом, хватают и опять в дом. Смехá это [1979 г.; д. Бересток Дубровского района Брянской области; Ф. И. Антюхова, 1887 г.р.; зап. Попова, Лужина, Медведева, Старшинина.

Молодая не умеет приносить дрова.

На следующий день в присутствии всех гостей заставляют молодую приниматься за работу, – сначала велят ей наносить в избу дров. Та идет в чужую поленницу, навяжет небольшую связку в фартук или платок и, неся, несколько раз садится отдышаться. Ее упрекают, что она так мало несет, да еще отдыхает. Молодая говорить, что у родимой матушки всегда так делала. Принесет в избу дрова и кладет их не к печи, а куда-нибудь в другое место. <...> Смотря на эту работу свекровь говорить: «что мне с такой душой делать? Совсем беда» [11, с. 103–104.].

Молодая не знает, как растапливать печь.

Потом молодую заставляют принести дров. Она приносит дрова, кладет их в передний угол и пробует их поджечь [10, с. 89].

Молодая не умеет печь блины.

Сейчас всех сватов и «пировых» за стол, а молодую заставляют блины печь. Загремят по сковородню железом, зазвенят, как колокольчик, и крикнут: «Ну иди, молодая, блины печь! Пасмотрим на твое изделие!» Наливает молодая блин. На чапельнику «ленды нацепляны». Ставит молодая блин прямо под печку. Сейчас женихова мать, и делает замечание: «Ана у вас без памяти. Када ж эта бываит, что блин пекетца пад печкаю? У нас адна кошка живет пад печкаю». А то молодая насажает на блин «веникыу». Кричат: «Дура, дура, маладая! Ланька блинов каких напикла – с цвитами» [4, с. 228].

Наиболее полное описание этой традиции приводит П. В. Шейн: Тысяцкий обращается к жениховой матери со словами: «Не все тебе, Пелагея Степановна, самой печку топить, и кушанья варить, теперь и молодая истопит». Другие гости, в ответ на это, кричат: «Надо испробовать, умеет ли молодуха-то печку топить. Пуцай-ка за дровами сходить!» Невеста выходит из избы за дровами, причем сватья с ее стороны указывают ей хозяйскую поленницу, а женихова сватья сбивает ее и ведет к чужой дальней поленнице. Здесь молодуха набирает охапку дров и несет их в избу. Гости увидевши, что молодуха набрала чужих дров, кричат: «Дура, дура, молодуха-то, дура!»

Внесши дрова в избу, молодуха обращается лицом к порогу и молится на него. Гости изумляются и кричат по-прежнему, а молодуха между тем два полена кладет по краям божницы, да-

ет по полену свекру со свекровью и другим гостям. Раздаются оглушительные крики: «Дура, дура, совсем дура!»

– Умеет ли она прять-то?

Подают молодухе гребень. Она взлезает на столь, становит на нем гребень шиворот на выворот, и садится на гребенку, а вместо льну наворачивает соломы и разбрасывает ее по избе. «Дура, дура!» – раздаются крики. <...> «Дура, дура, молодуха-то! Где сват? Он сосватал, он и в ответе. Его надо наказывать; надо его пороть!» [18, с. 639].

Действия молодой во всех приведенных примерах явно и сознательно направлены на создание ею образа «дурочки», вызывающего смеховую реакцию окружающих. Действительно, как отмечала С. Лащенко, это была своеобразная традиция, в соответствии с которой «она сама <...> должна была вызывать» на себя смех, «сознательно разжигая “пламя хулы” и смеха, постоянно “подпитывая” их своим поведением» [5, с. 163].

Такое поведение свадебного персонажа имеет явное типологическое сходение с поведением героя анекдотов о глупцах и сказочного дурака. Это такие сюжеты, как СУС 1691 «Дурак домовничает», 1716 «Фома и Ерема», 1200–1349 «Анекдоты о глупцах» [13, с. 273–274, 347, 352]. Общее для них можно сформулировать так: «не знают общеизвестного и делают все подурачки» [19, с. 110].

Вот как, например, описываются действия Фомы и Еремы в одном из вариантов сказки:

– Да не полно ли, брателко,
Дом заводить?

Станем-ко, брателко,

Пашенку пахать.

Ерема впряг кота,

А Фома петуха.

У Еремы не тянет,

У Фомы не берет [18, с. 266–267].

Столь же нелепы действия глупцов: старуха пробует доить куру, ругает ее, зачем не кормит цыплят молоком (СУС 1204); вгоняют лошадь в хомут, вместо того чтобы надеть его (СУС 1214); пробуют растянуть бревно, чтобы оно стало длиннее (СУС 1244) и др.

Поэтому вполне справедливым можно считать утверждение, высказанное в свое время Н. Ф. Сумцовым, что «нет такого рода словесности, куда не проникли бы анекдоты о глупцах. Чаще всего они передаются в форме сказок или повестей, встречаются в виде басен, в виде песен, причем в виде песен встречаются в форме былевой, песен вечерничных и свадебных» [14, с. 3].

Таким образом, в данном цикле действий, совершаемых молодой на второй или третий день свадьбы, можно выделить три варианта:

1) действия молодой строятся строго в соответствии с правилами внутрисемейного этикета, окружающие поощряют ее к выполнению их, так что в итоге молодая получает заслуженное одобрение от старших в семье мужа; 2) действия молодой строятся строго в соответствии с правилами внутрисемейного этикета, но окружающие препятствуют ей выполнить задания, высмеивают ее, придавая испытанию игровую форму; 3) действия молодой строятся по законам игрового антиповедения с нарочитым нарушением всех правил, вызывая вполне оправданный смех над ней. В итоге во втором и третьем случае для окружающих она становилась «дурочкой». Но между этими двумя сходными ситуациями есть принципиальное различие. Во втором случае, как и в первом, поведение испытуемой носило предельно серьезный характер, выполнение заданий для нее имело важное значение, так как способствовало созданию положительного образа в глазах окружающих. Возникающая в результате сознательных действий родных мужа невозможность достичь желаемого результата должна была помочь испытуемой понять, что в чужой семье главное значение имеют не ее личные умения и усилия, а воля и желание старших, к которым она, в конце концов, обращалась за помощью и которые оказывали ее, благополучно разрешая ситуацию. В третьем случае, когда испытуемая сама сознательно и целенаправленно творила своими игровыми действиями из себя образ дурочки, вызывая смех окружающих, можно видеть один из распространенных способов психологической защиты человека в стрессовых ситуациях. Совпадая по форме с антиповедением глупцов и дураков анекдотов и сказок, она в то же время как бы приближалась к образу шута, который для достижения своих целей надевал маску дурака, благодаря чему выходил победителем в состязании с умными и успешными людьми. Но есть ли такая семантика в образе невесты-дурочки в третьем случае? Обратимся снова к примеру, который привел В. Н. Добровольский: *Потом говорят молодой: «Ну-ка, пометись! Умеешь ли ты мечь»? Возьмет невеста метлу и метет от порогу прямо к печи. «Что ж вы, сватушки, хвалили невесту: ана ни умеет мечь». – «Да ана у нас и дома тахта мятеть; ета штоба не выносить слов из дома». – «Ну, исполать, сватушка, умная и разумная у тебе невестушка – ни дура!»* [4, с. 228].

Дурацкое поведение молодой на поверку оказывалось правильным! Но правильным не в бытовом, а в ином значении, который не смогли сразу понять окружающие. Однако это ведет нас не к шуту, дурацкие действия которого не имели сокровенного значения, а скорее ... к юродивому. В свое время А. М. Панченко, анализируя

феномен юродства в русской культуре, отмечал, что «в юродстве акцентируется внеэстетическая функция, смеховая оболочка скрывает дидактические цели» [9, с. 85]. Им же обозначена и связь юродства с русской народной культурой, с фольклором. Указывая на парадоксальность поведения юродивого, он отмечал, что именно это роднит его с персонажем сказок о дураках. Более того, как далее заметил А. М. Панченко, ««юродивый» и «дурак» – это, в сущности, синонимы. В словарях XVI–XVII вв. слова «юродство», «глупость», «буйство» стоят в одном синонимическом ряду» [9, с. 100]. Он же отметил и сходство поведения юродивого с поведением героя народных христианских легенд [9, с. 106–107].

Отмеченные параллели с разными фольклорными и культурными фактами, которые являет столь странное поведение молодой, свидетельствуют о сложной семантике такого поведения и о специфическом проявлении его в свадебном обряде.

Проведенный анализ показывает, что образ «дурочки» применительно к невесте или молодой неоднозначен. Во-первых, он создавался в процессе ее корения, которое являлось одной из форм ритуального противоборства двух сторон. Во-вторых, он возникал в результате действий стороны жениха, организующей испытание и инкорпорирование молодой в новую семью. В-третьих, он творился таким поведением самой молодой в процессе прохождения ею испытания, которое имело явный игровой характер.

Во всех трех случаях возникал смех над ней, который был неотъемлемой частью этой завершающей фазы обряда перехода, проходя которую она преодолевала чуже-родность и входила в упорядоченный и системно организованный мир другой семейной и социальной общности. Именно поэтому смех в данном случае выполнял одновременно дифференцирующие и интегрирующие функции.

Список использованных источников

1. Байбурин, А. К. Ритуал в традиционной культуре: Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов / А. К. Байбурин. – СПб. : Наука, 1993. – 240 с.
2. Валенцова, М. М. Первый-Последний // Славянские древности : этнолингвистический словарь : в 5 т. Т. 3. К (Круг) – П (Перепелка) / М. М. Валенцова, И. И. Седакова ; под общ. ред. Н. И. Толстого. – М. : Междунар. отношения, 2004. – С. 674–679.
3. Гринкова, Н. П. Старая и новая свадьба в Ржевском уезде Тверской губернии: (Из материалов Верхне-Волжской экспедиции Российской академии истории материальной культуры / Н. П. Гринкова //

Ржевский край. – Вып. 1. – Ржев, 1927. – С. 98–142.

4. Добровольский, В. Н. Свадебный обряд в Калужской губернии / В. Н. Добровольский // Живая старина. – Вып. 2. – 1902. – С. 214–236.

5. Лащенко, С. К. Заклятие смехом: опыт истолкования языческих ритуальных традиций восточных славян / С. К. Лащенко. – М.: Ладомир, 2006. – 316 с.

6. Лозинський, Й.І. Українське весілля / Опрацюв. тексту, упорядк. і вступна стаття Р. Ф. Кирчіва. – Київ: Наукова думка, 1992. – 176 с.

7. Матлин, М. Г. Свадебный обряд посещения водного источника в русской и мордовской свадебной традиции Ульяновской области / М. Г. Матлин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 89–94.

8. Осипов, Н. О. Ритуал сибирской свадьбы / Н. О. Осипов // Живая старина. – Вып. 1. – 1893. – С. 96–114.

9. Панченко, А. М. Смех как зрелище / А. М. Панченко // «Смеховой мир» Древней Руси. – Л.: Наука, 1976. – 204 с.

10. Переславское Залесье. Фольклорное-этнографическое собрание С. Е. Елховского. Вып. 1 / отв. ред. С. С. Савоскул. – М.: Индрик, 2011. – 456 с.

11. Смирнов, М. И. Село Большая Брембола / М. И. Смирнов // Труды Владимирской ученой архивной комиссии. Кн. IX. – Владимир: Тип. Губернского правления, 1907. – С. 1–110 (отдельная пагинация).

12. Сорокин, Г. Свадьбы и свадебные песни у малороссов и великороссов м. Дмитровки Александровского у. (Херсонской губ.). – Киев, 1891. – 54 с.

13. Сравнительный указатель сюжетов. Восточнославянская сказка / сост. Л. Г. Бараг, И. П. Березовский, К. П. Кабашников, Н. В. Новиков. – Л.: Наука, 1979. – 437 с.

14. Сумцов, Н. Ф. Разыскания в области анекдотической литературы. Анекдоты о глупцах / Н. Ф. Сумцов. – Харьков: Тип. Губернского правления, 1898. – 200 с.

15. Толстой, Н. И. Элементы народного театра в южнославянской святочной обрядности / Н. И. Толстой // Язык и народная культура: очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – Изд. 2-е, испр. – М.: Индрик, 1995. – С. 113–122.

16. Шевченко, Е. А. Свадебный обряд Лузского района Кировской области: (функциональные аспекты поэтических жанров): дис. ... канд. филол. наук: 10.01.09. – СПб., 2011. – 294 с.

17. Шейн, П. В. Материалы для изучения быта и языка русского населения Северо-Западного края. Т. I. Ч. 2. – СПб.: Типография Императорской академии наук, 1890. – С. I-XXVI+1-708.

18. Шейн, П. В. Великорусс в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т. п. Т. I. Вып. 2. – СПб.: Тип. Имп. Академии наук, 1900. I-LVIII+834 с.

19. Юдин, Ю. И. Дурак, шут, вор и черт: (Исторические корни бытовой сказки) / сост., науч. ред.,

примеч., библиографический указатель В.Ф. Шевченко. – М.: Лабиринт, 2006. – 336 с.

References

1. Bayburin A.K. A ritual in the traditional culture: Structural and semantic analysis of Eastern-Slavic rites. St.-Petersburg, Science, 1993, 240 p. (in Russian)

2. Valentsova M.M., Sedakova I.I. The First-the Last, Slavic ancientries: ethnolinguistic dictionary: 5 volumes. T. 3. K (Krug) – P(Perepelka). Ed. by N.I. Tolstoy. Moscow, International Relations, 2004, pp. 674–679. (in Russian)

3. Grinkova N.P. An old and a new wedding ceremony in Rzhev district of Tver region: on the basis of the materials of the Upper-Volga expedition of Russian Academy of History and Material Culture, Rzhev district, Publication 1. Rzhev, 1927, pp. 98–142. (in Russian)

4. Dobrovolskiy V.N. A wedding ceremony in Kaluga province, Vital Antiquity, Publication 2, 1902, pp. 214–236. (in Russian)

5. Lashchenko S.K. Spell by laughter: Experience of interpreting of pagan ritual traditions of Eastern Slavic. Moscow, Ladomir, 2006, 316 p. (in Russian)

6. Lozinskiy Y.I. Ukrainian joyfulness. Kiev, Nauka, 1992, 176 c. (in Ukraine)

7. Matlin M.G. A wedding ceremony of visiting water resource in Russian and Mordva wedding traditions of Ulyanov region, *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 89–94. (in Russian)

8. Osipov N.O. A Siberian wedding ceremony, *Vital antiquity*, Publication 1, year 3, 1893, pp. 96–114. (in Russian)

9. Panchenko A.M. Laughter as a performance, “*World of laughter*” of Ancient Russia. Leningrad, Science, 1976, 204 p. (in Russian)

10. Pereslavskoe Zalesky. Folklore and Ethnographic collection by S.E. Elhovskiy. Publication 1. Ed. by S.S. Savoskul. Moscow, Indrig, 2011, 456 p. (in Russian)

11. Smirnov M.I. Bolshaya Brembola village, Works of Vladimir Scientific Archive Commission, Book IX. Vladimir, Publishing house of Provincial government, 1907, pp. 1–110 (a separate pagination). (in Russian)

12. Sorokin G. Weddings and wedding songs of Little Russians and Great Russians of Dmitrovka village of Aleksandriyskiy region (Khersonskaya province). Kiev, 1891, 54 p. (in Russian)

13. Comparative index of subjects. The Eastern tale. Compiled by L.G. Barag, I.P. Berzovskiy, K.P. Kabashnikov, N.V. Novikov. Leningrad, Science, LO, 1979, 473 p. (in Russian)

14. Sumtsov N.F. Researches in the field of anecdotal literature. Anecdotes about fools. Kharkov: Publishing house of Provincial government, 1898, 200 p. (in Russian)

15. Tolstoy N.I. Elements of folk theatre in South Slavic Yule rites, *The language and folk culture: Sketches*

on Slavic mythology and ethno-linguistics. Publication 2. Moscow, Indrik, 1995, pp.113–122. (in Russian)

16. Shevchenko E.A. A wedding ceremony of Luzskiy district of Kirov region: (functional aspects of poetic genres): thesis by PhD: 10.01.09. St.-Petersburg, 2011, 294 p. (in Russian)

17. Sheyn P.V. Materials for study of the language and way of life of Russian population of North-West territories. V. I, p. 2. St.-Petersburg, Printing house of the Imperial Academy of Sciences, 1890, p. I–XXVI+1-

708 p. (in Russian)

18. Sheyn P.V. The Great Russian in his songs, rites and ceremonies, religious faiths, tales and legends etc. V. I, publication 2. St.-Petersburg, Printing house of the Imperial Academy of Sciences, 1900, I–LVIII +834 p. (in Russian)

19. Yudin Y.I. A fool, a jester, a thief and a devil. (historical roots of a common tale). Compiled, edited, noted and bibliography by V.F. Shevchenko. Moscow, Labirint, 2006, 336 p. (in Russian)

Поступила 02.07.2015 г.

УДК 82 – 14(470. 4) (045)
ББК 83.3 (2)Н23

Налдеева Ольга Ивановна

доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой родного языка и литературы
ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
naldeeva_oi@mail.ru

Зайцева Татьяна Ивановна

доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой удмуртской литературы и литературы народов России
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»,
г. Ижевск, Россия
uawoz@rambler.ru

**РОМАН В СТИХАХ
В ЛИТЕРАТУРАХ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ И ПРИУРАЛЬЯ**

Аннотация: В статье представлены история, состояние и перспективы развития жанра «роман в стихах» в литературах народов Поволжья и Приуралья. Рассмотрены отдельные аспекты поэтики жанра.

Ключевые слова: жанр, роман в стихах, лиро-эпика, художественный образ, поэтика.

Naldeeva Olga Ivanovna

Doctor of Philological Sciences, Professor,
Head of the Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Zaytseva Tatyana Ivanovna

Doctor of Philological Sciences, Docent,
Head of the Department of the Udmurt literature and the literature of the people of Russia
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**THE NOVEL IN VERSE IN THE LITERATURES
OF THE PEOPLES OF THE VOLGA AND URAL**

Abstract: The article presents the history, status and prospects of development of the genre “novel in verse” in the literatures of the peoples of the Volga and Ural regions. It also reviews separate aspects of the poetics of the genre.

Keywords: genre, novel in verses, lyric-epic, artistic image, poetics.

Синтетический характер романа в стихах как особого жанрового образования, объединяющего в себе элементы прозаического и лирического начал, способствует тому, что данный феномен становится интересным для исследования в современном литературоведении.

В отечественной науке существует определенный задел в вопросах исследования истоков, формирования и развития романа в стихах. В первую очередь следует отметить работу Б. Е. Кирюшкина «Мордовский советский роман» (1965), где автор говорит о стихотворном романе как своеобразной форме поэтического эпоса. Н. И. Черапкин в «Братском содружестве» (1969) и «Притоках» (1973), выявляя пути мордовского литературного процесса в типологической связи с литературами Поволжья, констатирует схожий интерес писателей к данному жанру. Значительный вклад в изучение эпической поэзии в целом и романа в стихах в частности внес А. В. Алешкин («Единство традиций», 1978; «Эпос дружбы», 1985). Ученый дает следующее определение жанра: «Роман в стихах – лиро-эпический жанр ... тяготеет к емкости изображения характеров и событий, олицетворяет типические черты личности и явления национальной истории ... Формообразующая специфика жанра предполагает общий настрой произведения и особенности его структуры (повышенная эмоциональность, чередование сюжета с лирическими отступлениями, авторское отношение к изображению героев и событий и т. п.). Многоплановость и полифонизм в обрисовке героев и событий, фрагментарность сюжетных решений и перенесение центра тяжести с эпической характеристики на отражение душевного состояния героев сближает его с жанром эпической поэмы и дает основание отнести его к репрезентативным жанрам» [4, с. 246]. Исследованию основных этапов становления и развития жанра мордовского романа в стихах посвящена кандидатская диссертация Е. И. Вельдяйкиной. Отдельные вопросы поэтики романа в стихах нашли отражение в ряде статей современных исследователей [1; 2; 3; 5; 6].

Период становления и развития этого синтетического жанра совпал во многих поволжских литературах. За достаточно короткий срок писателями разных народов были созданы поэтические произведения крупной формы. Среди них следует отметить чувашских писателей Я. Ухсая (стихотворный роман «Перевал» и повесть в стихах «Дед Кельбук»), П. Хузангая (стихотворный роман «Семья Аптраман») и т. д. Роман в стихах с его широкими возможностями синтеза лирического и эпического начал наиболее полно отвечал запросам времени.

Первые романы в стихах народов Поволжья посвящены исторической тематике и отражают приверженность к историческому прошлому своего народа, связанному прежде всего с революционными событиями и пробуждением национального самосознания.

Отличительной чертой практически всех литератур народов Поволжья и Приуралья даже на современном этапе развития является сохраняющаяся в них сильная поэтическая традиция, идущая от устно-поэтического творчества родного народа. Этот феномен объясняет «живучесть» жанра романа в стихах и обращение к нему авторов в современный период развития литературы. Так, следует отметить произведения татарского автора Р. Хариса «Безымянные», удмуртского – Ф. Пукрокова «Ошмес син» («Родник»), мордовского – И. Калинкина «Ава ды лей» («Женщина и река») и др.

Авторы представляют картину событий жизни своего народа, который в нелегких условиях утверждал себя как жизнеспособную силу, хранил унаследованные исторические традиции здоровой нравственности, обогащал их социальным опытом новой жизни. Борьба за правду нередко носила характер острых столкновений в самых различных областях – хозяйственной, политической, семейной.

Следует отметить, что в художественной структуре романов существенная роль отводится именно женской половине населения. Поэты, следуя традициям народной эстетики, наделяют женщину природной красотой, делают ее носителем истинных нравственных ценностей. Такими, например, в произведении И. Калинкина «Женщина и река» предстают Надежда Калина, ее мать Анастасия, бригадир полеводческой бригады Екатерина Куликова и др. Причем образы женщин не являются статичными. С изменением статуса в обществе меняется ее нравственно-эстетический идеал, но общечеловеческие ценности остаются постоянными: скромность, доброта, трудолюбие, отзывчивость, жизнелюбие и т. п.

Высокий художественный уровень романов во многом определил использование поэтами народной поэзии, выполняющей самые разные функции. Не раз ученые подчеркивали, что своей проникновенностью, простотой и достоверностью слово в фольклоре приобретает небывалый эффект. Сила его заключается в первую очередь не в информировании, а в поэтическом воздействии. Авторы, творчески используя в контексте произведений весь потенциал народно-поэтического искусства, находят новые краски, что, несомненно, обогащает образную ткань романов. В художественное повествова-

ние включены разные жанры и жанровые разновидности фольклора: лирические песни, причитания, частушки, сказки и т. п. В романах достаточно много вставных конструкций. В основной своей массе вставные конструкции связаны с миром героев, несут определенную эстетическую функцию, выступают в произведении единицей текста и вместе с тем образуют своего рода автономный уровень, создавая как бы текст в тексте.

Авторы современного романа в стихах, заботясь о единстве содержания и формы, стремятся наиболее полно отобразить современную действительность, эмоциональный и в то же время эпический мир. Поэтому речь изобилует яркими и точными изобразительно-выразительными средствами и соответствует отражаемому миру – эпохе, характерам, нравственному облику героев и обстоятельствам. Стилевой особенностью романа в стихах народов Поволжья является сочетание простоты языка с яркой метафоричностью. Тропы и поэтические фигуры являются неперенным средством изобразительности при описании мира природы и мира человека. Эти два мира тесно переплетаются в художественно-поэтическом тексте и представляют индивидуальное видение окружающей действительности. В целом изобразительно-выразительные средства в романе в стихах обнажают всю глубину авторской мысли. Они не только передают характерные черты национального художественного мышления, но и раскрывают силу, мастерство, талант художника родного слова, будят чувство Родины.

Исследование становления и развития стихотворного романа дает основание говорить об индивидуальности и неповторимости собственно-национальных художественных традиций конкретной литературы на современном этапе, а также обнаруживает новые исходно-типологические начала, позволяющие сделать вывод о классическом пути развития литератур народов Поволжья и Приуралья.

Список использованных источников

1. Азыркина, Е. И. Тенденции развития мордовской литературы на современном этапе: писательский состав, жанровое своеобразие, художественные особенности / Е. И. Азыркина // Гуманитарные науки

и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 138–139.

2. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX–XX веков / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–91.

3. Зайцева, Т. И. Лирическая проза в творчестве писателей Урало-Поволжья (1960–1970-е годы) // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 63–66.

4. Мордовия : энциклопедия : в 2 т. Т. 2 / гл. ред. А. И. Сухарев [и др.] ; НИИ ГН при Правительстве РМ. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. – 704 с.

5. 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.

6. Налдеева О. И. Жанровое своеобразие современной лирики Поволжья / О. И. Налдеева, В. В. Шигуров // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 102–104.

References

1. Azyrkina E.I. Trends in the development of the Mordovian literature at the present stage: literary structure, genre originality, artistic features, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp.138–139. (in Russian)

2. Vodyasova L.P., Utkina T.V. Concepts of traditionality of the Nation in Mordovian writers Works at the End of the XIX – the Beginning of the XX centuries, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)

3. Zaitseva T.I. Lyrical prose in the work of writers Volga-Urals (1960–1970), *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 63–66. (in Russian)

4. Mordovia: encyclopedia: in 2 v. V. 2. Ed by I. Sukharev [et al.]; research Institute of GBV under the Government of the Republic of Mordovia. Saransk, Mordovian publishing house, 2004, p.704. (in Russian)

5. Naldeeva O.I. Typological and national in the formation and development of Mordovian poem, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 102–104. (in Russian)

6. Naldeeva O. I., Shigurov V.V. Genre originality of the Volga region's contemporary poetry, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4, pp. 63–66. (in Russian)

Поступила 27.07.2015 г.

УДК 002

ББК 60.54 (235.7) + 67.01 (235.7)

Рева Екатерина Константиновнакандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой журналистики

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,

г. Пенза, Россия

reva.ek@mail.ru

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ВЕКТОР МЕДИЙНОГО ДИСКУРСА
(на материалах журналов Чечни 2000-х гг.)***

Аннотация: Статья содержит обзор журнальной периодики, издаваемой в Чеченской Республике. С точки зрения этнокультурного наполнения рассмотрены журналы «Вайнах», «Дош», «Культура Чеченской Республики», «Нана». Учитывается типология журналов, их рубрикация, жанровый диапазон. Актуальность предлагаемого материала обусловлена тем, что журнальная периодика региона развивалась в сложных условиях последствий русско-чеченской войны, определившей процессы осмысления послевоенной жизни людей, их сознания. Отражение этих процессов журналами – характерная черта СМИ в целом, деятельно вступившими в реализацию государственной политики общественного, в том числе и культурного строительства.

Ключевые слова: периодическая печать, типология изданий, жанры, национальная культура.

Reva Ekaterina KonstantinovnaCandidate of Philological Sciences, Docent,
Head of the Department of Journalism,
Penza State University, Penza, Russia**ETHNOCULTURAL VECTOR OF MEDIA DISCOURSE
(on the materials of the Chechen magazines in the 2000s)**

Abstract: The article provides an overview of journal subscriptions, published in the Chechen Republic. In terms of ethnic and cultural filling the magazines «Vainakh», «Dosh», «Culture of the Chechen Republic», «Nana» are considered. It is taken into account the typology of magazines, their headings, and genre range. The relevance of the proposed material is due to the fact that the regional magazine periodicals have been developed in difficult conditions of the consequences of the Russian-Chechen war, defined the process of post-war thinking about the lives of people and their consciousness. Reflection of these processes by magazines is a characteristic feature of the media in general, the activities of which came to the realization of the state policy of social, including cultural development.

Key words: periodicals, books typology, genres, national culture.

Национальная журнальная периодика развивалась в сложных условиях последствий русско-чеченской войны, определившей процессы осмысления послевоенной жизни людей, их сознания. Отражение этих процессов журналами – характерная черта СМИ в целом, деятельно вступившими в реализацию государственной политики общественного, в том числе и культурного строительства. Значительное усиление с 90-х гг. XX в. роли СМИ в общественном сознании единодушно отмечают все исследователи, так или иначе рассматривающие вопросы журналистики на Северном Кавказе. Отмечается по-

явление первых независимых изданий, печатных органов различных общественных организаций, подчеркивается активное участие журналистики в деле демократизации общества. Такого рода тенденции с особой силой выявляют значение прессы в решении важнейшей в регионе проблемы национальной самоидентификации, развивающейся на фоне противостояния сложных и противоречивых процессов интеграционной направленности и одновременно разного рода сепаратистских настроений, которые зачастую вырастают из естественных стремлений народов России к сохранению и репрезентации своей самобытной культуры, в том числе и через журналистику. Все дело в соблюдении условий, при которых этническое самосознание, закрепленное в преданности национальным интересам, не перерастает в национализм. Тем самым суще-

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-34-14001 «Политический, юридический и масс-медийный дискурс в аспекте конструирования межнациональных отношений Российской Федерации».

ственно возрастает актуальность изучения функциональных свойств журналистики и в этой связи ее этнокультурного облика, целенаправленная задача позитивно влиять на общество, обеспечивая его, опираясь на идеи толерантности, правдивой, объективной информацией о происходящих этносодержащих процессах.

Е. М. Паленая в пределах темы, касающейся тенденций трансформации информационного пространства современного Северного Кавказа, систематизировала причины, влияющие на существование региональной прессы в условиях информационного рынка [8]. Ею выделены факторы экономического и политического укрепления в начале 90-х гг. самостоятельности регионов, обусловившие прочность позиции местной прессы, авторитет которой повышается в связи с переключением интересов аудитории с общенациональных на региональные. В то же время приняты во внимание снижение покупательной способности населения, делающего выбор в пользу недорогих газет, влияние монополизма связистов, взвинчивающих цену за почтовую доставку изданий, усиление активности региональных властных и деловых элит в их влиянии на местную прессу. В целом же автор убежден в усилении идеологии возрождения России через провинцию.

В национальных республиках на развитие региональных СМИ оказывали действие те же факторы – политические, экономические, социокультурные, идеологические, но значительное влияние приобретали также интенсивно протекающие процессы федерализации и, что имеет для нашей темы особое значение, процессы развития национальной культуры.

Картина состояния современной северокавказской журналистики становится яснее при обращении к характеристике конкретных изданий. Мы остановимся на изданиях Чечни как наиболее характерных с точки зрения нашей темы, к тому же издающихся на русском языке.

Как отмечает С. С. Солтагариев, с началом русско-чеченской кампании, когда федеральные войска приступили к наведению конституционного порядка на территории Чеченской Республики, периодические издания перестали существовать, однако «в мае 1995 г. в Грозном возобновилась республиканская газета «Возрождение» как официальный орган Правительства Чеченской Республики. В июне-июле стали выходить молодежная газета «Республика» и независимое издание «Импульс». Под своим старым логотипом начала выходить также газета «Грозненский рабочий», но уже в качестве независимого издания. Появились и районные газеты». Новая пауза для СМИ наступила после

августовских боев в г. Грозном, а с приходом к власти масхадовско-басаевского режима «снова стали выходить десятки периодических изданий самого разного политического и религиозного толка. В период с 1996 по 1999 гг. Чеченская Республика оказалась в информационной изоляции. Не была налажена регулярная доставка федеральных газет и журналов, не осуществлялась подписка на российские периодические издания» [12, с. 14]. И только в последующие годы СМИ стали набирать силу – ниже мы остановимся на более детальной их характеристике.

Общая характеристика национальной журналистики региона, которую по праву можно назвать хранительницей культурных ценностей Северного Кавказа, была бы недостаточной, если не рассматривать отдельные ее издания более пристально и предметно, поскольку они широко ориентированы на отражение своеобразия судьбы и жизни республик Северного Кавказа. Как правило, эта особенность проявляется в периодической печати посредством синтеза воссоздания исторической панорамы событий и тенденций современной жизни общества, и зачастую фоном такого взаимодействия двух временных пластов служит самобытная национальная культура. Прежде всего, наш тезис иллюстрируют журналы, имеющие культурно-просветительскую направленность, к которым относятся собственно культурно-просветительский журнал «Культура Чеченской Республики», являющийся ведомственным изданием, и чеченский литературно-художественный и социально-культурологический журнал «Нана». Эти издания, исходя из классификации, представленной Т. Ф. Дедковой, можно отнести к историко-краеведческим, просветительским журналам [2, с. 93]. Редакционная политика изданий «Культура Чеченской Республики» и «Нана» реализует цель сохранения, обогащения, развития и пропаганды национальной культуры.

Журнал «Культура Чеченской Республики», предшественником которого была газета «Культуры Чечни», начавшая издаваться с 2009 г., тематически разнообразен. Об этом свидетельствуют рубрики издания, которые не являются постоянными для каждого номера (некоторые тематические блоки могут варьироваться): «На пути созидателя», «Память о герое», «Этика», «Библиотечное дело», «В национальном музее ЧР», «Народное творчество», «Мир молодежи», «Хореография», «Кинематография», «Театральное искусство», «Культура столицы», «Дочери Чечни», «Традиционные ценности», «Актуальное интервью» и др. Отличительной чертой издания является сосредоточенность на событийной стороне культурной жизни чеченского общества.

Этот фактор обуславливает тяготение журнала к информационным жанрам журналистики, среди которых событийная заметка («Три праздника в один день», «Мастер-класс по аккордеону», «Вторая молодость ДК им. Ш. Эдисултанова», «Этих дней не смолкнет слава», «Праздник единства»), отчет («Пусть звучит «Волшебная музыка»!), «Чеченские мелодии от русского музыканта», «Работники культуры – это звучит гордо!», «Культура и искусство – в авангарде жизни столицы»), интервью («М. Шагидаева: «Мы должны нести культуру в массы»»), «Любимое дело удваивает силы», «В чеченской семье муж – гость»). В меньшей степени жанровый диапазон журнала «Культура Чеченской Республики» представлен аналитическими (жанр статьи преимущественно тематически ориентирован и предлагает читателю этнографический материал: «Важный экспонат – старинная прялка», «Папаха – символ Чечни») и художественно-публицистическими жанрами, в числе которых очерк («Джигит, которому аплодировали монархи»), портретная зарисовка («Народная артистка в семейном ракурсе», «Без права быть слабой», «Джамиль Дзагиев: «Песня – моя судьба»»), «Служитель музыки»). Важно отметить, что журнал открывается рубрикой «Память о герое», посвященной А. А. Кадырову и его вкладу в развитие культуры послевоенной Чечни. Эта рубрика, которую ведут представители культурной сферы, – своего рода методологическая платформа издания, показывающего возрождение республики (материалы «Оглядываясь на день вчерашний», «Талант принято удивлять»). В журнале проводится линия преемственности поколений в контексте опять же восстановления культуры Чечни. И в этой связи акцентируется личность нынешнего главы республики Р. А. Кадырова и проводимой им политики, направленной на укрепление культуры и искусства. Характерными в этом смысле являются две публикации М. Мурдаевой, посвященные гастролям Государственного театра наций в Чеченской Республике, «Приглашал Кадыров-отец, а встречал Кадыров-сын», «И смех, и слезы, и восторг». В последней, описывающей спектакль по мотивам рассказов В. Шукшина, концентрируется идея чеченского народа, которую, на наш взгляд, можно соотнести и с идеей журнала «Культура Чеченской Республики». Автор материала пишет: «Сам спектакль, выбор темы – рассказы о жизни русской глубинки – думаю, не случаен. Именно здесь и именно сейчас эта тема актуальна как никогда. Все должны узнать – мы ТОЛЕРАНТНЫЙ народ. Мы – ДУХОВНЫЙ народ. Мы умеем видеть прекрасное в самом обыденном. Мы не такие, какими нас представляли и представляют большинство федеральных СМИ» [6, с. 29].

Если журнал «Культура Чеченской Республики» в своей идейной основе сосредоточено на личности политика в истории современной Чечни, то в журнале «Нана» актуализируется роль женщины-матери в национальном историко-культурном контексте. Действительно, национальная специфика проникает в каждый материал издания: будь то статья, интервью, очерк или литературные произведения. Надо отметить, что жанровый диапазон представленных на страницах журнала «Нана» публикаций весьма широк: от журналистики и публицистики до малых художественных форм, и в каждом из них реализуется информационная стратегия издания, направленная на сохранение нравственно-этического облика этноса, отражение национальных культурных ценностей чеченского народа. Отражая духовные основы жизни этноса, журнал тем самым преследует цель так называемого наведения «мостов дружбы на уровне «народной дипломатии»» [3].

Журнал «Нана» (*нана* в переводе с чеченского языка означает «мать») начал издаваться в 2003 г. На его страницах с момента появления и до настоящего времени воздается «должное Женщине-нохчи, которая во все времена была прежде всего Матерью, Хранительницей Духовного Очага Нации». К тому же «события последних десятилетий высветили истинное значение чеченской женщины в жизни чеченского этноса, сместили прежние, привычные, акценты. На ее плечи легли все тяготы военного лихолетья, поствоенного нищенского быта. Именно благодаря ежедневному подвигу чеченских матерей, их мужеству в годы войны, нация сумела избежать гуманитарной катастрофы» [3]. Рассматриваемое издание, где образ женщины-матери объединяет множество тематических пластов, является богатейшим этнокультурным источником. Анализ номеров журнала за десять лет (2003–2013) позволил классифицировать публикации по логике поднимающихся в них проблем. Прежде всего, в журнале рассматривается важный вопрос этнической идентификации, глубоко увязанный с проблемой исторической памяти. Целый тематический блок представляют собой статьи, опубликованные в разные годы существования журнала, в которых сохранялась эта острая и болезненная для чеченского этноса проблема – депортация в 1944 г. Воспоминания об «убиенных и искалеченных физически и морально», перенесших «смерть, слезы, голод и холод», прошедших «по самым страшным «кругам ада» [1, с. 20], встречаются на многих страницах журнала (А. Орцуева «Материнская любовь», М. Нашхоев «Мне нужна только моя родина», Р. Эсенбаева «Чеченская музыка», А. Юсупов «На родине и песня звучит по-особому», Ш. Батукаев

«Выселение: не сделанные выводы», Н. Дабачаджиев «Письмо издалека»). Особое место в журнале отводится вопросу роли женщины в современном обществе (Л. Куни «Женщина – хранительница очага»). Этот аспект тесно увязан с провозглашением первоначальной функции женщины-матери – воспитание детей: «Сегодня нам не хватает мудрости наших бабушек, их жизненных университетов. А это хорошая основа для воспитания настоящей горянки. Их отсутствие, к сожалению, сказывается на подрастающем поколении»; «Только умная и образованная женщина может воспитать хорошего человека. Интеллект ребенка прямо пропорционален интеллекту матери. Это аксиома. Если мать не является для сына или дочери авторитетом и дети не стремятся ей подражать, то вряд ли она сможет воспитать умного и грамотного человека и гражданина» [4, с. 6]. Выдержки из репортажа редактора журнала представляют собой своеобразный стратегический вектор издания: главное для женщины и для чеченского народа в целом – сохранение этноса путем культивации в социуме национальных традиций и духовных ценностей.

В журнале «Нана» акцентируется институт уважения и почитания женщины как матери, как хранительницы очага. Этот аспект имеет не только этнокультурное, но и социальное значение в современном обществе, как чеченском, так и общероссийском. Журнал «Нана» – это не только издание, на страницах которого женщина получила право обсуждать проблемы нравственного воспитания молодого поколения, вопросы религии, трудоустройства, экологической обстановки в регионе, социального обеспечения граждан республики, в прямой связи с которыми находятся проблемы здоровья матери и ребенка. Назначение женского журнала и в том, чтобы, по мнению его главного редактора Л. И. Жумалаевой, «помочь женщине самовыразиться, не таясь поведать о том, что волнует ее и ее детей, в полный голос сказать о своих проблемах, сообщая найти пути возрождения нации, восстановить утраченную связь времен» [3]. Более того, во всех материалах, касающихся женской темы, проявляется глубокая взаимосвязь социальной и личной национальной идентификации. Этот фактор имеет важное значение в процессе межэтнической коммуникации, поскольку, вступая в общение через средства массовой информации с представителем конкретного этноса, мы выстраиваем не только образ этого человека, но и формируем представление об этносе в целом, его особенностях, системе ценностей. Журнал «Нана», предлагая полифонию тем и проблем, многообразие образов в статьях, интервью, очерках, способствует объективному пониманию жизни чечен-

ского народа. И поскольку в чеченской культуре женщина – лицо нации, то, обращаясь на страницах издания к женской проблематике, журнал тем самым отражает образ всей нации. Это своего рода механизм межнационального общения, актуальность которого в современных условиях урегулирования межэтнических отношений трудно переоценить. Кроме того, по словам Л. И. Жумалаевой, «Нана» стал неким семейным журналом. «Мне часто рассказывают, – делится редактор, – что наши старики сажают внуков, чтобы они читали им вслух публикации из него. Это ко многому обязывает» [9]. Слова главного редактора подтверждаются тем, что на страницах издания публикуется большое количество материалов познавательного, проблемно-информационного характера с включением элементов национальной культуры (например, этнокультурные традиции отражает статья авторского коллектива в составе Л. Гарсаева, М. Гарсаевой, Т. Шоиповой «Роль и место вайнахской бурки в кавказской этике»).

Актуализация в издании национальных чеченских традиций объясняется тем, что они, как сказано в одном из номеров журнала, «охватывают и регулируют все аспекты жизни: отношения детей и родителей, вообще отношения старших и младших, отношения между мужчиной и женщиной. Обычай наших отцов учили быть честными, добрыми, трудолюбивыми, любить свою Родину, свой народ. В традициях, даже тех, которые нам кажутся отжившими и ненужными сегодня, много светлого, истинного, доброго» [5, с. 19].

Литературно-художественный, историко-культурный журнал «Вайнах» хранит и развивает литературные традиции, являющиеся своего рода художественной интерпретацией национальной культуры. Целью издания становится знакомство читателя с произведениями чеченских авторов. На страницах журнала публикуются сочинения на чеченском, русском языках, а также переводы с чеченского на русский язык. Материал распределен по основным рубрикам: «Проза», «Поэзия», «Драматургия», «Публицистика», «Критика и литературоведение», «История», «Культура». В этих разделах публикуются как произведения современных поэтов и прозаиков, так и классиков чеченской литературы. В рубрике «Дебют» размещается литературно-художественный материал начинающих авторов.

Журнал «Дош» позиционирует себя как первый кавказский независимый журнал. Издание, охватывая общественно-политическую проблематику, тем не менее, имеет культурно-историческую и публицистическую направленность, о чем было заявлено редакцией во втором по-

сле появления журнала номере [10]. А год спустя позиция издания была конкретизирована в обращении к читателю: «Команда, выпускающая журнал, видит свою задачу не только в том, чтобы развивать чеченскую культурно-историческую тематику, хотя это, бесспорно, является важным направлением нашего издания, но также намерена уделять внимание гуманитарным вопросам, темам межкультурного взаимодействия людей в современных условиях, раздвигая при этом любые национальные, религиозные и географические рамки» [11]. В этом обращении поясняется также существенно важное: «... журнал «Дош» – независимое издание, важнейшими приоритетами которого являются объективность и беспристрастность. Но в то же время мы не станем утверждать, что идеологически индифферентны, ибо придаем большое значение пропаганде идей общечеловеческого братства и примирения» [11]. Примечательно, что редакция журнала размещается в Москве. При этом бюро находится в Грозном. Издание имеет широкую сеть корреспондентов (Чечня, Ингушетия, Карачаево-Черкесия, Дагестан) и с 2008 г. является общекавказским. Журнал имеет приложение «Слово женщины», представляющее собой так называемую дискуссионную площадку для обсуждения роли, места и положения в обществе современных кавказских женщин.

Среди разнообразных рубрик журнала «Дош» («Кавказская панорама», «Права человека», «Общество», «Здоровье нации», «Будущее нации», «Судьбы», «В поисках мира», «Свобода слова», «Их ищут и ждут», «Национальный вопрос», «Религия», «Страницы истории», «Туризм», «Борьба с коррупцией», «Память», «Поэзия») выделяются те, которые указывают на территориально-тематический охват издания. К таким рубрикам относятся следующие: «Дагестан», «Кабардино-Балкария», «Ингушетия». Они говорят о том, что, несмотря на провозглашенную позицию, издание уделяет немалое место общественно-политическим проблемам. Свидетельством тому является и тематика публикаций, и жанровая система, включающая в себя, например, проблемную статью (И. Подольская «Иногда гуманизм все же побеждает мракобесие», С. Алиева «Новые плоды старого беспмятства»), интервью (Т. Ахтаева «Обыкновенное чудо в чрезвычайных условиях», А. Дудуев «С. Ганнушкина: «Мы должны помочь друг другу выжить»»), А. Дудуев «Григорий Явлинский: «Вся позитивная политика в России – соревнование со временем»»), рубрика «Кавказская панорама» представлена таким жанром, как заметка.

Что касается культурно-исторической направленности журнала «Дош», то ее преиму-

щественно осуществляют художественно-публицистические жанры, доминирующим среди которых является очерк, в том числе и военно-исторический (С. Кашурко «Кровавое зарево Хайбаха», «Родина вас не забудет», М. Катыхшева «Помнишь ли ты?..», «И придет деджал на землю чеченскую», М. Вачагаев «Ибрагим Чулик, недооцененная личность», Т. Ахтаева «Самашкинская трагедия»). Присутствуют в издании и синтетические жанры, такие как репортаж-эссе (Ю. Сэшил «Чеченцы примериваются к Европе, а она к ним присматривается»). На страницах «Дош» нередко опубликование поэтических жанров и прозы (рассказ И. Буториной «Мой праздник», рассказ-быль М. Катыхшевой «Четвертый попутчик»).

В результате обзора журналов Чеченской Республики приходим к выводу, что события конца двадцатого века (а большинство рассматриваемых здесь изданий Чечни были созданы в начале 2000-х годов, в период начала новой, послевоенной жизни общества) повлияли на актуализацию в периодической печати проблемы сохранения культурно-исторического наследия народов, через которую на страницах журнальной периодики рассматриваются не только факты, но лица и судьбы. А этот аспект уже в настоящее время важен для понимания портрета нации, избавления общества от стереотипного мышления.

Список использованных источников

1. Батукаев, Ш. Выселение: не сделанные выводы / Ш. Батукаев // Нана. – 2008. – № 2. – С. 20–22.
2. Дедкова, Т. Ф. Культурологические журналы / Т. Ф. Дедкова // Типология периодической печати: учеб. пособие / под ред. М. В. Шкондина, Л. Л. Реснянской. – М.: Аспект Пресс, 2007. – С. 93–103.
3. Жумалаева, Л. И. Нана: лит.-худож., соц.-культуролог. женск. журн. – URL: <http://www.nana-journal.ru> (дата обращения: 08.06.2013)
4. Куни, Л. Женщина – хранительница очага / Л. Куни // Нана. – 2010. – № 9–10. – С. 6–7.
5. Куни Л. Будущее нашего народа представляется позитивным ... / Л. Куни // Нана. – 2011. – № 11. – С. 18–19.
6. Мурдаева, М. И смех, и слезы, и восторг / М. Мурдаева // Культура Чеченской Республики. – 2012. – № 3 (10). – С. 29.
7. Овсепян, Р. П. История новейшей отечественной журналистики (февраль 1917–90-е гг.): учеб. пособие / Р. П. Овсепян; под ред. Я. Н. Засурского. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 304 с.
8. Паленая, Е. М. Тенденции трансформации информационного пространства современного Северного Кавказа: дис. ... канд. социол. наук / Елена Михайловна Паленая. – Ростов н/Д, 2004. – 117 с.

9. Пряжников, А. Женский журнал в Чеченской Республике / А. Пряжников. – URL : <http://www.rosbalt.ru/main/2007/12/19/441785.html> (дата обращения: 28.05.2012)

10. Редакция. Дорогие друзья! / Редакция // Дош. – 2003. – № 2 (2). – С. 1.

11. Редакция. К читателям / Редакция // Дош. – 2004. – № 2 (4). – С. 1.

12. Солтагариев, С. С. Российско-чеченская печать об особенностях молодежной политики в Чеченской Республике (1991–2011) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Сулим Салманович Солтагариев. – М., 2012. – 22 с.

References

1. Batukaev Sh. Eviction: no conclusions, *Nana*, 2008, No. 2, pp. 20–22. (in Russian)

2. Dedkova T.F. Cultural magazines, Details periodicals: Proc. Manual. Moscow, Aspect Press, 2007, pp. 93–103. (in Russian)

3. Zhumalaeva L.I. Nana: the literary and art, social and cultural women's magazine. URL: <http://www.nana-journal.ru> (date of treatment: 06.08.2013). (in Russian)

4. Cooney L.A. Woman – homemakers, *Nana*,

2010, No. 9–10, pp. 6–7. (in Russian)

5. Cooney L. The future of our people is a positive, *Nana*, 2011, No. 11, pp. 18–19. (in Russian)

6. Murdaeva M. And laughter and tears and delight, *Culture of the Chechen Republic*, 2012, No. 3 (10), p. 29. (in Russian)

7. Ovsepyan R.P. The history of modern Russian journalism (February 1917–90-ies.) / ed. Ya.N Zaslursky. Moscow, MGU, 1999, 304 p. (in Russian)

8. Palyonaya E.M. Trends in the information space of the modern transformation of the North Caucasus: Dis. ... Cand. Sociol. Sciences. Rostov n/D, 2004, 117 p. (in Russian)

9. Pryazhnikov A. Women's Magazine in the Chechen Republic. URL: <http://www.rosbalt.ru/main/2007/12/19/441785.html> (date of treatment: 28.05.2012). (in Russian)

10. Redaction. Dear friends! *Dosh*, 2003, No. 2 (2), p. 1 (in Russian)

11. Redaction. To the readers, *Dosh*, 2004, No. 2 (4), p. 1 (in Russian)

12. Soltagariev S.S. The Russian-Chechen print about the features of the youth policy in the Chechen Republic (1991–2011): Author. Dis. ... Cand. Filol. Sciences. Moscow, 2012, 22 p. (in Russian)

Поступила 10.07.2015 г.

УДК 811.511.152:811.161.1
ББК 81.66.3

Романенкова Ольга Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ol.romanenkowa@yandex.ru

Савостькина Марина Ивановна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
savostkina_MI@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИНТАКСИСА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ И МОРДОВСКИХ (МОКШАНСКОМ, ЭРЗЯНСКОМ) ЯЗЫКАХ

Аннотация: В статье представлена сопоставительная структурно-семантическая характеристика простого предложения русского и мордовских языков с учетом типологических особенностей их грамматического строя.

Ключевые слова: синтаксис, простое предложение, сопоставительный анализ, сопоставительная грамматика, типологические сходства и различия.

Romanenkova Olga Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Russian language and methods of teaching the Russian language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Savostkina Marina Ivanovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of native language and literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE COMPARATIVE CHARACTERISTICS
OF SIMPLE SENTENCE SYNTAX IN RUSSIAN
AND MORDOVIAN (MOKSHA, ERZYA) LANGUAGES**

Abstract: The article presents a comparative bench marking syntactic systems of Russian and Mordovian (Moksha / Erzya) language, allowing students to provide a conscious assimilation of bilingual teaching material in Russian.

Key words: syntax, a simple sentence, benchmarking, comparative grammar, typological similarities and differences.

Типологические исследования последних лет, основы которых закладывались в трудах В. Н. Ярцевой, Б. А. Серебренникова, Ю. С. Маслова, В. Г. Гака, В. Д. Аракина, обнаруживают крайнее разнообразие подходов к решению вопросов сопоставительной лингвистики. Отечественными учеными проводится сопоставительное описание системы различных языков, отдельных подсистем языка, а также вырабатываются общеметодологические принципы сопоставительно-типологического анализа. Сопоставление фактов разноструктурных языков оказывается эффективным для понимания инвариантных, сущностных свойств языка, для осмысления его жизни как целостного механизма общения. Сопоставительные исследования способствуют выявлению характерных для анализируемых языков тенденций и закономерностей, определению системных соответствий и несоответствий между этими языками. Кроме того, сопоставительная типология решает и лингводидактические задачи: определение методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми языками (следует отметить, что контрастный анализ является эффективным методом преодоления интерференции, обусловленной различиями, оказывающимися существенными в процессе коммуникации); установление характера межъязыковой интерференции; определение границ применения межъязыкового сравнения как приема обучения неродному языку, способствующего решению проблемы прогнозирования и предупреждения ошибок, возникающих в результате взаимодействия родного и неродного языков и др. Весомый интерес в этом плане представляет сопоставительное изучение синтаксических единиц. Сопоставительный анализ синтаксиса русского и мордовских языков помогает выявить наиболее типичные ошибки

студентов мордовской национальности, так как, по мнению А. А. Леонтьева, «... нельзя добиться существенного улучшения существующей методики, не зная ее слабых мест, как раз и проявляющихся в ошибках ...» [7, с. 78].

Известно, что по грамматической структуре русский и мордовские (мокшанский и эрзянский) языки относятся к разным системам языков. Русский язык – язык флективный, мордовские (мокшанский и эрзянский) – агглютинативные языки. Поэтому как в системе связи слов в предложении, так и в структуре предложений наряду со сходными моментами имеется ряд существенных различий, которые представляют значительные трудности для студентов национальных (мордовских) отделений вуза в составлении русских предложений.

Обратимся непосредственно к сопоставительному анализу простого предложения мордовских и русского языков, произведенному на основе учебников «Современный русский язык» Н. С. Валгиной [1], «Мокшень кяль. Синтаксис» [9] и «Эрзянь кель. Синтаксис» [13] и исследований ряда языковедов [2; 3; 8; 10; 11; 12].

Как в русском, так и в мордовских (мокшанском, эрзянском) языках простые предложения делятся на виды: 1) по цели высказывания (повествовательные, вопросительные, побудительные); 2) по эмоциональной окраске (восклицательные, невосклицательные); 3) по характеру отношения к действительности (утвердительные, отрицательные); 4) по составу главных членов (односоставные, двусоставные); 5) по наличию и отсутствию второстепенных членов (распространенные, нераспространенные); 6) по наличию и отсутствию необходимых членов предложения (полные, неполные). Также в структуре простого предложения (русского и мордовских) имеются прямые соответствия сле-

дующих явлений: наличие главных членов предложения (подлежащего и сказуемого), способы выражения подлежащего и разных типов сказуемого, предикативная связь между подлежащим и сказуемым, количество и характер второстепенных членов предложения, структурные типы простых предложений, а также конструкции простых предложений с однородными членами, вводными словами и предложениями, вставными конструкциями и обращениями.

Общими являются многие синтаксические термины, за исключением некоторых различий в их звуковом оформлении и грамматической форме. Вместо русского термина «*подлежащее*» в мордовских – мокш. «*подлежащай*», эрз. «*подлежащей*»; вместо русского «*сказуемое*» в мордовских – мокш. «*сказуемой*», эрз. «*сказуемой*».

В сопоставляемых языках встречаются и такие явления, которые совпадают по значению, но не имеют аналогии в формах выражения:

1. Содержание грамматического значения и оформление именительного падежа имени существительного в русском языке сложнее и разнообразнее, чем в мордовских. Именительный падеж имени существительного в мордовских языках грамматически не оформлен, то есть не имеет определенных аффиксов или других грамматических показателей. Основа слова является номинативной формой, выражающей только одно грамматическое значение – значение основного падежа (номинативное значение существительного), тогда как в русском языке именительный падеж существительного выражает одновременно его номинативное значение, а также значения падежа, рода и числа. Грамматическая категория рода отсутствует в мордовских языках, поэтому у мордвы столь часты ошибки в согласовании любой части речи с поясняемым словом в роде: *мальчик пошла, серая день, умная братишка, бабушка ушла*.

2. Согласование как тип подчинительной связи в мордовских (мокшанском, эрзянском) языках занимает незначительное место. Простейший вид согласования в русском языке представлен в словосочетаниях, главным компонентом которых является существительное, а зависимым – прилагательное, числительное, местоименное прилагательное, причастие: *зеленое яблоко, поющая птица, белое полотно, закрытая дверь, такая история, звенящей каплейю* и т. п. Имена прилагательные, числительные, местоименные прилагательные, причастия в сочетании с существительными в эрзянском и мокшанском языках, занимая препозитивное положение, не имеют форм словоизменения и с определяемым словом связаны на основе примыкания: мокш. *пси ши*, эрз. *пси чи* «жаркий день»; мокш. *паксянь панчф*, эрз. *паксянь цеця* «полевой цве-

ток»; мокш. *мокшень стирь*, эрз. *мокшонь тейтерь* «мокшанская девушка» и т. д.

3. Понятие сказуемого как главного члена предложения, а также типы сказуемого в русском и мордовских (мокшанском, эрзянском) языках мы отнесли к совпадающим явлениям. Однако способы выражения сказуемого имеют некоторые отличия.

Сказуемое русского языка представлено тремя видами – простое глагольное сказуемое, составное глагольное и составное именное, а мордовское – четырьмя видами: 1) простое глагольное сказуемое: мокш. *Лиухть нармоттне, вяшкихть варматне* «Летят птицы, свистят ветра» [6, с. 63]; эрз. *Эсест кудов алясь пачкодсь* «В свой дом мужчина дошел» [5, с. 50]; 2) составное глагольное сказуемое: мокш. *Анясь пьчкяль лездоль ...* «Аня хотела бы помочь ...» [4, с. 46]; эрз. *Вечканов снартыксэль велявтомс кортамонт пейдемакс* «Вечканов хотел бы перевести разговор в шутку» [5, с. 73]; 3) неглагольное простое сказуемое: мокш. *Ляй тьрваса расась кельме* «На берегу реки роса холодная» [6, с. 48]; эрз. *Ней сон (Илья) таго монастырень пряволь* «Сейчас, он (Илья) снова настоятель монастыря» [5, с. 73]; 4) неглагольное составное сказуемое: мокш. *Велеть эзда пиче вирсь ульсь ичкозе* «Сосновый лес от села был далеко» [6, с. 16]; эрз. *Ильтицянзо ульнесть котонест* «Провожающих [его] было шестеро» [5, с. 59].

Сказуемое в мордовском предложении определяется не только по смысловому значению, но и по особой суффиксации, которую принято называть сказуемостной суффиксацией. Благодаря этой суффиксации сказуемое не просто определяет предмет высказывания со стороны того или иного его признака, но и указывает лицо, число этого предмета и время наличествования данного его признака. Эта форма присуща не только сказуемому-глаголу, но и любой другой части речи. Другими словами, в мордовских языках сказуемостная форма не является грамматическим показателем какой-либо конкретной части речи, она служит общей формой для всех частей речи в позиции сказуемого и тем самым является грамматическим показателем сказуемого.

4. Серьезные затруднения вызывает изучение дополнения, выраженного именем существительным в косвенном падеже. Это объясняется рядом причин. Во-первых, не все падежи мордовских языков соответствуют падежам русского языка, даже в количественном отношении. Падежей мордовских языков гораздо больше: в мокшанском – 13, в эрзянском – 12. Для каждого падежа русских существительных характерно наличие нескольких окончаний. Например, в родительном падеже множественного числа мы видим нулевое окончание (*жен*), окончания

-ов/-ев (законов, оконцев) и -ей (свечей). В дательном падеже единственного числа окончания -у/-ю, -е, -и (селу, полю, земле, мыши). В мордовских языках производится оформление слова в определенном падеже. Три типа склонения, имеющиеся в этих языках, различаются по семантико-грамматическим признакам неопределенности, определенности и принадлежности. Однако каждое из склоняемых существительных может изменяться по падежам любой системы склонения:

Основное склонение

Им. пакся «поле»

Род. пакся-нь

Дат. пакся-нди / пакся-нень

Отл. пакся-да / пакся-до (-до / -де / -дэ, -та / -то, -те / -тэ)

Мест. пакся-са / пакся-со (-са, -ца/-со, -сэ)

Исх. пакся-ста / пакся-сто (-ста, -цта / -сто, -стэ)

и т. д.

Указательное склонение

единственное число множественное число

Им. пакся-сь (-сь, -ць/-сь) паксят-не «поля те»
«поле то»

Род. пакся-ть / пакся-нтъ паксят-не-нь / паксят-не-нь

Дат. пакся-ти / пакся-нтень паксят-не-нди / паксят-не-не-нь

Притяжательное склонение

ряд «монь» («мой, моя, мое, мои»)

Им. пакся-зе / пакся-м «поле мое»

Род. пакся-зе-нь / -пакся-н

Дат. пакся-з-ти / – и т. д.

5. К специфическим явлениям синтаксиса мордовских языков, отличающих их от русского языка, относится и порядок слов. Эрзянский и мокшанский языки допускают некоторую возможность изменения порядка слов, но весьма ограниченную. Наиболее характерным определенное место в предложении является для слов, не имеющих форм словоизменения. К таким относятся прилагательные, причастия, наречия, деепричастия, послелого, союзы, а также количественные прилагательные и местоименные прилагательные, то есть числительные и местоимения в роли определяющих слов. Являясь сказуемым, слово в форме сказуемого изменения в пределах первых двух лиц включает в свой состав и подлежащее и тем самым становится центральным словом, вокруг которого группируются все другие слова данного предложения. Таким образом, определенное место слова в предложении обуславливается его синтаксической ролью. В тех случаях, когда сказуемое не содержит в себе указания на подлежащее, порядок размещения в предложении подлежащего и сказуемого обязательный: сказуемое следует за подлежащим и обычно ставится в кон-

це предложения: «Ваня рассказал об экскурсии» (в русском), «Ваня азондсь экскурсить колга» (в мокшанском), «Ваня евтнесь экскурсиядо» (в эрзянском). В составном сказуемом мордовского языка связка ставится после именной части: мокш. Сонь брадоц ульсь ученай, эрз. Сонзэ братозо ульнесь ученой (буквально: «Его брат был ученый»). Обратный порядок расположения подлежащего и сказуемого изменяет отношения между словами: определяющее слово, находясь в препозиции, вступает с определяемым словом уже не в предикативные, а в атрибутивные отношения: мокш. сазорозе врач, эрз. сазором врач «сестра [моя] врач», но мокш. врач сазорозе, эрз. врач сазором «врачующая моя сестра».

Определение в мордовских языках – несогласуемый член предложения. Оно распознается по своему месту в предложении, находясь перед определяемым словом. Порядок слов в данном случае является единственным средством выражения синтаксических отношений.

Таким образом, сопоставительный анализ простого предложения в современном русском и в мордовских (мокшанском, эрзянском) языках позволяет сделать вывод о том, что в области синтаксиса простого предложения в рассматриваемых языках преобладают черты сходства над чертами различия.

Список использованных источников

1. Валгина, Н. С. Современный русский язык : синтаксис : учебник / Н. С. Валгина. – М. : Высш. шк., 2003. – 416 с.
2. Водясова, Л. П. Структура и функциональная направленность сложного синтаксического целого с номинативным зачином в прозе К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 115–117.
3. Водясова, Л. П. Лингвистические сигналы начала и конца сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 76–79.
4. Девин, И. М. Нардише = Трава-мурава : роман / И. М. Девин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 368 с. – Мордов.-мокш. яз.
5. Доронин, А. М. Тени колоколов : роман / А. М. Доронин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2005. – 400 с.
6. Кузнецов, Ю. Ф. Сексень пизелхт : рассказ = Осенние рябины : рассказы / Ю. Ф. Кузнецов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1979. – 372 с. – Мордов.-мокш. яз.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1990. – 683 с.
8. Максимов, В. Н. Структурные типы подлежащего в марийском языке (по материалам произведений М. Ушаковой и А. Александрова-Арсака) /

В. Н. Максимов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 93–97.

9. Мокшень кяль. Синтаксис = Мокшанский язык. Синтаксис : учебник / под ред. Н. С. Алямкина и О. Е. Полякова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008. – 200 с. – Мордов.-мокш. яз.

10. Романенкова, О. А. Методика обучения простому предложению русского языка студентов национального (мордовского) отделения на основе поэтического текста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Алексеевна Романенкова. – Нижний Новгород, 2005. – 23 с.

11. Савостькина, М. И. Количественно-структурная характеристика глагольного словосочетания в мордовских языках / М. И. Савостькина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 5 (35). – С. 150–153.

12. Савостькина, М. И. Глагольные словосочетания с пространственными отношениями в мокшанском языке / М. И. Савостькина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 141–147.

13. Эрзянь кель. Синтаксис : тонавтнемапель = Эрзянский язык. Синтаксис : учебник / под ред. Д. В. Цыганкина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2011. – 208 с. – Мордов.-эрзя яз.

References

1. Valgina N.S. Modern Russian language: the syntax: the textbook. Moscow, Higher School, 2003, 416 p. (in Russian)

2. Vodyasova L.P. The structure and functional orientation of complex syntactic unit with nominative introductions in prose of K.G. Abramov, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 115–117. (in Russian)

3. Vodyasova L.P. Linguistic signals of the begin-

ning and end of the complex syntactic unit in modern Erzya language, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 76–79. (in Russian)

4. Devin I.M. Herb-Ant: a novel. Saransk, Mordovian Publishing House, 1991, 368 p. (in Moksha-Mordovian)

5. Doronin A.M. The Shadows bells: a novel. Saransk, Mordovian Publishing House, 2005, 400 p. (in Russian)

6. Kuznetsov Yu.F. Autumn Rowan: stories. Saransk, Mordovian Publishing House, 1979, 372 p. (in Moksha-Mordovian)

7. Linguistic encyclopedic dictionary. Ch. Ed. V.N. Yartseva. Moscow, 1990, 683 p. (in Russian)

8. Maksimov V.N. Structural types of the subject in the Mari language (on works by Ushakova M. and A. Alexandrov-Arzak), *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 93–97. (in Russian)

9. Moksha language. Syntax: the textbook. Ed. N.S. Alyamkin and O.E. Polyakov. Saransk, Mordovian University Press, 2008, 200 p. (in Moksha-Mordovian)

10. Romanenkova O.A. Methods of teaching of simple sentences Russian students of national (Mordovian) department on the basis of the poetic text: Author. Dis. ... Cand. Ped. Science. Nizhny Novgorod, 2005, 23 p. (in Russian)

11. Savostkina M.I. Quantitative and structural characteristics of the verb phrases in the Mordovian languages, *Philology. Theory and practice*, 2014, No. 5 (35), pp. 150–153. (in Russian)

12. Savostkina M.I. Verbal phrases with spatial relationships in Moksha, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 141–147.

13. Erzya language. Syntax: the textbook. Ed. D.A. Tsygankin. Saransk, Mordovian University Press, 2011, 208 p. (in Erzya-Mordovian)

Поступила 06.06.2015 г.

УДК 808.2(035.5)
ББК 81.2 Рус-5

Серебренникова Надежда Геннадиевна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра русской филологии

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет»,

г. Тамбов, Россия

oll008mail@tamb.ru

ЭПИТЕТ, МЕТАФОРА И СРАВНЕНИЕ.

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОЛИСЕМИИ И ОМОНИМИИ НА УРОВНЕ ЭПИТЕТА

Аннотация: В статье анализируются некоторые аспекты взаимодействия эпитета, метафоры и сравнения. Эпитет и метафора рассматриваются как маркированные элементы по отношению к сравнению. Основой эпитета является полная сравнительная конструкция, в которой непременно должно

присутствовать прилагательное, на базе которого создается эпитет. Основой метафоры является сокращенная, неполная сравнительная конструкция, так как акцент на отдельных признаках в данном случае был бы ошибочным. Подчеркивается, что эпитет, в отличие от метафоры, является словом, от которого можно образовать производные формы. Эпитет представляется как новая, самостоятельная языковая единица, а не как переносное, дополнительное значение уже известного слова. В связи с этим рассматривается вопрос о соотношении полисемии и омонимии на уровне эпитета.

Ключевые слова: эпитет, сравнение, метафора, изобразительно-выразительные средства, оппозиция, полисемия, омонимия.

Serebrennikova Nadezhda Gennadievna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of Russian philology

The Tambov State Technical University, Tambov, Russia

EPITHET, METAPHOR AND COMPARISON.

THE PROBLEM OF POLYSEMY AND HOMONYMY AT THE LEVEL OF THE EPITHET

Abstract: In the article some aspects of interaction of an epithet, a metaphor and comparison are analyzed. An epithet and a metaphor are considered as the marked elements in relation to comparison. A basis of an epithet is the full comparative design at which by all means there should be an adjective on the basis of which the epithet is created. A basis of a metaphor is the reduced, incomplete comparative design since the accent on separate attributes in this case would be erroneous. The epithet, as against a metaphor is emphasized that is a word from which it is possible to form derivative forms. The epithet is represented as new, independent language unit, instead of as portable, additional value of already known word. In this connection the question on a parity polysemy and homonymy at a level of an epithet is considered.

Key words: epithet, comparison, a metaphor, stylistic devices and expressive means, opposition, polysemy, homonymy.

В данной статье рассматриваются некоторые особенности взаимосвязи таких выразительных средств, как эпитет, метафора и сравнение. Материалом нашего исследования служат поэтические тексты К. Бальмонта. Нам представляется, что соотношение изобразительно-выразительных средств лучше и удобнее всего рассматривать на примере творчества именно этого поэта, так как обилие и многообразие форм эпитетов, сравнений, содержащихся в текстах К. Бальмонта, позволяет наилучшим образом выявить особенности тропов и продемонстрировать их на различных примерах.

Мы опираемся на динамическую теорию частей речи, разработанную Тамбовской лингвистической школой [7]. Части речи в данной теории определяются как семантические (в первую очередь) и грамматические классы слов. Суть данной концепции «сводится к необходимости установления частеречной системы оппозиций и корреляций, измерения информационной мощи каждого члена оппозиции – на основе установленных нейтрализаций частей речи в слабых позициях. Нейтрализация частей речи – это приобретение некоторыми из них формальных признаков других при сохранении инвариантного значения» [7, с. 83].

Итак, нам представляется не бесполезным уточнить некоторые аспекты соотношения эпитета, метафоры и сравнения. Взаимодействие

данных выразительных средств в поэтическом языке, на наш взгляд, можно схематически изобразить следующим образом (стрелки указывают на немаркированный элемент): эпитет → сравнение ← метафора.

По нашему мнению, движение при построении тропов может происходить как от сравнения к эпитету, так и от сравнения к метафоре. Конечно, эпитет и метафору можно снова превратить в сравнение, но это будут уже восстановленные конструкции. Мы принимаем сравнение за точку отсчета, так как в поэтическом языке все тропы так или иначе опираются на сравнение.

Традиционно считается, что суть тропики заключается в переносе наименования, в том, что слово (словосочетание, предложение), обычно называющее один предмет (явление, процесс, свойство), используется для обозначения другого предмета (явления и т.д.), связанного с первым той или иной формой смыслового отношения. Можно сказать, что в основе тропики лежит процесс сравнения, так как прежде чем перенести название с одного предмета на другой, нужно сравнить между собой данные предметы. Поэтому вполне допустимо считать сравнение основой многих выразительных средств. Из сравнения выходят и эпитет, и метафора.

Связь сравнения и метафоры общеизвестна [1, с. 194; 10, с. 236]. По сути дела метафора – это то же сравнение, но более лаконичной

конструкции. Метафору обычно рассматривают как сокращенное сравнение [3, с. 149]. Считается, что «внутреннюю форму метафоры составляет образное сравнение» [5, с. 162], что метафора сокращает речь, а сравнение распространяет. С другой стороны, всякое настоящее сравнение метафорично. Метафора и сравнение просто находятся по отношению друг к другу в дополнительном распределении. Все дело заключается в том, как разворачивается текст. Если в тексте употребляется какое-либо сравнение, то его можно заменить соответствующей метафорой, таким образом сократив речь, приведя ее к более лаконичной форме. И наоборот – метафору можно «растянуть» до сравнения. Более распространенная конструкция, какой является сравнение, представляет собой структурную основу для формирования метафоры, а метафора в свою очередь – это сжатое сравнение.

*Когда я стою пред немою толпой
И смело пред ней говорю, –
Мне чудится, будто во мгле голубой,
Во мгле голубой я горю*

...
*Как много дробящихся волн предо мной,
Как зыбки мерцания снов,
И дух мой к волнам убегает волной
В безмолвное море зрачков
(«Зыби зрачков»)*

Данные метафоры легко разворачиваются до своего первоначального вида – сравнений. «Глаза – как голубая мгла, как дробящиеся волны, как зыбкие мерцания снов»; «дух мой убегает в безмолвное море зрачков, как волна убегает к волне»; «зрачки – как безмолвное море».

Итак, сравнение и метафора – взаимосвязаны. Взаимосвязанными являются также сравнение и эпитет. Но здесь существует определенное отличие. Из сравнения можно создать эпитет, а эпитет легко, опять же, привести к первоначальному виду – сравнению, но тем не менее в отношениях эпитета и сравнения существуют некоторые тонкости, каких не наблюдается между сравнением и метафорой.

Эпитет обязательно требует полного, развернутого сравнения, которое непременно предполагает наличие в своем составе какого-либо качественного прилагательного. Если взять, например, эпитет в выражении «янтарная заря», то его следует объяснить с помощью сравнения «заря **желтая**, как янтарь», т. е. непременно нужно сделать акцент на прилагательном «желтый», потому что именно это прилагательное является семантической базой для формирования эпитета [9]. Замена же выражения «янтарная заря» сравнением «заря как янтарь» будет неточной, так как в данном сравнении не акцентируется внимание на семантике эпитета, на его ка-

чественном значении. С помощью сравнения такого рода нельзя правильно объяснить механизм образования эпитета.

Конечно, разница между сравнениями «заря желтая, как янтарь» и «заря как янтарь» состоит в том, что первая конструкция – полная, а вторая – сокращенная, эллиптическая, т. е. это разные формы одного и того же сравнения. Но для эпитета эта разница все же важна. Сокращенная форма сравнения – принадлежность, скорее, метафоры, чем эпитета. Эпитет используется для того, чтобы сделать акцент, выделить какое-либо качество (или сразу несколько качеств). Если перед нами весьма конкретные и простые эпитеты типа «янтарная заря», «изумрудная трава», «рубиновый закат», то, объясняя подобные эпитеты с помощью развернутых сравнений («заря **желтая**, как янтарь», «трава **зеленая**, как изумруд», «закат **красный**, как рубин»), мы тем самым в каждом из этих примеров обращаем внимание на какое-то одно доминирующее качество.

Если же мы обратимся к эпитетам, сложным для толкования («жемчужный стих»), и воспользуемся при объяснении эллиптическим сравнением «стих как жемчуг», то мы тем самым как бы обратим внимание уже не на одно, а на несколько качеств.

При сокращении сравнения в какой-то мере происходит наращение различных смыслов. Но тем не менее объяснить эпитет «жемчужный стих» просто с помощью сравнения «стих как жемчуг» было бы неверно. Важно все же выделить то прилагательное (или несколько прилагательных), план содержания которого послужил семантической базой для эпитета «жемчужный».

Если же вновь обратиться к метафоре, то следует сказать, что метафора никогда не делает акцент на каких-либо конкретных качествах, – это не является ее целью. Метафора не создается ради качественных признаков. Напротив, она как бы призвана «растущевывать», «размывать» те качественные признаки, которые первоначально были заложены в сравнении.

*Если б я родился не певцом, истомленным
тоскою,
Если б я был звенящей, блестящей, свободной
волной,
Я украсил бы берег жемчужиной –
искрой морскою,
Но не знал бы я, сколько сокрыто их всех
глубиной.
Если б я родился не стремящимся жадным
поэтом,
Я расцвел бы как ландыш, как белый влюбленный
цветок,
Но не знал бы я, сколько цветов раскрывается
летом,
И душистые сны сосчитать я никак бы не мог.
(«Гимн солнцу»)*

В данном случае в метафорах «морская искра» и «душистые сны» внимание не акцентируется на отдельных качествах. Здесь, как и в случае с любыми другими метафорами, речь идет об ассоциациях такого рода, когда один предмет как бы целиком заменяется другим. В метафорах «морская искра» и «душистые сны» речь не идет о конкретных качествах, несмотря на определения «морская» и «душистые», так как они являются определениями уже к метафорам «искра» и «сны». Данные метафоры можно представить в виде сравнений – «жемчужина как морская искра», «цветы как душистые сны». Указывать здесь какие-либо отдельные качественные признаки было бы излишне и ошибочно.

Итак, метафоре свойственно проводить ассоциативные параллели между различными предметами (явлениями и т. д.) на основании каких-либо признаков (или качеств). Но на них никогда не акцентируется внимание, чтобы данные признаки не воспринимались отдельно от самого предмета. Этим метафора принципиально отличается от эпитета, который подчеркивает и развивает отдельные качественные признаки. Поэтому именно качественный признак составляет план содержания эпитета.

В стихотворных и художественных текстах мы сталкиваемся с разнообразными формами поэтических слов, поэтому иногда возникает вопрос, к какому роду выразительных средств следует относить слова типа «**рубин** (заката)», «**янтарь** (зари)», «**изумруд** (травы)». Существует тенденция относить подобные выразительные средства к метафоре на основании того, что они имеют непривычную для эпитета форму существительного. Мы считаем эти словообразования эпитетами, выраженными субстантивными формами прилагательного. По нашему мнению, такое ограничение, согласно которому к эпитетам могут относиться лишь прилагательные, – совершенно необязательно. Так, например, К. Б. Бархин считает, что эпитет может быть выражен существительным, наречием, депричастием и прилагательным. Г. Н. Пospelов говорит о том, что эпитетом может являться и прилагательное, и существительное, и наречие [2; 6].

При разрешении вопроса – к эпитету или метафоре следует отнести то или иное выразительное средство, на наш взгляд, важным является не частеречная принадлежность слова, а то, какой цели служит данное выразительное средство. Чтобы отличить эпитет от метафоры, не требуется особых усилий. Эпитет всегда акцентирует внимание на каком-либо качественном признаке, а метафора создает целостный образ, не беря во внимание отдельные признаки.

*Я по ночам вникал в гиероглифы звезд,
В те свитки пламеней в высотах совершенных,
Но немы их слова. И дух в томленьях пленных
Не перекинет к ним их достающий мост.*

(«Гиероглифы звезд»).

Возникающий в нашем воображении целостный метафорический образ изначально построен на сравнении – «звезды как гиероглифы, как свитки пламеней». Но, сокращая высказывание и прибегая к помощи метафоры, поэт получает возможность сделать образ более осязаемым и ярким. Звезды не просто похожи на «гиероглифы», – они и есть непосредственно «гиероглифы и свитки пламеней». Добиться такой целостности восприятия лишь с помощью сравнения – невозможно. Препятствует этому бинарная структура сравнения. Читатель всегда будет ощущать определенное мысленное расстояние между первой и второй частями сравнения, производя примерно такую умственную операцию: есть один предмет, и есть другой; они похожи, следовательно, у них существуют определенные общие признаки (качества). Так или иначе, но сравнение непременно укажет на наличие каких-либо признаков. В метафоре же, то мысленное расстояние, та связь, которая существует между определяемым словом и самим тропом, резко сокращается. Эта связь станет еще менее осязаемой, если в тексте будет отсутствовать определяемое слово. Это так называемые метафоры-загадки: «Качается **златое коромысло**, / И влагой звездной мир обрызган весь» («Какая ночь! Все звезды. Полны числа ...»)

Таким образом, подводя небольшой итог, можно сказать следующее. Метафора и эпитет строятся на основе конструкции сравнения, но с той разницей, что эпитет актуализирует те качественные признаки, которые были заложены в сравнении, а метафора, напротив, как бы «размывает» данные признаки и отодвигает их на второй план, акцентируя внимание на предмете в целом. Поэтому основа эпитета – это полная сравнительная конструкция, где непременно должно присутствовать прилагательное, на базе которого был создан эпитет («янтарная заря» – «заря **желтая**, как янтарь»). А основой метафоры, в свою очередь, является неполная, сокращенная сравнительная конструкция, где акцент на отдельных свойствах – ошибочен («гиероглифы звезд» – «звезды как гиероглифы»). Эпитет отличается от метафоры весьма существенным свойством – он способен создавать новые слова. Метафора не образует новых слов. Она создает лишь новые образы, действуя исключительно на уровне тропики, так как и означаемое, и означающее метафоры остаются такими же, какими они были у исходного неметафорического сло-

ва. Эпитет же действует и на уровне тропики, и на уровне словообразования, так как эпитет, во-первых, имеет новое означаемое (построенное в основном на семантической базе качественного прилагательного) и новое означающее (взятое у адъективной формы существительного), а во-вторых, от этого нового слова (эпитета) может образоваться целый ряд словоформ, – эпитетов, выраженных мимикрическими формами прилагательного [9].

Констатируя тот факт, что эпитет способен создавать новые слова, мы не можем не коснуться проблемы полисемии и омонимии. Как быть с соотношением исходного существительного и эпитета, выраженного субстантивной формой прилагательного, а также – с соотношением адъективной формы существительного и эпитета, выраженного прилагательным («изумруд браслета» – «изумруд травы» и «изумрудный браслет» – «изумрудная трава»? Вопрос состоит в том, следует ли считать данные отношения явлениями, присущими полисемии или, напротив – омонимии.

Нам близко рассуждение Л. В. Малаховского, который замечает: «Принципиальное различие между омонимией и полисемией заключается в том, что при омонимии мы имеем дело с разными означаемыми, тогда как при полисемии означаемое одно и то же» [4, с. 46].

В нашем случае, когда речь идет о соотношении исходного существительного и эпитета, выраженного субстантивной формой прилагательного, а также – адъективной формы существительного и эпитета, выраженного прилагательным, главным является вопрос, имеют ли слова в этих двух парах разные означаемые или – одинаковые. Если – одинаковые, то речь идет лишь о вариантах значения.

О проблеме соотношения полисемии и омонимии В. Г. Руделев пишет следующее: «Каждому слову словаря обычно приписывается несколько подчас отдаленных друг от друга значений. Явление многозначности (его называют еще словом “полисемия”) как будто бы противоречит основному постулату о знаке: если в слове изменяется значение (означаемое), то это слово перестает быть тождественным самому себе, т. е. становится другим словом, омонимичным первому (речь, конечно, идет о частичной омонимии, поскольку изменения в значении слова, как правило, сопровождаются сокращением или развитием некоторых грамматических форм, так что полной омонимии не возникает» [8, с. 51].

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что слова в выражениях типа «изумруд браслета» – «изумруд травы», а также – «изумрудный

браслет» – «изумрудная трава» следует квалифицировать как омонимы, так как в парах данных слов мы имеем дело с разными означаемыми. Такое утверждение основывается на том, что означаемое эпитета, выраженного прилагательным («изумрудная трава») строится на основе означаемого какого-либо качественного прилагательного. Также и эпитет, выраженный субстантивной формой прилагательного («изумруд травы»), не может иметь одно и то же означаемое с исходным существительным, потому что данный эпитет образуется от эпитета, выраженного прилагательным. Так как производящей лексемой для эпитета является прилагательное, а не существительное (которое выступает в роли мотивирующей леммы), то эпитет является принципиально новой языковой единицей, а вовсе не дополнительным, переносным значением уже известного слова.

При этом, как замечает В. Г. Руделев, речь идет о частичной омонимии, в том смысле, что от эпитета («изумрудная (трава)») можно образовать субстантивную форму («изумруд (травы)») и все другие формы прилагательного, что невозможно в случае с адъективной формой существительного («изумрудный (браслет)»), которая сама является производной от существительного («изумруд (браслета)»).

Подобные примеры с существительными и образованными с их помощью эпитетами традиционно квалифицируются как явления полисемии, под «окачествлением прилагательных» принято понимать актуализацию потенциальных качественных сем существительного, а подобная актуализация сем может привести только к реализации нового значения слова, но никак не к образованию нового слова как такового. Даже составители словарей считают подобные случаи примерами полисемии. Так, в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова в отношении слова «золото» и других аналогичных примеров говорится о прямом и переносном значениях одного и того же слова. По этому поводу В. Г. Руделев замечает: «Во многих случаях (там, где констатируются разные значения слова) мы встречаемся только с частичной омонимией. Ср., например, прямое и так называемое “переносное” значение слова “серебро” (по 17-томному словарю русского языка ...)» [8, с. 51].

Итак, мы предлагаем отказаться от стереотипа квалифицировать эпитеты как переносные значения слов. Мы считаем, что эпитет – это самостоятельная языковая единица, новое слово, а не просто – дополнительное, переносное значение какого-либо существительного или его адъективной формы.

Список использованных источников

1. Аристотель. Риторика // Аристотель и античная литература. – М., 1978. – С.194.
2. Бархин, К. Б. Сборник упражнений по стилистике / К. Б. Бахтин. – М. : Учпедгиз, 1937. – 127 с.
3. Вержбицкая, А. Сравнение – градация – метафора / А. Вержбицкая // Теория метафоры. – М., 1990. – С.149.
4. Малаховский, Л. В. Теория лексической и грамматической омонимии / Л. В. Малаховский. – Л. : Наука, 1990. – 239 с.
5. Москвин В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 630 с.
6. Пospelov, Г. Н. Теория литературы / Г. Н. Пospelov. – М. : Высш. шк., 1978. – 351 с.
7. Руделев, В. Г. Динамическая теория частей речи русского языка / В. Г. Руделев // Вестник Тамбовск. ун-та. – 1996. – Вып. 1. – С. 83–89.
8. Руделев, В. Г. Слово в лексической системе языка / В. Г. Руделев. – Тамбов : Тамбовск. гос. пед. ин-т, 1984. – 73 с.
9. Серебренникова, Н. Г. Механизм образования качественных слов (на материале поэтических текстов К. Бальмонта) / Н. Г. Серебренникова // Вестник Тамб. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2000. – Вып. 3 (19). – С. 106–109.
10. Цицерон, М.Т. Три трактата об ораторском искусстве / М. Т. Цицерон. – М., 1994. – С. 236.

References

1. Aristotle. Rhetoric, Aristotle and the antique literature. Moscow, 1978. P.194. (in Russian)
2. Barkhin K.B. Collection of exercises on stylistics. Moscow, Uchpedgiz, 1937, 127 p. (in Russian)
3. Verzhbitskaya A. Comparison – gradation – a metaphor, *The Theory of a metaphor*. Moscow, 1990, p. 149. (in Russian)
4. Malakhovskiy L.V. Theory of a lexical and grammatical homonymy. Leningrad, The Science, 1990, 239 p. (in Russian)
5. Moskvin V.P. Stylistic of Russian. A theoretical rate. Rostov on/D, The Phoenix, 2006, 630 p. (in Russian)
6. Pospelov G.N. Theory of the literature. Moscow, Graduate School, 1978, 351p. (in Russian)
7. Rudelev V.G. Dynamic theory of the parts of speech of Russian, *Bulletin Tambov State University*, 1996, Vol. 1, pp. 83–89. (in Russian)
8. Rudelev V.G. Word in lexical system of language. Tambov, Tambov State Pedagogical Institute, 1984, 73 p. (in Russian)
9. Serebrennikova N.G. Mechanism of formation of qualitative words (on a material of poetic texts of K. Balmont), *Bulletin Tambov State University. Humanitarian Sciences*, 2000, Vol. 3 (19), pp. 106–109. (in Russian)
10. Cicero M.T. Three of the treatise about oratory. Moscow, 1994, p. 236. (in Russian)

Поступила 17.09.2015 г.

УДК 81.38
ББК 81.00

Сиразиева Зарина Наилевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков
Казанский кооперативный институт (филиал)
АНО ОВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»,
г. Казань, Россия
nygnoe@mail.ru

**ПОСТУПКИ, ОКРУЖАЮЩАЯ ОБСТАНОВКА, ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНАЖЕЙ
КАК СПОСОБЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ БЕНДЖАМИНА БАТТОНА В РАССКАЗЕ
Ф. С. ФИЦДЖЕРАЛЬДА «ЗАБАВНЫЙ СЛУЧАЙ С БЕНДЖАМИНОМ БАТТОНОМ»**

Аннотация: В статье выявляются определенные стилистические средства, характерные для описания поступков, окружающей атмосферы, внешности, речи и поступков героев рассказа Ф. С. Фицджеральда. Автор определяет закономерности их функционирования и распределения в конкретной обстановке. В формировании индивидуального почерка писателя немалую роль играет выбор им отдельных стилистических приемов, которые он часто применяет для создания образа персонажей и их характеров.

Ключевые слова: эпитет, метафора, стилистические средства, антитеза, сравнение, повтор.

Sirazieva Zarina Nailevna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of Humanities and Foreign Languages

Kazan Cooperative Institute, branch of Russian University of Cooperation, Kazan, Russia

ACTIONS, SURROUNDING ATMOSPHERE, DESCRIPTION OF CHARACTERS AS WAYS OF PRESENTATION OF BENJAMIN BUTTON IN THE SHORT STORY OF F. SCOTT FITZGERALD «THE CURIOUS CASE OF BENJAMIN BUTTON»

Abstract: The article describes certain stylistic devices, characterizing description of actions, surrounding atmosphere, appearance and speech of heroes of the short story of F. S. Fitzgerald. The author defines regularities of their functioning and distribution in a definite situation. In formation of individual style of the writer the considerable role is played by his choice of separate stylistic devices which he often uses to create the image of heroes and their characters.

Key words: epithet, metaphor, stylistic devices, antithesis, comparison, repetition.

Окружающая обстановка, в которой родился и вырос Бенджамин Баттон, и характеристика действующих лиц рассказа способствуют более точному анализу поступков главного героя.

Автор начинает рассказ с ироничного повествования, которое подчеркивает «завидное» положение и богатство семейства Баттонов: “As long ago as 1860 it was the proper thing to be born at home. At present, so I am told, *the high gods of medicine* have decreed that the first cries of the young shall be uttered upon the *anaesthetic air of a hospital, preferably a fashionable one*” [5, с. 1]. Автор подчеркивает, что не все могли позволить себе такую «роскошь» – рожать в больнице, что не каждый мог позволить себе докторов и не каждый мог следовать «моде». Ироническая метафора «*the high gods of medicine*» показывает, что автор сравнивает докторов с богами, с верховными жрецами (служителями), которые развивают медицину и раскрывают ее тайны. Они «повелевают» и заявляют, что ребенок должен появиться на свет именно в клинике. Далее автор раскрывает причину такого заявления другой метафорой «*anaesthetic air of a hospital*», подчеркивая стерильную атмосферу клиники, «анестезирующий (обезболивающий) воздух», который помогает более благоприятному появлению на свет ребенка. Эпитетом *fashionable* Фицджеральд акцентирует внимание читателя на том, что знатные люди должны выбирать то, что отвечает требованиям и показателям моды и стиля. Клиника тоже является таким показателем.

С первых строк рассказа читатель начинает понимать, что должно произойти что-то необычное и загадочное. Эмоциональный эпитет «*astounding history*», используемый автором в начале повествования, усиливает это понимание. Эпитет говорит об уникальности и поразительности истории, которую хочет поведать нам автор. Читатель ждет, что на свет появится прекрасный и милый ребенок и даже не подозревает, что будет на самом деле.

Описывая семью Баттонов, автор подчеркивает эмоциональным эпитетом «*an enviable position*» их социальное и финансовое положение, которому многие в Балтиморе завидовали. Предложение “This was their first experience with the *charming old custom of having babies* – Mr. Button was naturally nervous” отражает эмоциональное состояние Роджера Баттона, который очень нервничал. Эпитет «*charming old custom of having babies*» показывает, что семейство Баттонов решило отдать дань прекрасной, очаровательной старой традиции – «обзавестись» ребенком. Автор подчеркивает, что день рождения ребенка для них было значимым, великим, грандиозным событием, используя эпитет «*the enormous event*». В начале рассказа видно, что Роджер торопится забрать свое чадо из больницы, он уже продумал будущее своего ребенка, он считает, что его долгожданный сын оправдает надежды. Но как только он приходит в больницу и видит доктора, а позже своего сына, все надежды начинают рушиться. Мы видим ужасающее, резкое и странное выражение лица доктора Кина, которое передается эмоциональными эпитетами «*a curious expression settling on his harsh, medicinal face*». Удивленный и странный взгляд доктора автор отражает в эпитете «*a curious glance*», а резкость и грубость голоса в эпитете «*said sharply*». На все вопросы Бенджамина о ребенке доктор отвечал очень сурово, и с каждым словом его раздражение нарастало, потому что рождение семидесятилетнего старика было впервые в его практике. Метафора «*cried in a perfect passion of irritation*» подчеркивает окончательную потерю доктором самообладания, его злость и гнев. После разговора с доктором, который так и не смог сказать ему, что все-таки произошло, Роджер Баттон был в шоке, он был испуган и не знал, что делать. Риторический вопрос (Баттон задает самому себе и не может найти ответа) «*What horrible mishap had occurred?*», содержащий эпитет *horrible mishap*, передает переживание и замеша-

тельство Роджера. Стершаяся метафора «*He was on the verge of collapse*» показывает эмоциональное состояние Баттона, который был в безысходности, на грани изнеможения. Встреча с медсестрами для него была тоже ужасным событием: «*Clank! The basin clattered to the floor and rolled in the direction of the stairs. Clank! Clank! It began a methodical descent as if sharing in the general terror which this gentleman provoked ... Clank! The basin reached the first floor. The nurse regained control of herself, and threw Mr. Button a look of hearty contempt.*»

“All right, Mr. Button,” she agreed in a hushed voice. “Very well! But if you knew what a state it’s put us all in this morning! It’s perfectly outrageous! The hospital will never have a ghost of a reputation after» [5, с. 5]. В данном абзаце напряженная атмосфера все нарастает и нарастает. Повторы слова «*Clank!*», передающее «звяканье» тазов, показывают, что встреча с мистером Баттоном для всех работников больницы была пугающей и вызывала ужас и презрение. Предложение «*It began a methodical descent as if sharing in the general terror which this gentleman provoked*» является сравнением, включающим эпитет «*a methodical descent*», передающий мерное, системное позвякивание таза, и оценочный эпитет «*general terror*», отражающий всеобщий страх. Автор сравнивает мерный звенящий «спуск» таза с ужасом, который внушал Баттон. Метафора «*a look of hearty contempt*», включающая эпитет «*hearty contempt*» и эпитет «*a hushed voice*» (шипящий голос), отражают полное неуважение и сильное нескрываемое презрение по отношению к мистеру Баттону. Адвербиальный эпитет «*perfectly outrageous*» дает читателю понять, что рождение Бенджамина было из ряд вон выходящим событием, сущим безобразием и возмутительным поступком. Метафора «*a ghost of a reputation*» говорит о потере больницы своей репутации, о полном ее провале. Данные стилистические средства отражают атмосферу, в которой родился Бенджамин: негативизм, презрение, страх, раздражение, ужас, гнев, злость, нарастающее волнение, сомнение и ни доли сочувствия.

«Знакомство» и разговор мистера Баттона со своим сыном-старикашкой подчеркивает, что Бенджамин рождается умудренным и даже уставшим от жизни, его ничто не волнует и не тревожит. Вся обстановка и люди, «бегающие» вокруг него, нисколько его не беспокоят, а даже наоборот – «веселят».

Первые годы своей жизни Бенджамин покорно слушался своего отца, он старался соблюдать все его требования и условия. “One day he brought home a rattle and, giving it to Benjamin, insisted in no uncertain terms that he should “play

with it,” whereupon the old man took it with – a weary expression and could be heard jingling it obediently at intervals throughout the day. There can be no doubt, though, that the rattle bored him, and that he found other and more soothing amusements when he was left alone [5, с. 15]”. Из данного примера мы видим, что Бенджамин был вынужден соответствовать требованиям своего отца, играть и резвиться как ребенок, несмотря на свои стариковские проявления. Эпитет «*a weary expression*» подчеркивает усталый, утомленный и изнуренный вид Бенджамина, а адвербиальный эпитет «*jingling it obediently*» – покорность и послушание старика своему отцу. Эпитет «*more soothing amusements*» показывает, что Бенджамин искал более спокойные и приятные для себя развлечения, такие как курение сигар и чтение энциклопедии. Но отец все равно продолжал настаивать на своем: «*He brought home lead soldiers, he brought toy trains, he brought large pleasant animals made of cotton, and, to perfect the illusion which he was creating – for himself at least – he passionately demanded of the clerk in the toy-store whether “the paint would come off the pink duck if the baby put it in his mouth”» [5, с. 16]. В данном предложении анафора «he brought», выступающая в функции усиления и передачи многократности действий, и эпитет «*passionately demanded*» передают настойчивость и тупое упорство мистера Баттона. Уточнение – *for himself at least* – подчеркивает, что мистер Баттон все это делал ради собственного успокоения.*

Реакцию общества Фицджеральд передаст в следующем абзаце: “The sensation created in Baltimore was, at first, prodigious ... A few people who were unfailingly polite racked their brains for compliments to give to the parents – and finally hit upon the ingenious device of declaring that the baby resembled his grandfather, a fact which, due to the standard state of decay common to all men of seventy, could not be denied. Mr. and Mrs. Roger Button were not pleased, and Benjamin’s grandfather was furiously insulted» [5, с. 17]. Становится понятным, что история, связанная с рождением Бенджамина, вызвала большой интерес. Эпитет «*was prodigious*» говорит, что эта история, этот случай является сенсационным, необыкновенным и любопытным. Эпитет «*unfailingly polite*» иронически подчеркивает, что люди старались показать себя «особенно» вежливыми, очень любезными и деликатными по отношению к семейству Баттонов. На самом же деле их распирало любопытство, и никакой учтивости они не проявляли. Это отражается в идиоме «*racked their brains*», имеющая русский эквивалент «ломали себе головы». Эпитет «*the ingenious device*» показывает, что люди нашли оригинальный, сво-

еобразный способ и выход из ситуации, который вызвал негодование в семье Баттонов. Дедушка Бенджамина был крайне обижен, оскорблен до глубины души, что отражается в эпитете «*furi-ously insulted*».

Бенджамина мало волновала окружающая обстановка. Его намного больше интересовали спокойные беседы с дедушкой: «When his grandfather's initial antagonism wore off, Benjamin and that gentleman took *enormous pleasure* in one another's company. They would sit for hours, these two, so far apart in age and experience, and, *like old cronies*, discuss with *tireless monotony* the slow events of the day» [5, с. 18]. В данном примере эпитет «*enormous pleasure*» выражает, что Бенджамин получал огромное удовольствие от бесед, он чувствовал себя намного свободнее с дедушкой, чем с остальными. Его несколько не раздражали однообразные и спокойные разговоры («*tireless monotony*»). Сравнение «*like old cronies*» говорит читателю, что Бенджамин и его дедушка являются близкими, закадычными друзьями, их связывают общие интересы, и они легко находят общий язык.

Все шло своим чередом, пока Бенджамин не решил поступать в Гарвардский университет. Студенты и преподаватели университета категорически отвергали Бенджамина: «On his *melancholy walk* to the railroad station he found that *he was being followed by a group, then by a swarm, and finally by a dense mass of undergraduates*. The word had gone around that a lunatic had passed the entrance examinations for Yale and attempted to palm himself off as a youth of eighteen. *A fever of excitement* permeated the college. ... "He must be *the Wandering Jew!*" "He ought to go to prep school at his age!" "Look at the infant prodigy!"» [5, с. 23]. В данной иллюстрации прослеживаются такие стилистические средства, как эпитет, нарастание и метафора. Эпитет «*melancholy walk*» подчеркивает подавленное и мрачное настроение Бенджамина, так как его не приняли в Гарвард. Количественное нарастание «*he was being followed by a group, then by a swarm, and finally by a dense mass of undergraduates*», в котором в качестве компонентов нарастания выступают имена существительные (*group – swarm – dense mass*), каждый из которых, в связи с их расположением, выступает как более значительная в составе нарастания, чем предыдущая. Нарастание показывает, что основная цель студентов – изгнать из своего общества Бенджамина. Метафора «*a fever of excitement*» показывает, что колледж был «пронизан» лихорадочным волнением, что люди были возбуждены и обозлены и говорили разные «колкости» Бенджамину, смеялись над ним. Предложение «He must be *the Wandering Jew!*» являет-

ся аллюзией на легенду о Вечном жиде (Агасфере), который осужден на скитание по земле до Второго пришествия Христа и на вечное презрение со стороны людей. Очевидно, что Бенджамин вынужден снова и снова находить себе место и общество, где он не будет отвергнут и где его не будут призирать за внешние данные и возраст. Несмотря на такую бурную реакцию университета, главный герой, спустя много лет, но уже помолодевшим, все-таки снова возвращается и заканчивает университет.

Важным событием в жизни Бенджамина Баттона стала встреча с дочерью генерала Монкрифа Хильдегардой. Красоту Хильдегарды автор передает следующими словами: «The girl was *slender and frail*, with hair that was *ashen* under the moon and *honey-coloured* under the sputtering gas-lamps of the porch. Over her shoulders was thrown *a Spanish mantilla of softest yellow*, butterflyed in black; her *feet were glittering buttons* at the hem of her bustled dress» [5, с. 27]. Парный эпитет «*was slender and frail*» подчеркивает стройность, хрупкость и нежность девушки. Фицджеральд описывает роскошность волос, используя эпитеты *ashen* (пепельный) и *honey-coloured* (медово-желтый). Мы замечаем изменение цвета волос элегантной девушки в зависимости от падающего на нее света. Нежность героини автор подчеркивает эпитетом «*a Spanish mantilla of softest yellow*». Мы видим, что мантилья на ее плечах была нежно-желтого, золотистого цвета, она придавала особый блеск и шарм героине. В метафоре «*her feet were glittering buttons*» Фицджеральд сравнивает ножки Хильдегарды с блестящими пуговками, еще раз подчеркивая элегантность и очарование героини. Бенджамин влюбился в нее с первого взгляда. «He stood close to the wall, *silent, inscrutable*, watching with *murderous eyes* the young bloods of Baltimore as they eddied around Hildegard Moncrief, *passionate admiration* in their faces. *How obnoxious* they seemed to Benjamin; *how intolerably rosy!*.. But when his own time came, and he drifted with her out upon the changing floor to the music of the latest waltz from Paris, *his jealousies and anxieties melted from him like a mantle of snow*. *Blind with enchantment*, he felt that life was just beginning» [5, с. 27]. Эпитеты «*silent, inscrutable*» выражают эмоциональное состояние героя, показывают, что он был тихий, непроницаемый и в то же время загадочный. Ревность Бенджамина автор передает через взгляд героя, выраженный эпитетом «*murderous eyes*». Его взгляд был убийственным, он завидовал молодым людям. Говоря о молодых аристократах Балтимора, автор использует перифраз «*the young bloods of Baltimore*», подчеркивая, что в их жилах текла юная

кровь, что они были бодры и энергичны. Глагол “*eddi ed around*”, выступающий в роли метафоры, говорит о том, что «юные отпрыски» клубились около Хильдегарды, увивались за ней. Эпитет “*passionate admiration*” отражает восторженные, влюбленные и пылкие взгляды на лицах молодых аристократов. Восклицание «*How obnoxious they seemed to Benjamin; how!*» включает повтор-анафору “*how*” и два эпитета “*obnoxious*”, раскрывающий отвращение и неприязнь Бенджамина по отношению к молодым людям, и “*intolerably rosy*”, подчеркивающий юность этих ребят. Но как только очередь в танце дошла до него, все его неприятные чувства исчезли. Сравнение “*his jealousies and anxieties melted from him like a mantle of snow*” показывает, что ревность и беспокойство Бенджамина исчезли, растаяли, как снежный покров. Автор сравнивает его тревоги со снегом, которые то появляются, то исчезают. Однако танец растопил его ревность. Незабываемость этого дня Фицджеральд раскрывает через метафору “*For Benjamin the rest of the evening was bathed in a honey-coloured mist*”. Автор сравнивает бал с «туманом медовой желтизны», в котором «купался» Бенджамин, которым наслаждался герой. Очевидно, что единственным проблеском в этой дымке была Хильдегарда.

Через некоторое время Хильдегарда и Бенджамин объявили о своей помолвке, что вызвало резонанс не только в обществе, но и в прессе. “*The Sunday supplements of the New York papers played up the case with fascinating sketches which showed the head of Benjamin Button attached to a fish, to a snake, and, finally, to a body of solid brass. He became known, journalistically, as the Mystery Man of Maryland*» [5, с. 31]. Вокруг истории с Бенджамином Баттоном образовалась шумиха. Ироничный эпитет “*fascinating sketches*” передает очаровательность и прелесть карикатур на Бенджамина, хотя читатель видит, что на самом деле они были ужасными (в виде змеи или рыбы). Также карикатуристы сравнивают Бенджамина с медной болванкой, которая отражена в метафоре “*a body of solid brass*”. Метафора “*the Mystery Man of Maryland*” подчеркивает таинственность и загадочность Бенджамина, так как никто, кроме семейства Баттонов, не знал реальность происходящего. Несмотря на разные слухи, Хильдегарда и Бенджамин были тверды в своем решении пожениться.

Первые годы супружеской жизни Бенджамин боготворил жену, но время шло, он молодец, она старела. “*But, as the years passed, her honey-coloured hair became an unexciting brown, the blue enamel of her eyes assumed the aspect of cheap crockery—moreover, and, most of all, she had become too settled in her ways, too placid, too con-*

tent, too anaemic in her excitements, and too sober in her taste» [5, с. 34]. Данное предложение представляет собой стилистическую конвергенцию, включающую нарастание, антитезу, эпитеты, анафору и метафору. Антитеза построена на противопоставлении двух ситуационных антонимов: эпитет *honey-coloured* (медово-желтый) и эпитет *unexciting brown* («тоскливо» / грязновато-коричневый), *blue enamel* (голубизна) и метафора *the aspect of cheap crockery* (цвет залежавшейся глины, вид дешевый глиняной посуды). Антитеза показывает внешние изменения жены Бенджамина, из которой постепенно исчезала красота. Нарастание «*she had become too settled in her ways, too placid, too content, too anaemic in her excitements, and too sober in her taste*», усиленная частицей *too* (анафора), подчеркивает, что Хильдегарда «стала слишком равнодушной, слишком спокойной, слишком самодовольной и вялой в проявлении своих чувств, слишком ограниченной в своих интересах». Вся та активность и энергия, то очарование и шарм, та элегантность и красота испарились и превратились в спокойную тихую жизнь.

Жизнь Бенджамина претерпела много изменений: война, переезд жены в Италию, новое хобби – танцы, поступление в Гарвард, рождение внука ... Старческие (детские) годы никак не удивляют читателя своими особенностями, так как Бенджамин превратился в неряшливого мальчишку.

Анализ поступков главного героя и других персонажей рассказа, описание окружающей обстановки позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, основным стилистическими средствами в произведении являются эпитеты и метафоры. Более яркие эпитеты автор использует при описании больничной обстановки, в которой родился Бенджамин. Интересные эпитеты и метафоры автор включает и в описание внешности Хильдегарды.

Во-вторых, знакомство Бенджамина с Хильдегардой и их супружеские годы являются важным этапом в жизни персонажа, поэтому автор включает большое количество стилистических приемов при раскрытии особенностей этого периода. К эпитетам и метафорам, Фицджеральд добавляет перифраз, повторы, сравнения, антитезу и нарастание.

В-третьих, ярко прослеживается ироничное отношение автора к аристократическому семейству Баттонов. Эпитеты и метафоры, используемые автором при описании завидного положения Баттонов в обществе, пронизаны иронией. Фицджеральд довольно часто обращается к раскрытию реакции общества, которое также отражается на социальном положении этой семьи.

Нужно отметить, что «детские» годы Бенджамина практически не отличаются наличием особых стилистических средств. В заключительной главе автор все-таки ставит точку, тем самым говоря, что история жизни Бенджамина подошла к концу. Фицджеральд закрывает тему «забавного случая» для читателей.

Таким образом, поступки, окружающая обстановка и характеристика персонажей дополняют образ главного героя рассказа. Автор рассказа показал не только уникальность и оригинальность Бенджамина Баттона, сложность и многогранность его личности, но и раскрыл тему борьбы разных начал в человеческой душе, тему непонимания со стороны окружающих, тему оторванности от мира и тему потерь и воспоминаний.

Список использованных источников

1. Арнольд, И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / И. В. Арнольд. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1999. – 443 с.
2. Лидский, Ю. Я. Скотт Фицджеральд. Творчество / Ю. Я. Лидский. – Киев : Наукова думка, 1982. – 367 с.
3. Мальцева, О. А. Лингвостилистические осо-

бенности словесного художественного портрета в современном английском романе : дис. ... канд. филол. наук / О. А. Мальцева. – Л., 1986. – 164 с.

4. Федорова, Н. И. Прагматический аспект русского народного заговора от недуга» / Н. И. Федорова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2014. – № 4. – С. 40–45.

5. Fitzgerald, F. S. “The Curious Case of Benjamin Button” / F.S. Fitzgerald. – New York, 2007. – 56 с.

References

1. Arnold I.V. Semantics. Stylistics. Intertextuality. St. Petersburg, St. Petersburg State University, 1999, 443 p. (in Russian).
2. Lidskiy Yu.Ya. Scott Fitzgerald. Writing. Kiev, Naukova dumka, 1982, 367 p. (in Russian).
3. Maltseva O.A. Lingvostylistic peculiarities of verbal art portrait in the contemporary English novel: thesis ... Candidate of Philol. Sc. Leningrad, 1986, 164 p. (in Russian).
4. Fedorova N.I. Pragmatic aspect of Russian folk charms against ailment, Bulletin of MSRU. Series Russian Philology, 2014, No. 4, pp. 40–45. (in Russian).
5. Fitzgerald F. S. “The Curious Case of Benjamin Button”. New York, 2007, 56 p.

Поступила 06.08.2015 г.

УДК 811.161
ББК Ш (80)

Федорова Найля Ивановна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра русского языка и прикладной лингвистики
Института филологии и межкультурной коммуникации
ФГОАУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Россия
Nelya7@mail.ru

ТИПЫ АДРЕСАТА В ТЕКСТЕ РУССКОГО НАРОДНОГО ЗАГОВОРА

Аннотация: В статье представлена попытка типологизации категории адресата в рамках русского народного заговора. Автором выделяются три типа адресатов: предмет живой или неживой природы, недуг, кооптированный адресат. Выделение каждого типа сопровождается лингвокультурологическим комментарием, который раскрывает причину формирования данного адресата. Кроме того, параллельно представлен анализ образа адресата – понятие, которое в последнее время также активизировалось в лингвистических исследованиях. В ходе научного исследования предпринимаются попытки выявить сферы функционирования выделенных типов адресатов в иных коммуникативных ситуациях. Выводы, полученные в результате проведенного исследования, не только затрагивают проблемы типологизации категории адресата, но и подчеркивают взаимосвязь прагматического плана коммуникации и логики мышления, присущей народу в определенный период его развития.

Ключевые слова: прагматика, адресат, заговор, фольклор.

Fedorova Naylya Ivanovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of Russian Language and Applied Linguistics

Institute of Philology and intercultural communication

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

TYPES OF RUSSIAN FOLK CHARMS ADDRESSEE

Abstract: In the article you can find an attempt to classify the addressee in the Russian national charms. The author points out 3 types of addressee: an object of living or inanimate nature, illness itself, co-opted addressee. Each type of the found addressee is accompanied by linguistic and cultural commentary. The research also contains the analyses of addressee image, a concept which has recently become rather popular in linguistic studies. The author claims that the noticed situations are typical for other communication fields. The conclusions derived from the study touches upon both the problem of addressee typology and correlation of Pragmatics, Communication in general and Logic at the definite development period.

Key words: Pragmatics, addressee, folklore, folk charm.

Становление прагматики как особого направления в изучении языка и его особенностей определило отличный от классического подхода взгляд на специфику функционирования языка. Так, в первую очередь язык начал рассматриваться как некий знак, способный связывать его отправителя и получателя посредством заданной предметной области или ситуации. Обратим внимание, что мы не говорим конкретно о передаче какой-либо информации в рамках данной ситуации, а говорим о ситуации вообще, в связи с чем трансформируется восприятие и функций языка. Так, если К. Бюлер в своем фундаментальном труде «Теория языка: репрезентативная функция языка» [3] основными функциями языка считает репрезентативную, экспрессивную, апеллятивную, то Р. О. Jakobson выделяет шесть функций: эмотивную, коннотивную, поэтическую, метаязыковую, референтивную, фатическую) [10]. В разработке Р. О. Jakobsonа фатическая функция представляет собой нечто в корне отличающееся от привычного взгляда на язык, так как она позволяет посмотреть на язык не как средство передачи информации. Фатическая функция обращает взгляд исследователя на сам процесс коммуникации, наличие его структурных элементов, среди которых можно выделить и процесс установления контакта, а также адресата и адресанта сообщения. Метаязыковая функция также свидетельствует о способности языка быть средством передачи информации из одной области знаний в другую. Мы полагаем, что именно фатическая и метаязыковая функции позволяют выделить в процессе коммуникации содержательный и структурный аспекты. Под содержательным аспектом мы понимаем процесс восприятия и понимания сообщаемого, а под структурным – совокупность элементов, а также фаз процесса коммуникации.

Приведенный анализ функций языка, вернее, изменение видения функционала языка призвано обосновать закономерность появления та-

кого направления, как прагматика. Каждая научная отрасль определяет свой объект и предмет исследования, кроме того, определяет ключевые параметры исследования. Так, для прагматики важным является адресат сообщения, содержание сообщения, а также совокупность языковых средств, выбранных для передачи информации и, возможно, оказания какого-либо воздействия на адресата.

В настоящей статье внимание будет уделено категории адресата. В. З. Демьянков дает следующее толкование образа адресата: «Представление о реальном или потенциальном получателе сообщения» [4, с. 376]. В определении подчеркивается, что образ адресата влияет на построение речи говорящего и ее содержание, а также возможные экстралингвистические особенности и нормы, характерные для определенного временного промежутка.

В статье Н. Д. Арутюновой «Фактор адресата» автор задается вопросом, все ли речевые акты имеют адресата. Ею выделяются жестко адресованные речевые акты, что ведет к возможности строгого очертания круга адресата, так как иначе сам речевой акт становится бессмысленным. Тесно связанными с адресатом становятся императивы. Здесь же говорится о том, что утрата адресата трансформирует саму сущность речевого акта. В качестве примера автор приводит трансформацию императива в заповедь, этическую рекомендацию или сентенцию неопределенного значения. Данные рассуждения производятся на примере афоризма К. Пруткина. В данной работе при анализе художественных текстов затрагивается и фольклорный текст. Обращение к фольклорному тексту и литературному тексту вообще обусловлено тем, что литературный текст часто представлен повествовательным предложением либо императивным, что сохраняет прямую обращенность к адресату [2]. Все приведенные размышления Н. Д. Арутюновой, на наш взгляд, обусловлены стремлением

доказать важность прагматической составляющей высказывания.

В настоящее время категория адресата исследуется довольно активно в политическом, рекламном дискурсах, а также адаптированных или переводных текстах. Исследование осуществляется на базе как фольклорных тестов [8, с. 114–119], так и текстов светского характера [9]. Так, в работах саранских ученых подчеркивается, что фольклорные тексты, например величальные песни, содержат различные адресаты, что связано с большим количеством «действующих лиц» в анализируемом ритуале [8]. Кроме исследования адресата непосредственно, существуют научные изыскания, обращенные к фактору адресата, то есть специфике влияния сведения об адресате на процесс речевого воздействия. В работе В. В. Леонтьева детально доказывается, что именно учет фактора адресата в неискреннем дискурсе позволяет контролировать процесс воздействия на адресата [6]. Однако исследование понятия фактор адресата обращает нас к иному вопросу: как совокупность известных говорящему знаний об адресате влияет на выбор языковых средств. Получаем, что кроме непосредственного понятия *адресат сообщения*, мы получаем понятие *образ адресата*, которое определяет речевое поведение.

В настоящей статье впервые публикуется анализ категории адресата в русском народном заговоре от недуга. В первую очередь отметим, что фольклорный текст является частью некоего фольклорного синкретичного действия, обряда. Естественно было бы предположить, что каждый жанр имеет своего адресата. Так, народная примета в качестве адресата имеет сельскохозяйственного деятеля. Именно к человеку, заинтересованному в получении высокого урожая, обращены следующие высказывания: *Тусклый месяц – к сырой погоде; Ясный – к суху*. Причем невозможно сказать, что адресатом является конкретный человек. Адресатом является любой человек, занимающийся сельским хозяйством или иной работой на открытом воздухе.

Заговор же, наоборот, имеет адресатом не некоторое общество, объединенное общими интересами, а единичный предмет, одушевленный или неодушевленный. Данную характеристику мы выводим из содержания заговорного текста. Более того, если сельскохозяйственные приметы являлись общедоступными, то заговорные тексты были известны только некоторым людям. Часто заговор исполнялся без свидетелей, в темное время суток или в предрассветный час. Принимая во внимание все сказанные выше экстралингвистические описания, получаем, что процесс коммуникации при произнесении заговора как таковой осуществляется: мы имеем адресанта в лице произносящего заговор, сам текст

сообщения, то есть текст заговора, иногда можем определить адресата посредством обращения, присутствующего в тексте заговора. Однако сложность определения адресата в некоторых заговорах побудила нас к поиску потенциальных адресатов. В результате анализа корпуса заговоров нами выделены следующие типы адресатов:

1. Объекты неживой, живой природы, а также православные персоналии. *«Мать ты моя, вечерняя звезда, жалуюсь тебе на двенадцать девиц, Иродовых дочерей, двенадцать сестер лихорадок. Заступись, прогони окаянных от раба Божия (имя), дай ему здоровья, избавь род человеческий от этой мучительной болезни»* [5, с. 465].

Адресат в данном случае определяется при помощи обращения, присутствующего в тексте. Анализ языковых средств позволяет определить образ адресат. Мы видим почтительное отношение к адресату, некоторое возвеличивание его, а также веру в могущество адресата, иначе данного речевого не осуществлялось бы. Сам текст заговора представляется собой просьбу об устранении недуга.

Однако встречаем заговором с иным *образом* адресата. Произнесение заговора требует соблюдения определенных условий: Сам больной идет в лес, находит осину, кланяется ей и говорит: *«Рябина, рябина, вылечи мои зубы, а не вылечишь – всю тебя изгрызу»* [5, с. 482]. Заговор содержит обращение к дереву, однако здесь содержится угроза, которая изменяет образ адресата, делает его амбивалентным. С одной стороны, мы видим почтительное отношение и осознание мощи адресата. С другой стороны, мы видим угрозу, которая довольно нелогично и неестественно воспринимается в данном контексте. Нетипичность обусловлена невозможностью сочетать первую часть заговорного текста, отвечающую норме этикета, и вторую часть, где представлена угроза. Однако налицо изменение адресанта: если обычно заговоры произносятся знахарем, то в последних примерах произносит их сам больной. Возможно, именно данный фактор изменяет образ адресата.

В заговоре *«Заря-зарница, возьми у ребенка (имя) бессонницу, безгомоницу, а нам дай сон-угомон»* [5, с. 465] также представлен адресат в виде субъекта неживой природы. Данный объект не только способен возратить сон, но и готов к обмену объектами. В заговоре актуализируется оппозиция «свой-чужой», характерная для славянского заговорного текста. Так, И. Ф. Амроян утверждает, что для древнего славянского представления характерно восприятие болезни как некой сущности, которая связана с определенными природными стихиями [1].

Интересным нам видится и следующий заговор: *«На море на океане, на острове на Буяне*

стоит соборная апостольская церковь, стоит Мать Пресвятая Богородица и преподобный Антипий, зубной исцелитель. Он просит и молит угодника Божьих о рабе Божием (имя): «Как бы у вас, угодники Божие, зубы не болели, так бы и у раба Божия (имя) зубы не болели». Во имя отца, и Сына, и Святаго Духа, Аминь. Аминь, аминь» [5, с. 481], который сопровождается комментарием: *заговор наговаривают на редьку, на сучок ели или сосны. Затем редьку кладут на зубы, а сучок ели или сосны кладут за щеку напротив больного зуба.* Данный комментарий также несколько трансформирует образ адресата. Если раньше адресат был способен активно выполнять искомое действие, то в последнем примере адресат воспринимается как пассивный слушатель. Привлекает внимание и сам текст заговора, который содержит просьбу, выраженную от третьего лица.

2. Адресатом является сам предмет раздражения (кровь, боль): *«Безымянный палец, тебе имени нет, а тебе, хворь-болезнь, места нет. В высоту не поднимайся, в ширину не раздавайся. Во имя Отца, и Сына, и Святаго Духа, ныне и присно, и вовеки веков. Аминь. Аминь, аминь»* [5, с. 485]. В приводимом ниже примере адресатом выступает неостанавливающаяся кровь: *«Ехал человек стар, конь под ним карь, по ристаням, по дорогам, по притонным местам. Ты, мать-руда, жильная, телесная, остановись, назад воротись. Стар человек тебя запирает, на покой отправляет, рукой согревает. Как коню его воды не стало, так бы тебя, руда-мать, не бывало. Слово мое крепко»* [5, с. 476]. Данное обращение является естественным, так как во времена язычества каждый предмет мог восприниматься как одушевленный и, следовательно, допускал обращение к нему. Иногда болезнь может восприниматься как одушевленное явление, что наблюдается в следующем заговоре: *«Полуношница Анна Ивановна, по ночам не ходи, раба Божия (имя) не буди! Вот тебе работа: днем играй пестом да ступой, а ночью матицей. Во веки веков. Аминь»* [5, с. 476]. Обращение Анна Ивановна часто употребляется в заговорах от бессоницы, под Анной Ивановной понимается дочь царя Ирода, по утверждению Амроян [1].

В заговоре *«С ветру пришла – на ветер пойдешь; с воды пришла – на воду пойдешь; с лесу пришла – на лес пойдешь отныне и до века»* [7, с. 97] мы не наблюдаем непосредственно наименования адресата, однако обращенность к нему подчеркивается формально: глагол в форме 2 л. ед. ч., а также его лексическое значение дает нам возможность предположить, что заговор обращен к недугу непосредственно. Более того, мы не видим в тексте названия настоящего местонахождения, однако понимаем, что речь идет о недуге, поразившем человека или животное. Гово-

рящий пытается выяснить природу происхождения адресата и вернуть его обратно. Называются возможные места происхождения недуга. Возможно, именно данные пространственные образования ассоциировались в сознании говорящего с происхождением недуга. Имплицитно мы понимаем способность адресата передвигаться. Причем передвижение возможно в двух направлениях к человека (животного) и от него.

3. Кооптированный адресат. Данный тип упоминается в работе Н. Д. Арутюновой при анализе внутренней речи. Под кооптированным адресатом понимается объект сообщения, который априори не требуется, но допускается, так как каждый текст должен иметь адресата сообщения. Речь в подобном случае идет о выражении внутренних переживаний, волнений [2]. Однако при введении кооптированного адресата возникает вопрос о его необходимости, так как в тексте заговора не содержится выражения чувств или вопросов, волнующих говорящего. Так, в заговоре *«Солнце на запад, день на исход, сучок из глаза на извод»* [5, с. 485] содержится императив, побуждение к действию, но формально императив выражен глаголом изъявительного наклонения: *«Грызу я загрызаю, уйму я унимаю на рабе Божием (Имя) двенадцать родимцев: пуповой, сердцево́й, внутряной, головной, суставной, жилиной, костяной, ручной, ножной, глазной, ревун, говорун. Как мертвый из могилы не ворочается, так бы и на раба Божия (имя) эти двенадцать родимцев никогда бы не ворочались, веки по веки. Отныне до века»* [5, с. 462]. Формально данный текст заговора передает дословное описание действий, совершаемых говорящим. Нелогичность данных слов обусловлена тем, что, с одной стороны, действие осуществляется втайне от окружающих в специально отведенное время, что требует определенной сакральности осуществления коммуникации. Соответственно нежелательным является наличие какого-либо наблюдателя или свидетеля действий. С другой стороны, проговаривание производимых действий нарушает необходимую сакральность, ведь говорящему и так понятно, что происходит в данный момент.

Для чего необходимо произнесение вслух названия действий, осуществляемых в момент произнесения заговора? Данное противоречие обращает нас в самой природе подобного процесса. Вспоминается несколько ситуаций, когда человек проговаривает свои действия. Такое наблюдается при объяснении преподавателем новой темы слушателям или в любом другом случае, где имеется объяснение и пошаговое описание производимых действий. Например, кулинарные передачи, где ведущий осуществляет необходимые действия и попутно комментирует каждое из них. Кроме того, подобное встре-

чаем при игре в прятки с детьми довольно юного образа. Ребенок наблюдает за ищущим. А ищущий (взрослый) описывает действия, которые он осуществляет. Подобные случаи объединены тем, что они имеют конкретного наблюдателя, которого можно охарактеризовать как пассивного, но заинтересованного. Субъект действия контролирует ситуацию и владеет ею лучше, чем кто-либо иной. Сравните роль и статус учителя, объясняющего ученикам различные тонкости того или иного решения задач.

Иная роль адресата. В первой ситуации наблюдатель отличается стремлением понять логику размышления говорящего. Во втором случае слушающий пытается понять, где в данное время находится говорящий, куда он движется, так как целью слушателя является оставаться незаметным наиболее длительное время. Говорящий же сознает заинтересованность слушателя, хотя иногда и не видит его, но понимает, что сам находится под жестким контролем и вниманием слушателя. Получаем, что произнесение заговора также имеет целью информировать заведомо известный, но не называемый адресат.

Таким образом, в результате анализа текстов заговора нами были выделены три типа адресатов русского народного заговора: субъект живой/неживой природы, сам недуг, кооптированный адресат. Каждый из выделенных типов имеет свой образ, что можно доказать путем анализа образа адресата, воспроизводимому из содержания текста заговора.

Список использованных источников

1. Амроян, И. Ф. Представления славян о болезнях (на материале русских, болгарских и чешских лечебных заговоров / И. Ф. Амроян // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 2. – С. 39–45.
2. Арутюнова, Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М. : Наука, 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356–367.
3. Бюлер, К. Теория языка: репрезентативная функция языка / К. Бюлер. – М. : Прогресс, 1993. – 501 с.
4. Демьянков, В. З. Образ адресата / В. З. Демьянков // Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник / под общ. рук. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – С. 376–377.
5. Иванов, В. И. Тайны народной медицины России / В. И. Ивановн. – М. : ЭКСМО, 2007. – 672 с.

6. Леонтьев, В. В. О важности учета фактора адресата при анализе речевого жанра «flattery» / В. В. Леонтьев // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2003. – № 3. – С. 137–141.

7. Майков, Л. Н. Великорусские заговоры / Л. Н. Майков. – СПб. : Изд-во Европейского Дома, 1994. – 216 с.

8. Рогачев, В. И. Свадебные величальные песни: тематика, функция, поэтика / В. И. Рогачев, Л. В. Василькина, О. И. Налдеева // Гуманитарное образование и наука. – 2015. – № 2. – С. 114–119.

9. Сиразиева, З. Н. Клятва как речевой жанр в русскоязычной и англоязычной лингвокультурах : дис. ... канд. филол. наук / Зарина Наилевна Сиразиева. – Казань, 2012. – 245 с.

10. Якобсон, Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон // Структурализм «за» и «против». – М. : Прогресс, 1975. – С. 193–213.

References

1. Amroyan I.F. Representations of the Slavs of diseases (based on the Russian, Bulgarian and Czech medical conspiracy, *Bulletin of the Orenburg State University*, 2005, No. 2, pp. 39–45. (in Russian).
2. Arutyunova N.D. Factor destination, *Proceedings of the Academy of Sciences of the USSR. A series of literature and language*, 1981, t. 40, No. 4, pp. 356–367. (in Russian).
3. Bühler K. *Language Theory: Representative function of language*. Moscow, 1993, 501 p. (in Russian).
4. Demyankov V.Z. The image of the destination, *Culture of Russian speech: Collegiate Dictionary reference*. Moscow, 2003, pp. 376–377. (in Russian).
5. Ivanov V.I. *Secrets of Russian folk medicine*. Moscow, 2007, 672 p. (in Russian).
6. Leontyev V.V. About the importance of taking into account the addressee factor in the analysis of speech genre «flattery», *Bulletin of Volgograd State University. Series 2: Language*, 2003, No. 3, pp. 137–141. (in Russian).
7. Maykov L.N. *The Great charms*. St. Petersburg, 1994, 216 p. (in Russian).
8. Rogachev V.I., Vasilkina L.V., Naldeeva O.I. Wedding songs of praise: theme, function, poetics, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2, pp. 114–119. (in Russian).
9. Sirazieva Z.N. Oath as a speech genre in Russian and English linguistic cultures: thesis ... Candidate of Philol. Sc. Kazan, 2012, 245p. (in Russian).
10. Jakobson R.O. *Linguistics and Poetics. Structuralism “for” and “against”*. Moscow, 1975, pp. 193–213. (in Russian).

Поступила 11.08.2015 г.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

УДК 39(=511.152)(045)
ББК 63.5(2р-6Мо)

Акимова Зинаида Ивановна

кандидат педагогических наук,
директор МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск, г. Саранск, Россия
saransk.19@mail.ru

**К ВОПРОСУ О ТРУДОВОЙ МИГРАЦИИ МОРДВЫ
В МОСКВУ И ПОДМОСКОВЬЕ В КОНЦЕ XIX–XX В.**

Аннотация: В статье рассматривается процесс трудовой миграции сельской мордвы в Москву и Подмоскowie в конце XIX–XX в., ее трудовая деятельность в городских условиях. Автор приходит к выводу, что трудовая деятельность переселенцев из Мордовии концентрируется вокруг промышленности, строительства, постоянно расширяющегося общественного транспорта и связи, торговли, сферы образования, культуры и искусства. При этом мордву привлекали в первую очередь наличие более высокооплачиваемой работы и более высокий уровень жизни, чем на малой родине, т. е. основными факторами миграции служили социально-экономические причины. Достаточно близкое расстояние от республики и аналогичные климатические условия служили дополнительным аргументом в пользу места переселения.

Ключевые слова: мордва, история, переселение, трудовая деятельность, Москва, Московская область.

Akimova Zinaida Ivanovna

Candidate of Pedagogic Sciences,
Head Teacher of Secondary school №19, Saransk, Russia

**LABOUR ADAPTATION OF MORDVINIANS TO MOSCOW CITY
AND MOSCOW REGION IN LATE XIX – EARLY XXI CENTURIES**

Abstract: The article deals with economy and labour of mordvinians within megapolis. Economy and labour activity are influenced by natural, geographical, socio-economic and some other factors. Migrants from Mordovia have always been attracted by rather close distance from their native place, similar climate and greatly by higher level of living conditions in Moscow and Moscow region. The author concludes that labour activity of migrants from Mordovia is concentrated on industry, constructing, developing public transport and communication, trade, education, culture and arts, which can be proved by historical data and field study.

Key words: Mordvinians, history, migration, labour activity, Moscow, Moscow region.

Хозяйственная жизнь народа, его трудовая деятельность всегда интересовали этнографов как с точки зрения реконструкции народного быта, так и в качестве фактора, влияющего на развитие разных сторон этнокультуры. Создание и развитие высокоразвитой индустрии, освоение новых производящих и обслуживающих отраслей хозяйства актуализируют необходимость историко-этнографического изучения с современных научных позиций процессов трудовой миграции сельского населения в города, анализа особенностей его трудовой адаптации [3, с. 138–139; 4, с. 28; 7, с. 113].

В рамках данной статьи мы рассмотрим процесс трудовой миграции представителей мордовского этноса в Москву и Подмоскowie в конце XIX – начале XXI в.

Переселение мордвы в Москву и Подмоскowie имеет длительную историю. После отмены в

1861 г. крепостного права первопрестольная стала привлекательной для жителей центральных и поволжских регионов «как промышленный, торговый и умственный центр». Москва притягивала крестьян из близлежащих губерний, сюда стекались торговцы, приезжала для обучения молодежь. По данным Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г., в г. Москве 70 человек указали в качестве своего родного языка мордовский [11, с. 65]. В пореформенный период основным районом проживания московской мордвы стала Хамовническая городская часть Москвы (38 человек) [11, с. 66], где действовал ряд ткацких и пивоваренных предприятий, сахаро-рафинадный и цементный заводы. Другим таким местом компактного проживания мордвы, привозившей в Москву древесный уголь на продажу, была «Марьино Роща». В Московской губернии в конце XIX в. мордвы жи-

тельство существовало существенно меньше, всего 16 человек, в т. ч. в Московском уезде – 8 человек, Бронницком – 4 человека, в Звенигородском – 3, Дмитровском уезде – 1 человек [10, с. 105].

Первая большая волна мордовских переселенцев из мест их компактного проживания в столицу началась в 20-е гг. XX в., после установления в стране советской власти, последствий Гражданской войны, «военного коммунизма» и страшного голода в Поволжье 1921–1922 гг. Первая Всесоюзная перепись населения 1926 г. зарегистрировала в Москве уже 1330 человек мордовской национальности (т. е. численность по отношению к 1897 г. увеличилась в 19 раз), в Московской губернии – 513 человек (увеличение в 32 раза) [5, с. 34–51]. Данный период примечателен также в связи с появлением в Москве первой творческой интеллигенции из представителей мордовского этноса, прибывших из Самарской, Саратовской, Оренбургской и других губерний: Артур Моро, А. М. Лукьянова, Дмитрия Малышева, П. Кириллова, М. Т. Маркелова, Т. В. Васильева и др.

В период советской индустриализации и коллективизации 1920–1930-х гг. отмечается, с одной стороны, крайняя востребованность рабочих рук на стройках и промышленных предприятиях Москвы и области, а с другой – гонения на «зажиточных», по существу, наиболее трудолюбивых крестьян в деревнях. Последние пополнили ряды рабочего класса.

Создание заводов приводит к появлению новых рабочих мест, поэтому в 1930-е гг. мордовское население, особенно востребованное в Москве и Подмоскovie, потянулось на предприятия. Здесь трудовые мигранты из мордовских сел осваивают новые специальности, изменяется их быт и культурный облик. Об этом, в частности, свидетельствует пресса тех лет: «Мордовское население Москвы компактной массой живет в районе, прилегающем к известной Марьиной Роще. До революции это был глухой уголок разгульной купеческой Москвы. Мордовское население влачило жалкое существование. За годы советской власти от былой пьяно-разгульной Марьиной Рощи остались одни воспоминания да пересказы. Появились стахановцы, своя интеллигенция. На одном лишь автозаводе им. Сталина работают около 800 мордвинков. Мордовская окраина Москвы становится похожей на центр. Совсем иными, чем до революции, стали ее обитатели – мордвины» [8].

Данный период характеризуется преимущественно смешанной (вынужденной и добровольной) миграцией мордовского населения, главным образом сельского. В рассматриваемое время мордовский край отставал в социально-экономическом развитии от ведущих регионов

страны, что, естественно, сказывалось на реальном жизненном положении его населения. Следствием этого стал отток части сельской мордвы, искавшей более высокого уровня доходов и обеспеченной жизни, за пределы региона. Позднее вслед за переселенцами приезжали их родственники и знакомые. Значимым фактором миграции являлось также стремление молодежи к получению образования.

Согласно итогам официальной переписи населения 1939 г. в Москве насчитывалось 18 585 человек городских жителей мордовской национальности (рост численности по отношению к 1926 г. в 14 раз). В Московской области проживали 17 843 человека городских жителей и 13 416 человек сельского населения, т. е. суммарно 31 259 человек представителей мордовского этноса [6, с. 63] (по отношению с предшествующим периодом произошло увеличение в 61 раз).

Начало очередной волны заселения Москвы и Московской области представителями мордовской национальности связано с послевоенными годами. Она была обусловлена восстановлением народного хозяйства страны, бурным ростом различных отраслей промышленности и нехваткой трудовых ресурсов. С 1959 по 1989 гг. численность мордвы г. Москвы увеличилась на 128,5%, Московской области – на 43,3%. По итогам переписей населения численность мордвы в Москве составляла: 1959 г. – 13 528 чел., 1979 г. – 22 274 чел., 1989 г. – 30 916 чел., 2002 г. – 23 387 чел.; в Московской области: в 1959 г. – 19 772 чел., 1979 г. – 21 660 чел., 1989 г. – 28 328 чел. [9, с. 92].

Трудовая деятельность переселенцев из Мордовии концентрировалась в это время вокруг промышленности, строительства, постоянно расширяющегося общественного транспорта и связи, торговли, сферы образования, культуры и искусства. Так, по данным отчетов Управления Совета министров МАССР за 1950–1970 гг. по использованию трудовых ресурсов, о выполнении планов переселения и организованному набору рабочих в Московскую область и Москву, многие трудовые мигранты из Мордовии уезжали рабочими на столичные стройки [14, л. 48; 16, л. 297; 17, л. 320; 18, л. 209, 283; 19, л. 37–38; 20, л. 159; 21, л. 199; 22, л. 136, 291]. Архивные данные подтверждаются имеющимися полевыми материалами. К примеру, в конце 1960-х гг. начали свою трудовую деятельность в качестве строителей респонденты А. П. Бабич, З. С. Резяпкина, П. Н. Петров, в начале 1970-х гг. – В. П. Пронькина, Н. М. Гуськова, Н. И. Купряшкин, в 1980-х гг. – Н. В. Данилкина, В. П. Фролов [12].

Многие жители Мордовии уезжали на строительство московских дорог, о чем свидетель-

ствуют акты-списки на рабочих, направленных отделом переселения и организованного набора рабочих Совета Министров МАССР для работы на предприятиях Московского Управления строительства Главдорстроя СССР г. Москва в 1957 г. [13, л. 199–200]. В метрострое работали Г. А. Старкова, В. Г. Самородова, Н. И. Дурнов, Т. И. Трушина [12].

Мордовские переселенцы трудились также на различных автобазах. Так, в ЦГА РМ сохранились акты-списки 1966 г. на рабочих, переданных для работы на автобазу № 4 треста Центродорстроя г. Реутово Московской области и автобазу № 3 треста Центродорстроя г. Москва [15, л. 246, 251, 255]. Информаторы П. Е. Куфтинов, В. И. Артемкин, Н. И. Данилкин работали водителями автобусов, В. А. Дубинин – водителем в службе инкассации [12].

Оставили свой след мордовские рабочие и в промышленности Москвы и Подмосковья. Так, на ткацких фабриках работали уроженцы Мордовии Р. И. Шаронова, Т. В. Шукшина, Т. И. Галяева, Е. Д. Кольяпина. По словам респондента П. Г. Конакова (г. Озеры, Московская область), на фабриках Озерского района после окончания ФЗУ трудилось много молодежи из Мордовии. Авиастроительная промышленность стала местом ведения трудовой деятельности респондента Н. П. Казова, а также его братьев и сестер – А. П. Лазаревой, В. П. Креслиной, Н. П. Ивановой, Е. П. Казова и В. П. Казова. С заводом АЗЛК связан трудовой путь информатора Н. Ф. Филенкина. Работали мордовские переселенцы в Москве и Московской области и на других предприятиях и отраслях: на мясокомбинате (П. П. Фролова), на станкостроительном опытном заводе (П. И. Байков), на карбюраторном заводе (В. А. Николенко), электриком (Е. Г. Киселева), трактористом (В. М. Мишанин), директором магазина (Р. Е. Степанова) и т. п. Отметим, что в послевоенные годы и вплоть до середины 1990-х годов в Москву и Подмосковье переселялись главным образом люди рабочих специальностей, но были и служащие – врачи (А. В. Тутаев), учителя (Е. Н. Кудашкин, Н. Д. Гулькин), ученые (И. И. Калгашкин), партийные работники (Н. А. Качалов) и т. д. [12].

Новая волна передвижения из Мордовии в Москву и в Московскую область наблюдается после 1991 г. Она была связана с общим экономическим упадком в стране, невозможностью прожить в провинции без работы. Масса выходцев из Мордовии и в настоящее время работает в столице по контракту, занимаясь механизированной уборкой улиц, трудясь дворниками, грузчиками, на рынках и в магазинах [2, с. 208]. Приезжают в столицу и люди с высшим образованием.

Трудовая адаптация мордвы в Москве и Подмосковье как процесс освоения личностью новой трудовой ситуации способствовал достижению многими представителями этноса высокого социального статуса. Так, среди мордвы, связавшей свою жизнь с Москвой и Подмосковьем, много известных военнослужащих: генерал-полковник Н. Т. Антошкин, генерал-полковник Г. П. Яшкин, полковник в отставке И. Е. Малышев, полковник в запасе М. Г. Гуреев, генерал армии М. А. Пуркаев, генерал-полковник Г. П. Яшкин, генерал-майор С. П. Тутушкин, генерал-майор в отставке К. П. Казейкин, генерал-майор авиации Ф. М. Масеев; педагогов, ученых, государственных служащих: Ф. Ф. Советкин; Е. В. Скобелев, Д. И. Прокин, Н. Ф. Прокина, В. В. Горбунов, Г. И. Ермушкин, С. Т. Гурьянов, В. А. Сульдин, Н. Н. Куняев, В. Ф. Стукалин, Г. А. Куманев, Г. И. Рузавин, Д. И. Прокин, Н. Ф. Прокина, Ю. Н. Бажутов, писателей и поэтов: Ф. М. Чесноков, Д. И. Морской, А. М. Морро, Т. Н. Тимин, А. Л. Лежиков, В. А. Кригин, Н. А. Качалов, художников и скульпторов: М. Ф. Ерошкин, И. И. Черапкин, Ю. В. Чумаков, П. С. Добаев, А. И. Масейкина, Л. Журавлева. Н. В. Ерушев, артистов: Е. И. Грибова, А. А. Летин, В. Л. Исляйкин и др. [1, с. 379–502].

Таким образом, статистические данные динамики численности мокши и эрзи в Москве и Московской области позволяют констатировать наличие двух основных волн ее миграции: 1) 1920–30-е гг. (в период советской индустриализации и коллективизации) и 2) 1960-е и последующие годы (во время активного строительства промышленных предприятий столицы). Тенденция к сокращению переселения мордвы в мегаполис наблюдается в конце 1990-х гг.

Трудовых мигрантов из Мордовии в Москве и Подмосковье привлекало в первую очередь более высокий уровень жизни, чем на малой родине, наличие более высокооплачиваемой работы, т. е. основными факторами миграции служили социально-экономические причины. Достаточно близкое расстояние от республики и аналогичные климатические условия служили дополнительным аргументом в пользу места переселения.

Список использованных источников

1. Акимова, З. И. Мордва Москвы и Московской области : историко-этнограф. исслед. / З. И. Акимова ; под ред. д-ра ист. наук, проф. В. А. Юрченкова, д-ра ист. наук, проф. Л. И. Никоновой ; НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2013. – 544 с.
2. Белов, С. С. Национальные диаспоры Москвы / С. С. Белов, В. Р. Кеймах. – М. : ГЛАСНОСТЬ, 2010. – 384 с.

3. Будина, О. Р. Город и народные традиции русских / О. Р. Будина, М. Н. Шмелева. – М. : Наука, 1989. – 252 с.
4. Будина, О. Р. Традиция в культурно-бытовом развитии современного русского города / О. Р. Будина, М. Н. Шмелева // Совет. этнография. – 1982. – № 6. – С. 27–39.
5. Всесоюзная перепись населения 1926 г. Т. 9. РСФСР. – М. : ЦСУ СССР, 1929. – 228 с.
6. Всесоюзная перепись населения 1939 года : основные итоги. – М. : Наука, 1992. – 254 с.
7. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 113–116.
8. Мордвины московские // Красн. Мордовия. – 1937. – 28 февр.
9. Национальный состав населения Республики Мордовия // Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. – Саранск : Мордовиястат, 2005. – С. 52–99.
10. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. XXIV. Московская губерния. – СПб. : Изд-е Центрального статистического комитета МВД, 1905. – 350 с.
11. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. XXIV. Кн. 2. Город Москва. – СПб. : Изд-е Центрального статистического комитета МВД, 1904. – 275 с.
12. Полевой материал автора, собранный в 2012–2013 гг.
13. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 135. Акты и списки на передачу рабочих предприятиям и стройкам. 1957 г. 302 л.
14. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 148. Акты и списки на передачу рабочих предприятиям отдела переселенческого набора за 1959 г. 141 л.
15. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 192. Управление Совета Министров Мордовской АССР по использованию трудовых ресурсов. Акты-списки на рабочих, переданных предприятиям 1966 год. 364 л.
16. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 217. Акты-списки на рабочих, переданных предприятиям. 347 л.
17. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 243. Управление Совета Министров Мордовской АССР по использованию трудовых ресурсов. Акты-списки на рабочих, переданных предприятиям. – 428 л.
18. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 256. Акты-списки на рабочих, переданных предприятиям. – 295 л.
19. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 264. Доклады, справки, отчеты, информации Управления Совета Министров МАССР по использованию трудовых ресурсов. Т. 1. 1972 г. – 422 л.
20. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 271. Управление Совета Министров МАССР по исследо-

ванию трудовых ресурсов. Акты-списки на рабочих, переданных на предприятия. – 327 л.

21. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 301. Акты-списки на рабочих, переданных предприятиям. – 342 л.

22. ЦГА РМ. – Ф. Р-473. – Оп. 1. – Д. 315. Акты списки на рабочих, переданных предприятиям. – 414 л.

References

1. Akimova Z.I. Mordvins of Moscow and Moscow region: historic-ethnogr. Research. Ed. by Ph. D prof. V.A. Yurchenkov, Ph. D prof. L.I. Nikonova; Research Institute for the Humanities under the Government of the Republic of Mordovia. Saransk, 2013, 544 p. (in Russian)
2. Belov S.S., Keymakh V.R. National diaspora in Moscow. Moscow, Glasnost, 2010, 384 p. (in Russian)
3. Budina O.R., Shmeleva M.N. The city and the folk traditions of Russian. Moscow, Nauka, 1989, 252 p. (in Russian)
4. Budina O.R., Shmeleva M.N. Tradition in cultural and domestic development of modern Russian city, *Sovet. Etnografya*, 1982, No. 6, pp. 27–39. (in Russian)
5. All-Union population census of 1926, t. 9. The RSFSR. Moscow, USSR, 1929, 228 p. (in Russian)
6. All-Union census of 1939 year: basic results. Moscow, Nauka, 1992, 254 p. (in Russian)
7. Miroshkin V.V. Traditional values in the conditions of the society modernization, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 113–116. (in Russian)
8. Mordvins Moscow, *Krasn. Mordovia*, 1937, 28 fevr. (in Russian)
9. National consist of population of Republic of Mordovia, *All-Union Census of 2002*. Saransk, Mordoviastat. 2005, pp. 52–99. (in Russian)
10. The first general census of Russssian Impire of 1897. V. XXIV. Moscow province. St. Petersburg, Edition of Central Statistic Commitee of MIA, 1905, 305 p. (in Russian)
11. The first general census of Russssian Impire of 1897 V. XXIV. B 2. Moscow city. St. Petersburg, Edition of Central Statistic Commitee of MIA, 1904, 275 p. (in Russian)
12. Field material the author collected in the 2012–2013 biennium. (in Russian)
13. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D.135. Akty i spiski na peredachu rabochih predpriyatiiam i stroikam, 1957, 302 p. (in Russian)
14. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D.148. Akty i spiski na peredachu rabochih predpriyatiiam otdela peregelencheskogo nabora, 1959, 141 p. (in Russian)
15. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D.192. Upravlenie Soveta Ministrov Mordovskoy ASSR po ispol'zovaniyu trudovykh resursov. Akty i spiski na rabochih peredannykh predpriyatiiam, 1966, 364 p. (in Russian)

16. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D.217. Akty i spiski na rabochih peredannykh predpriyatiiam, 347 p. (in Russian)

17. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D. 243. Upravlenie Soveta Ministrov Mordovskoy ASSR po ispol'zovaniyu trudovykh resursov. Akty i spiski na rabochih peredannykh predpriyatiiam, 428 p. (in Russian)

18. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D. 256. Akty i spiski na rabochih peredannykh predpriyatiiam, 295 p. (in Russian)

19. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D. 264. Doklady, spravki, informatsii Upravleniya Soveta Ministrov Mor-

dovskoy ASSR po ispol'zovaniyu trudovykh resursov. T 1, 1972, 422 p. (in Russian)

20. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D.243. Upravlenie Soveta Ministrov Mordovskoy ASSR po issledoovaniyu trudovykh resursov. Akty i spiski na rabochih peredannykh na predpriyatia, 327 p. (in Russian)

21. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D. 301. Akty i spiski na rabochih peredannykh predpriyatiiam, 342 p. (in Russian)

22. CSA RM. F.R.-473. Op. 1. D.315. Akty i spiski na rabochih peredannykh predpriyatiiam, 414 p. (in Russian)

Поступила 02.06.2015 г.

УДК 930.1: 371.12.011.3-051(470.345)
ББК ТЗ(Рос.Мор)6

Ерохина Екатерина Петровна

аспирант

кафедра истории России

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет

имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

einsam-keit@yandex.ru

**ОБРАЗ СОВЕТСКОГО УЧИТЕЛЯ В 1930-Е ГГ.
(по материалам Мордовии)**

Аннотация: В статье анализируется формирование образа советского учителя в 1930-е гг. в Республике Мордовия на основе архивных источников, а также материалов периодических изданий исследуемого периода. Исследуются характерные черты образа, показывается взаимодействие различных социальных ролей советского педагога.

Ключевые слова: школьное образование, учительство, советская школа, политизация образования.

Erokhina Ekaterina

Postgraduate

Department of Russian History

Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Saransk, Russia

**AN IMAGE OF A SOVIET TEACHER IN 1930S
(on materials of Mordovia)**

Abstract: The article is devoted to formation of the image of a soviet teacher in 1930s in Republic of Mordovia based on the archive sources as well as on the materials of periodic publications of the considered period. Specific features of the given image are explored, reciprocity between different social roles of a soviet pedagogue are shown.

Key words: school education, teaching, soviet school, education politicization

1930-е гг. стали временем становления советской школы, когда после педагогических экспериментов 1920-х гг. во всем Советском Союзе была сформирована единая, жесткая в своем единообразии система общего образования. Важной составляющей образовательной политики

1930-х гг. стало закономерное повышение требований к педагогам. Особое внимание к личным качествам и способностям педагогов было обусловлено, с одной стороны, внутренней политической и социальной ситуацией: советское общество отнюдь не было однородным и однозначно

лояльным к власти. Воспитать молодое поколение по-настоящему советским, сформировать человека новой эпохи было невозможно без армии советских же учителей. Второй немаловажный фактор – индустриализация, требовавшая повышения образовательного уровня многочисленных представителей рабочих масс. В соответствии с этой потребностью в школу 1930-х гг. вошли унифицированные рабочие программы, проверочные испытания, аттестация учителей и другие меры по контролю качества преподавания. Третий фактор – международное положение Советского Союза – предопределил значимость военной подготовки юных граждан страны и патриотическую направленность преподавания. В конечном итоге из стен школ 1930-х гг. вышла та молодежь, которая в скором будущем стала главной силой Красной армии в Великой Отечественной войне.

Какой образ учителя формировался в общественном сознании под влиянием этих трех факторов?

Ответ на этот вопрос и составляет основную цель данной статьи. В исследовании использовались документы областного отдела народного образования (далее Наркомат просвещения МАССР) – приказы, распоряжения, статистические сведения, стенограммы совещаний заведующих районными отделами образования и школ, отчеты и паспорта школ, личные дела педагогов. Материалы о критериях, согласно которым формировался образ советского педагога, были получены также из выпусков главной областной (республиканской) газеты «Красная Мордовия».

Проблема образа советского педагога в 1930-е гг. – прежде всего проблема его эволюции. Формирование и фиксация облика идеального советского учителя затрагивались многими учеными, изучавшими развитие образования в это десятилетие. Предметно тема рассматривается в статье О. П. Илюха «Формирование новой школьной этики (на материалах Карелии 1920–1930-х гг.)», опубликованной в 2005 г. Автор показывает, как с первых лет советской власти главным требованием к педагогу стала поддержка нового режима, как сформировался тип учителя-общественника, учителя-ударника. Внимание автора сосредоточено на негативных последствиях политики по отношению к учительству: унификации мировоззрения, политизации обучения и, в конечном итоге, дегуманизации школы [5, с. 180].

Один из наиболее важных выводов работы Е. Т. Юинга «Учителя эпохи сталинизма» состоит в следующем: советский учитель заключал с режимом сделку, выменивая приемлемые условия жизни на политический конфор-

мизм и активную пропаганду советской системы ценностей [22, с. 103]. Однако автор признает, что учительская профессия, несмотря на всю унифицированность обучения, не утратила в 1930-е гг. творческой составляющей: эффективность подхода к преподаванию определялась искренней преданностью профессии и трудолюбием [22, с. 257]

В Мордовии 1930-х гг. специфика образа учителя заключалась в том, что большая часть населения региона в тот период жила в селах, где учитель чаще всего был одним из немногих образованных людей. Уже сама грамотность делала сельского педагога важным представителем советской власти и предопределяла характерные социальные роли учителей.

Первая и важнейшая социальная роль учителя, главная черта его образа состояла в последовательном решении задач политического воспитания, формирования гражданина и патриота новой, социалистической страны. Этими задачами учителя должны были руководствоваться не только при организации общественной работы, но и в преподавании. Герой одного из очерков 1937 г. задает риторический вопрос: «Разве урок географии нельзя сделать политически насыщенным? Или дать уроки биологии и географии в антирелигиозном отношении?» [11]. Крамолы в этом контексте звучали, к примеру, слова учителя физики Бухатова о том, что «партийность школьной работы должна заключаться только в обществоведении, но физика и другие точные науки – это частные предметы» [3]. Пример по-настоящему партийной школьной работы приводился в газете «Красная Мордовия» в ноябре 1936 г.: к 19-й годовщине Октября учительница провела в 1 классе урок на тему «Сталин – наш вождь». Целью урока было дать детям образ товарища Сталина в детстве как отличного ученика, любимого товарища, чужающегося богатых детей, и таким образом привить детям любовь и уважение к товарищу Сталину [8].

Преподаванием учитель ни в коем случае не должен был ограничиваться: он сам был обязан обеспечить посещаемость учеников, организовать их общественную работу и трудовую деятельность. Кроме того, идеальный педагог был и сам активистом-общественником. Ликвидация неграмотности в течение 1930-х гг. превратилась фактически в обязанность учительства. Но не в единственную: обязательно для учителей было участие в сборе госзаимов, в подготовке и проведении выборов, зачастую в работе сельских советов. Учитель был обязан привлекать к реализации государственных кампаний и учеников: например, учащиеся медтехникума дружно писали

родителям письма с пожеланием подписаться на очередной заем [12]. Чуть позже сами ученики целыми классами подписывались на займы. Ученические коллективы, особенно в школах повышенного типа, вели большую общественную деятельность и были заметны в местной культурной жизни: одна из саранских семилеток в 1928 г. проводила «художественные постановки, физкультурные выступления, доклады на антирелигиозные темы, спектакли при месткоме», а также переплетала книги для библиотеки и убирала Пушкинский сад [10]. Учителя и ученики даже прикреплялись к колхозным бригадам для их «культобслуживания» [1]. И в самых маленьких начальных школах учителя отчитывались о созданных краеведческих кружках и кружках воинствующих безбожников [18]. Старшие ученики участвовали и в ликбезе [21].

В условиях проведения столь разнообразных мероприятий по общественно-политическому, антирелигиозному, трудовому воспитанию «классовое лицо» школы считалось одним из важнейших факторов ее нормальной работы [2]. Желаемое социальное происхождение учителя описывалось одним простым требованием: «в трудовой школе и учитель должен быть трудовой» [7]. Этому требованию не соответствовали лица духовного, кулацкого, дворянского и буржуазного происхождения. Общественная активность и хорошая профессиональная подготовка могли перевесить (и на практике чаще всего перевешивали) родство с лишенцами, но при условии отречения от родственников [6].

Отражением политизации образования и классовой политики стали автобиографии учителей. Ключевым элементом идеальной учительской биографии было трудное дореволюционное прошлое. Если учитель начал работать еще до революции, обязательно подчеркивалось, что условия труда в царское время были невыносимы. Обращалось внимание на произвол инспекторов и вмешательство церковников [15]. Иногда в таком же ключе описывались годы нэпа. Например, автобиография директора Безводинской неполной средней школы М. И. Обрадина, написанная в 1936 г., содержит подробное описание перенесенных в 1920-е гг. тягот: сначала в семье была лошадь, но потом ее пришлось продать, а в семилетке он учился исключительно на средства, которые мать зарабатывала поденной работой (в автобиографии при этом перечислены ее обязанности) [16]. То же самое в автобиографии учителя Глухова за 1938 г.: описана судьба не только погибшего на русско-германской войне отца, но и дяди-красногвардейца, побывавшего в плену у белополяков. Говоря о себе, Глухов перечисляет все стада, ко-

торые пас в родной деревне, подрабатывая подпаском [17]. Составляя подобные автобиографии, учителя пытались обезопасить себя в той войне с классовым врагом, которую вело советское государство на протяжении десятилетия. Это удавалось не всем: в начале 1930-х гг. большая часть обвинений против учителей была связана с пособничеством кулакам, в конце десятилетия в школах были открыты целые троцкистские сети [20].

Но политическая активность учителей не всегда служила целям социальной мимикрии. Она имела и непосредственное практическое значение. Участие в политических кампаниях позволяло наладить связи с местными партийными и советскими организациями, чтобы в дальнейшем пользоваться их поддержкой. Об этом говорил опытный просвещенец Сурдин на съезде учителей-ударников в 1935 г., много раз перебрывавшийся из района в район. По его рассказу, приехав на работу в Инсарскую десятилетку, он обнаружил разруху и нехватку работников. «Что я делаю? Я первым делом начинаю лезть в глаза райисполкому, начинаю лезть в глаза райкому партии, сам иду навязываюсь по традиции уполномоченным сельсовета, иду в колхоз, начинаю там работать, начинаю создавать авторитет школы среди этих организаций, и РИК поручает школе – идите проведите работу на том фронте, где кулачество, и мы идем, и где не было ни одного хозяйства в колхозе, организуем колхоз» [19]. После этого, по словам Сурдина, школа получила премии от РИКа и райкома, а главное – возможность забрать из церквей ценности, которые составляли «тысячное состояние». Результатом всей этой общественной активности стало оборудование школы мебелью и наглядными пособиями, реальное изменение к лучшему ситуации в школе.

Приведенные факты свидетельствуют, что политическое воспитание учащихся и участие в общественной работе определяли самые значимые черты образа учителя на протяжении всего десятилетия. Но с середины 1930-х гг. все более важным становится и вопрос качества обучения. Обязательной чертой образа учителя становится педагогическое мастерство. Успеваемость и грамотность учащихся школ стали постоянными темами районных отчетов отделов народного образования и газетных публикаций после 1936 г. При этом неуспеваемость, второгодничество еще с конца 1920-х гг. традиционно рассматривались как «педагогический брак». От результатов ежегодных проверочных испытаний учеников зависела профессиональная оценка учителя, его звание, его зарплата.

В 1936 г. началась аттестация учителей, после которой заочное обучение и переподготовка педагогов стали массовыми. Внимание к качеству работы учителя было постоянным: методы ведения уроков обсуждались и на районных конференциях учителей-предметников, и на республиканских съездах учителей-ударников, и на совещаниях заведующих школами, и на заседаниях в наркомате просвещения. Учителей убеждали отказаться от простой «читки», тщательнее обдумывать домашние задания и т. д. Образ идеального учителя, активно формируемый в эти годы, сочетал профессиональный успех, политическую грамотность и постоянное стремление к знаниям, к повышению своей квалификации. Республиканская пресса приводила такие примеры: «у учителя Ступенькова по географии 15 отличников, неуспевающих нет ни одного. Он учится и сам – состоит заочником педагогического института» [14].

В условиях «культурной революции», перемен во всех сторонах жизни, что было особенно заметно в селе, успех педагогических задач был возможен лишь при удачном исполнении роли воспитателя, внимательного ко всем сторонам жизни учеников. Учитель являлся воспитателем, своего рода проводником «культурной революции». На педагога ложилась обязанность следить за поведением детей и за их гигиеной. Например, большим достижением в работе учительницы 6-го класса неполной средней школы в 1936 г. было то, что «ребята следят за своей внешностью, приучаются пользоваться носовым платком, бросают вредные привычки – курение, грубости» [4]. Активный и внимательный педагог был на самом деле способен изменить жизнь своих учеников, и очерки об учителях 1930-х гг. обязательно затрагивают эту тему. Собрав средства и одев детей бедноты, учитель Гуляев в 1931 г. добился посещаемости школы в 308 человек вместо 108 [13]. Уже упоминавшийся учитель Ступеньков в Ковылкинском районе в 1938 г. «интересуется бытом учащихся, ходит к ним на дом» [14].

Итак, необходимости политически правильного воспитания учеников в 1930-е гг. были подчинены все остальные социальные роли педагога. В образе советского учителя тех лет заметнее всего черты активного общественника, ударника. Но это отнюдь не значит, что задачи образования и социализации детей не выполнялись. Государство и общество с каждым годом все настойчивее требовали от учителей соответствия профессиональным идеалам, а общественная активность увеличивала возможности образовательной деятельности, помогая добиваться поддержки школе на разных уровнях власти.

Список использованных источников

1. Бригаде – культурное обслуживание // Красная Мордовия. – 1934. – № 78. – С. 2.
2. Выше знамя культурного похода! // Завод и пашня. – 1930. – № 6. – С. 4.
3. Голос классового врага // Красная Мордовия. – 1932. – № 17. – С. 4.
4. Заметки о школе // Красная Мордовия. – 1936. – № 8. – С. 3.
5. Илюха, О. П. Формирование новой школьной этики (на материалах Карелии 1920 – 1930-х гг.) / О. П. Илюха // Россия в XX веке : сб. ст. к 70-летию члена-кор. РАН, проф. В. А. Шишкина. – СПб, 2005. – С. 166–182.
6. Искажение партдиректив // Завод и пашня. – 1928. – № 89. – С. 4.
7. Лишёнцы приводят к падению авторитета профессии учителя // Завод и пашня. – 1928. – № 87. – С. 3.
8. Мастера педагогического дела // Красная Мордовия. – 1936. – № 260. – С. 4.
9. О работе Саранского медтехникума // Завод и пашня. – 1928. – № 14. – С. 4.
10. Саранская школа-семилетка // Завод и пашня. – 1928. – № 50. – С. 4.
11. Учитель // Красная Мордовия. – 1937. – № 183. – С. 3.
12. Учитель, агроном, сельсоветчик! От вашей активности зависит 100 % реализация займа в деревне! // Завод и пашня. – 1928. – № 87. – С. 2.
13. Учитель Гуляев // Красная Мордовия. – 1932. – № 3. – С. 3.
14. Учитель Ступеньков // Красная Мордовия. – 1938. – № 49. – С. 2.
15. Учительница Серафима Сергеевна // Красная Мордовия. – 1934. – № 124. – С. 4.
16. Центральный государственный архив Республики Мордовия. – Фонд Р-296. – Опись 2. – Дело 20.
17. ЦГА РМ. – Ф. Р-297. – Оп. 1 «л». – Д. 24. – Л. 72.
18. ЦГА РМ. – Ф. Р-297. – Оп. 1 «л». – Д. 18. – Л. 83.
19. ЦГА РМ. – Ф. Р-464. – Оп. 1. – Д. 55. – Л. 54.
20. ЦГА РМ. – Ф. Р-464. – Оп. 1. – Д. 90. – Л. 44.
21. Школа – культурный центр села // Завод и пашня. – 1929. – № 13. – С. 2.
22. Юинг, Е. Т. Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. / Е. Т. Юинг. – М., 2011. — 359 с.

References

1. Civilized service for the brigade, *Red Mordovia*, 1934, No. 78, p. 2. (in Russian)
2. Up the banner of the cultural campaign! *The Factory and tillage*, 1930, No. 6, p. 4. (in Russian)

3. The class enemy's voice, *Red Mordovia*, 1932, No. 17, p. 4. (in Russian)
4. Notes on school, *Red Mordovia*, 1936, No. 8, p. 3. (in Russian)
5. Iliukha O. P. Formation of the new school ethics (based on the materials of 1920 – 1930s Karelia), *Russia in the XX century. Collection of articles on 70-years birthday of corresponding member of RAS, professor V. A. Shishkin*. St. Petersburg, 2005, pp. 166–182. (in Russian)
6. Distortion of the party's guidelines, *The Factory and tillage*, 1928, No. 89, p. 4. (in Russian)
7. Deprivers lead to comedown of teaching profession, *The Factory and tillage*, 1928, No. 87, p. 3. (in Russian)
8. The craftsmen of pedagogic profession, *Red Mordovia*, 1936, No. 260, p. 4. (in Russian)
9. On the work of Saransk secondary medical school, *The Factory and tillage*, 1928, No. 14, p. 4. (in Russian)
10. Saransk seven-year school, *The Factory and tillage*, 1928, No. 50, p. 4. (in Russian)
11. Teacher, *Red Mordovia*, 1937, No. 183, p. 3. (in Russian)
12. Teacher, agronomist, village soviet man! On your activity depends 100% of realization of the loan in the country! *The Factory and tillage*, 1928, No. 87, p. 2. (in Russian)
13. Teacher Gulyaev, *Red Mordovia*, 1932, No. 3, p. 3. (in Russian)
14. Teacher Stupenkov, *Red Mordovia*, 1938, No. 49, p. 2. (in Russian)
15. Teacher Serafima Sergeevna, *Red Mordovia*, 1934, No. 124, p. 4. (in Russian)
16. Central State Archive of the Republic of Mordovia (TsGA RM). Fund R (P)-296. List 2. Act 20. (in Russian)
17. TsGA RM. F. R-297. L. 1 «l». A. 24. L. 72. (in Russian)
18. TsGA RM. F. R-297. L. 1 «l». A. 18. L. 83. (in Russian)
19. TsGA RM. F. R-464. L. 1. A. 55. L. 54. (in Russian)
20. TsGA RM. F. R-464. L. 1. A. 90. L. 44. (in Russian)
21. School – village's cultural center, *The Factory and tillage*, 1929, No. 13, p. 2. (in Russian)
22. Ewing E.T. *The Teachers of Stalinism: Policy, Practice and Power in Soviet Schools of the 1930s*. Moscow, 2011, 359 p. (in Russian)

Поступила 20.07.2015 г.

УДК 271.22:321:355.3(470.345)
ББК Т3 (2Рос. Мор)

Мокшина Елена Николаевна

доктор исторических наук, профессор
кафедра истории России

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
kaf_dor@mail.ru

Маланкин Александр Валерьевич

аспирант

кафедра истории России

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
smolag@mail.ru

**К ВОПРОСУ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ
РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ И ВЛАСТИ
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И ПОСЛЕВОЕННОЕ ВРЕМЯ
(по материалам Мордовии)**

Аннотация: В статье на материалах Мордовии рассматриваются взаимоотношения Русской православной церкви и советской власти в годы Великой Отечественной войны и послевоенное время, освещается важная роль РПЦ в победе над врагом и духовно-нравственной поддержке народа.

Ключевые слова: Русская православная церковь, советская власть, государство, политика, война, религия, атеизм, репрессии, гонения, духовно-нравственные ценности, духовенство.

Mokshina Elena Nikolaevna

Doctor of Historical Sciences, Professor
Department of History of Russia
Mordovian State University, Saransk, Russia

Malankin Aleksander Valeryevich

Postgraduate
Department of History of Russia
Mordovian State University, Saransk, Russia

**THE QUESTION OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH RELATIONS
AND POWER IN THE GREAT PATRIOTIC WAR AND POST-WAR TIME
(on materials of Mordovia)**

Abstract: The article discusses the relationships of the Russian Orthodox Church and the Soviet government during the Great Patriotic War and the postwar period on the Mordovian materials, highlights the important role of the Russian Orthodox Church in the victory over the enemy, spiritual and moral support of the people .

Key words: Russian Orthodox Church, Soviet government, state, politics, war, religion, atheism, repression, persecution, spiritual and moral values, clergy.

Многие столетия Русская православная церковь играла весьма значимую роль в становлении и развитии Российского государства, укреплении в обществе непреходящих духовных ценностей. В периоды тяжелых испытаний она помогала сплочению нации, вселяла в людей веру в свои силы, надежду на лучшее. Общеизвестно, что в критические периоды исторического развития страны популярность религиозных взглядов и ценностей в сознании народа особенно возрастает. В военные годы страх за жизнь близких на фронте, необходимость поминовения погибших, да и просто подсознательное желание психологической поддержки все больше приближали людей к религии.

Несмотря на то, что в течение двух десятилетий до Великой Отечественной войны велась активная атеистическая работа, причем не только идеологического характера, когда целое поколение верующих людей так или иначе «сошло на нет», искоренить религиозные взгляды у населения, особенно на селе, не удалось. Это вполне понимали и властные органы. Так, на IV пленуме Центрального Совета Союза Воинствующих Безбожников СССР, проходившем в феврале 1938 г., прямо признавалось, что религиозность населения осталась весьма высокой. В сельской местности до 70% жителей продолжали верить в бога и совершать различные религиозные обряды, хотя во многих деревнях и поселках уже не было ни церквей, ни священников. Всесоюзная перепись населения 1937 г., объявленная Сталиным «фальсифицированной врагами народа», показала, что 60% опрошенных назвали себя верующими [1, с. 330; 19, с. 209].

Репрессии же в отношении духовенства поражают своей жестокостью. Уже в 1918 г. в РСФСР было расстреляно три тысячи священнослужителей. Из 130 архиереев РПЦ, состав-

лявших ее епископат в канун событий 1917 г., к 1943 г. в живых и вне зон ГУЛАГа оставалось лишь 4 человека, да и те прошли ранее через муки советской инквизиции. В 1937 г. православного духовенства было репрессировано 136 900 человек (из них расстреляно 85 300), в 1938 г. – 28 300 (расстреляно 21 500), в 1939 г. – 1 500 (расстреляно 900). Сокращение цифр означало не ослабление репрессий, а то, что расстреливать было уже почти некого. И в 1944–1946 гг. было казненно примерно 100 священнослужителей. Только в Мордовии по данным Прокуратуры РМ было репрессировано служителей религиозного культа 651 человек [14; 15; 10; 12, с. 37]. Однако репрессивные меры не дали желаемых результатов и отнюдь не способствовали росту атеизма среди населения. Примерно с конца 1934 и по 1937 год включительно наблюдалось существенное ослабление атеистической работы вообще и деятельности Союза воинствующих безбожников (СВБ) в частности. Число членов СВБ, например, к 1937 г. сократилось почти в два раза [9, с. 91–92].

С уничтожением духовенства и культовых зданий потребность многих советских людей в религии отнюдь не исчезла. Религиозность граждан стала приобретать другие формы, нередко весьма причудливые, с элементами фанатизма. Немногочисленные уцелевшие «зарегистрированные» священнослужители, стремясь хотя бы в некоторой степени удовлетворить духовные запросы верующих и в то же время, предохраняя их от преследования за посещения церкви, начали совершать групповые крещения, заочные отпевания на основе свидетельства верующих, исповеди по переписке. Некоторые священники совершали даже крещение и венчание в отсутствии детей и молодых.

Во время войны религиозно-мистические настроения среди советских граждан особенно

усилились. Показательна в этом отношении выдержка из донесения Старошайговского райкома партии Мордовской АССР в обком ВКП(б) от 28 июля 1941 г., в которой говорилось: «Распространяются слухи о том, что при уходе в Красную Армию нужно брать крест... Один из мобилизованных в РККА Белохвостиков Егор, который в настоящее время находится в Саранске, просил, чтобы ему прислали крест. Жена Белохвостикова так и сделала, отвезла ему крест». По всей стране, в том числе и в Мордовии, стали появляться различного рода «письма с неба», «святые письма», содержавшие в основном интерпретации Библии, согласно которым советская власть должна была быть вскоре свергнута. Но они исходили, как правило, из сектантской среды и не отражали официальную позицию РПЦ [17, с. 194; 20, с. 177].

Именно в годы Великой Отечественной войны и короткий послевоенный период (до 1953 г.) произошло временное примирение Советского государства с Церковью, прекратилась активная антирелигиозная пропаганда, людей перестали преследовать за религиозные взгляды, не предпринималось попыток помешать религиозным деятелям распространять свои патриотические воззвания. Как известно, РПЦ с самого начала войны заявила о своей патриотической позиции, а местоблюститель патриаршего престола митрополит Сергей уже в первый день войны 22 июня 1941 г., в день православного праздника Всех Святых, обратился к народу с благословением на всенародный подвиг. Его пастырское послание с призывом мобилизовать народ против фашистской агрессии было разослано по всем приходам. Эти призывы, как и призывы органов государства, нашли свой отклик и среди жителей Мордовии.

За время Великой Отечественной войны, по неполным данным, колхозное крестьянство Мордовии, среди которых было особенно много верующих, внесло в Фонд обороны около 4 тыс. т зерна, 2 тыс. т картофеля, более 700 т мяса. Всего же за годы войны крестьяне поставили государству более 500 тыс. т зерна, 50 тыс. голов свиней, около 40 тыс. голов овец и т. д. Сельчане активно участвовали и в сборе средств на строительство боевой техники. На деньги тружеников МАССР были построены звено боевых самолетов «Советская Мордовия» и танковая колонна «Мордовский колхозник». Значительные суммы денежных средств были получены от крестьян в виде подписки на государственные военные займы. В помощь фронту колхозники собирали теплые вещи для солдат – валенки, шерстяные носки, варежки, полушубки и т. д. История деревни еще никогда не испытывала столь массовой жертвенности, как в годы Великой Отечественной войны [13, с. 354–355].

РПЦ занималась не только сбором средств в Фонд обороны, но и использовала религиозную идеологию для повышения морально-волевого духа воюющего народа, отчетливо осознавая, что человек и государство сильны не только оружием, но и духом, духовным единением. Исходя из этого, можно говорить о том, что роль ВКП(б) в идеологической пропаганде во время войны была подавляющей, но не единственной. РПЦ также оказывала весьма важное влияние на настроения в обществе и представляла собой немалую политическую силу. Однако окончательно эта сила была поставлена на службу государству лишь в 1943 г. после встречи И. В. Сталина с митрополитом Сергием.

Только в 1943–1944 гг., в разгар Великой Отечественной войны, политика советского государства в религиозной сфере стала меняться. В стремлении убедительнее продемонстрировать западным союзникам уважительное отношение к религии и церкви, а также еще полнее использовать патриотические чувства верующих, И. В. Сталин позволил в ответ на их многочисленные ходатайства, поступающие из многих регионов страны, вновь открыть для культа ряд ранее разоренных храмов [11, с. 159].

Так, от имени верующих г. Горького, среди которых было немало мордвы, епископ Зиновий Красовский, благочинный протоиерей Архангельский, протоиерей Андрей Смирнов, священник Анатолий Смирнов, председатель церковного совета Дмитрий Высоков и Сергей Яблоков, казначей София Лямина писали в это время Председателю Комитета Обороны Маршалу Советского Союза Иосифу Виссарионовичу Сталину: «Одерживаемые русским воинством под Вашим мудрым верховным водительством славные победы, вписывающие золотые страницы в историю великого русского народа, беззаветно борющегося за свободу и независимость всего человечества, наполняют сердца православных русских людей восторженными чувствами. Прославляемые православной церковью имена борцов за Русскую Отчизну Дмитрия Донского и Александра Невского ныне стали также и для нашей армии символом победы за целостность русской земли.

В дни великого христианского праздника пасхи, объединяя в молитвенных собраниях чувства безмерной радости и восторга, горя любовью к Родине и доблестным защитникам, верующие города Горького приветствуют Вас достоуважаемый, любимый Иосиф Виссарионович, молят Всевышнего о сохранении Вашего драгоценного для всей страны здоровья, а также о дальнейшем даровании побед русскому воинству под вашим руководством в Великой Отечественной войне, войне справедливой, несущей освобождение народам от ненавистного фашистского порабощения.

Мы просим Вас принять на постройку самолетов «Александр Невский» наш очередной скромный вклад в Фонд обороны страны к ранее внесенным около 5.000.000 рублей дополнительно 250.000 рублей, внесенных в госбанк». В ответной телеграмме И. Сталина говорилось: «Прошу передать духовенству и верующим города Горького, собравшим 250.000 рублей на строительство самолетов «Александр Невский», мой привет и благодарность Красной Армии» [6, с. 91].

В это же время начали открываться и некоторые храмы Мордовии. Если в предвоенное время церкви в МАССР лишь закрывались... Так, к примеру, их число к 1936 г. уменьшилось до 577 (из них в 1934 г. действовали 225), через год осталось 136, а еще через год – 1. В Саранске из 16 церквей к 1934 г. оставались нетронутыми 6, в том числе 3 действующие, в 1936 г. функционировали только 2 церкви. На начало 1944 г. в Мордовии вообще не оставалось ни одного действующего церковного прихода. Все монастыри были закрыты еще раньше. К концу 1947 г. в республике стало вновь действовать 27 церквей, было зарегистрировано 39 священнослужителей [2, с. 127–130; 4, с. 19].

Возрождение Пензенской епархии, куда относилась и Мордовия, едва теплившейся с конца 1930-х гг., фактически началось с 1944 г., с назначения на кафедру епископа Михаила (Постникова), отличавшегося большой образованностью и энергичностью. Именно при нем начали открываться церкви на территории Мордовской АССР. В частности, был окончательно возвращен верующим Саранский Иоанно-Богословский собор, где в 1944–1945 гг. настоятелем служил отец Иоанн (Иоанн Васильевич Баклашкин, годы жизни 1883–1945, уроженец с. Булгаково Саранского уезда, ныне Кочкуровского района РМ), не раз подвергавшийся преследованиям властей и арестам. В военные годы отец Иоанн проявил себя как настоящий патриот. Он организовывал сбор средств в помощь фронту и людям, пострадавшим на войне. В «хрущевские» времена был посмертно реабилитирован [5; с. 41]. В этот же период открылись также приходы в селах Новое Пшенево, Дракино, Журавкино, Каменный Брод и некоторых других. В 1947 г. епископ Михаил был переведен на Ивановскую кафедру.

Из последующих владык Пензенской епархии немало сделали для мордовских приходов епископы Кирилл (с 1947 по 1953 гг., ставший в 1951 г. архиепископом) и особенно Леонид (в миру Лобачев Илья Христофорович, годы жизни 1896–1967, уроженец д. Черные Грязи Химкинского уезда Московской губернии). Он занимал этот пост в течение шести лет, с 1954 по 1960 годы. Епископ Леонид прошел трудную школу жизни и обрел колоссальный опыт выживания в

самых сложных условиях. Выходец из крестьянской семьи, он еще в 1916 г. стал послушником Московского Чудова монастыря, а затем Новоспасского. Приняв монашество в 1925 г., в то время, когда насельники монастырей разбежались, он всю свою жизнь посвятил служению богу в разных епархиях России. В годы Великой Отечественной войны ушел в армию, воевал в звании гвардии старшины. Имел ранение, был награжден орденом Красной Звезды, медалями «За отвагу», «За боевые заслуги», «За оборону Москвы», «За оборону Сталинграда», «За взятие Будапешта», «За взятие Вены», «За победу над Германией». После победы отец Леонид вернулся в монашество, настоятельствовал в московских храмах, возглавлял разные епархии России.

Будучи епископом Пензенской и Саранской епархии делал все возможное в условиях «хрущевских» гонений на церковь для сохранения приходов и кадров. Будучи авторитетным человеком, «фронтовиком» ему удавалось нейтрализовать попытки властей закрыть храмы, возрожденные во время Великой Отечественной войны и сразу после ее окончания. Епископ Леонид сам регулярно посещал мордовские приходы, проводил в них службы, помогал как мог в проведении ремонта, благоустройстве. При нем на территории Мордовии действовали 28 храмов. В образцовый порядок было приведено два храма – Казанский в с. Маколово Чамзинского района и Троицкий в с. Андреевка Ардатовского района, много сил отдал владыка Леонид и для сохранения для верующих Мордовии от посягательств по закрытию Иоанно-Богословского собора в г. Саранске и Иоанно-Богословской церкви в с. Макаровка. Память о владыке Леониде до сих пор жива в приходах Мордовии: его доброму вспоминают многие верующие старшего поколения, не раз встречавшиеся с ним во время богослужений в храмах республики.

С Мордовией в течение нескольких лет (с 1949 по 1957 гг.) была связана судьба иеросхимонаха Сампсона (в миру Сиверс Эдуард Эсперович, годы его жизни 1898–1979), подвижника Православия XX века. Родился он в Санкт-Петербурге в знатной дворянской протестантской семье. Его отец – граф Э. А. Сиверс был близок к императору Николаю II. В 1910 г. Эдуард Сиверс тайне от родителей перешел в православие и посвятил свою жизнь служению богу. Он подвергался многим гонениям, арестам и преследованиям, не раз был «на волосок от смерти», но чудесным образом спасался и выживал.

Епископ Пензенский и Саранский Кирилл (в миру Поспелов Леонид Николаевич, годы жизни 1876–1953, уроженец с. Можаровка Городищенского уезда Пензенской губернии) взял его на службу, даже не спросив паспорта, ибо у старого монаха, прошедшего многие тюрь-

мы и лагеря, не было документов. В дальнейшем отцу Сампсону (тогда еще иеромонаху Симеону) в служении на территории Мордовии покровительствовал епископ Леонид. Отец Симеон служил в Рузаевке, где обратил в веру коммуниста с пятидесятилетним стажем. Затем владыки Кирилл и Леонид укрывали его в Перхле, Макаровке, Мордовской Пишле, Спасском. Макаровские прихожане так передавали свои впечатления от общения с отцом Симеоном: «Слова говорил огненные; он как будто был вне тела; взгляд острый, пронизывающий душу человека, как у судьи, и в то же время – любящий; невозможно не обратить на него внимание, и бесследно его образ не уходил...» Весть об иеромонахе быстро разлетелась по всей Мордовии. К нему приезжали многочисленные паломники из самых дальних уголков нашей страны. Многие духовные чада отца Симеона, особенно пишлинская мордва, оставались верны своему наставнику всю жизнь. Некоторые из них впоследствии его навещали, когда он жил в Москве и Подмосковье. Его загородное жилище фактически превратилось в тайный Покровско-Феофановский монастырь (отец Симеон глубоко почитал Вышинского затворника, на книгах которого вырос как монах). Об огромном авторитете Сампсона в православных кругах свидетельствовало и то, что в последние годы жизни он являлся духовником будущего патриарха Московского и всея Руси Алексия II.

Личность отца Сампсона до сих пор вызывает большой интерес у верующих, вокруг его имени много легенд и споров. Часть верующих почитает его как святого, у других же он вызывает неприятие. В сборе материалов об отце Сампсоне участвует и клир Саранской и Мордовской епархии.

Большим авторитетом среди духовенства и мирян Саранской и Мордовской епархии многие годы пользовался отец Питирим (в миру Перегудов Иоанн Николаевич, в монашестве Иоанникий, годы жизни 1920–2010, уроженец с. Мазурка Борисоглебского уезда Воронежской губернии) – схиархимандрит, старец Санаксарского Рождество-Богородичного монастыря, а затем и Иоанно-Богословского монастыря под Саранском. Он был широко известен не только в Мордовии, но и за ее пределами, являлся духовником мордовского монашества, а его поучения передавались верующими из уст в уста. Отец Питирим много сделал для возрождения Санаксарского монастыря и в целом православия на мордовской земле. Он прожил трудную жизнь, испытал гонения за веру, жил в скитах, много странствовал. Однако не все знают, что отец Питирим прошел всю войну, служил разведчиком, был дважды ранен и контужен. Контузия на всю жизнь повредила слух. После второго ранения попал в

войска МВД, служил в отдельной дивизии, охранявшей правительство в Москве [3, с. 357–361; 7, с. 347–358, 387–429; 8, с. 276; 16, с. 162–163, 186–187, 263–264, 284–286; 18].

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. сыграла чрезвычайно важную роль как в государственно-церковных отношениях, так и в судьбе самой церкви. Ведь именно в этой тяжелой ситуации проявились самые светлые и искренние чувства народа. Религиозность, вера в сочетании с патриотизмом неоднократно оказывались в истории России одними из главных составляющих победы. Война как экстремальный фактор укрепила души тех, кто продолжал верить и в условиях гонений, и дала веру тем, кто считал себя атеистами.

Поддержка церкви во многом помогла окончательному успеху в войне с Германией. Но, хотя наша страна и вышла победительницей в Великой Отечественной войне, победа эта досталась ценой невероятно больших жертв, лишений и тягот, что, естественно, в дальнейшей ее истории не способствовало росту атеизма. Многочисленные страдания и потери, выпавшие на долю советских людей в военные годы, трудности послевоенного времени содействовали оживлению религиозности, создавали благоприятную среду для активизации церкви и различных сект [11, с. 160–161, 199].

И в наши дни Русская православная церковь стремится служить своему народу, неустанно заботясь о духовно-нравственном здоровье российской нации. Особо значимы в этом отношении усилия церкви в решении таких важных для государства вопросов, как поддержание межконфессионального и межнационального мира и согласия, единения народов, достойное воспитание молодежи, поддержка семьи, защита материнства и детства, благотворительность и др.

Список использованных источников

1. Алексеев, В. А. Иллюзии и догмы / В. А. Алексеев. – М., 1991. – 400 с.
2. Бахмутов, С. Разорванное ожерелье / С. Бахмутов, В. Лапун. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 256 с.
3. Бахмутов, С. Б. Православие в мордовском крае: историко-культурологический аспект / С. Б. Бахмутов. – Саранск : Красн. Окт., 2006. – 384 с.
4. Белкин, А. И. Была ли свобода совести? / А. И. Белкин // Вестник Мордовского университета. – 1992. – № 1. – С. 23–25.
5. Богданович, Л. А. Баклашкин И. В. / Л. А. Богданович // История Мордовии в лицах. Вып. 2. – Саранск, 1997. – С. 41.
6. Горьковчане в Великой Отечественной войне. – Нижний Новгород, Саранск : Крас. Окт., 2005. – 296 с.

7. Дворжанский А. И. История Пензенской епархии. Вып. 1. Исторический очерк. – Пенза, 1999. – 512 с.
8. Киреев А., протоиерей. Епархии и архиереи Русской Православной Церкви в 1943–2002 годах. – М., 2002. – 479 с.
9. Коновалов, Б. Н. Союз воинствующих безбожников / Б. Н. Коновалов // Вопросы научного атеизма. Вып. 4. – М., 1967. – С. 63–93.
10. Красиков, А. Государство, церковь и религиозная свобода / А. Красиков // Независимая газета. – 1996. – 9–10 октября.
11. Мокшина, Е. Н. Религиозная жизнь мордвы во второй половине XIX – начале XXI века / Е. Н. Мокшина. – Саранск : Крас. Окт., 2006. – 308 с.
12. Мордовия : энциклопедия: В 2 т. Т. 1.: А – М. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2003. – 576 с.
13. Надькин, Т. Д. Мордовия – составная часть тыла / Т. Д. Надькин // История и культура мордовского края : учеб. для вузов. – Саранск, 2008. – С. 352–359.
14. Наумов, В. Труднее снять с креста распятых дважды / В. Наумов // Российские вести. – 1996. – 7 мая.
15. Наумов, В. С крестом или на кресте / В. Наумов // Не дай бог! – 1996. – 1 июня.
16. Православная Мордовия в лицах: Материалы к энциклопедии «Православная Мордовия». Вып. 1. Авт.-сост. С. Б. Бахмутов. – Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2003. – 384 с.
17. Сомов, В. А. Идеологический контроль в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / В. А. Сомов // XII чтения памяти профессора С. И. Архангельского : материалы междунар. конф. Ч. II. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2001. – 273 с.
18. Старец иеросхимонах Сампсон. – М., 1994. – 128 с.
19. Чиндяйкин, Ю. Г. Православная церковь в Мордовии в 1930-е гг. / Ю. Г. Чиндяйкин // Репрессии в Мордовии 1930-х гг. и их последствия : материалы респ. науч.-практ. конф. – Саранск, 2004. – С. 206–210.
20. Чудаев, Ф. П. Боль и радость ты наша, земля старошайговская / Ф. П. Чудаев, А. С. Тувин. – Саранск, 1998. – 200 с.
21. Яушкина, Н. Н. Традиционные обычаи и обряды приобщения ребенка к православной культуре в условиях поликультурной и поликонфессиональной среды / Н. Н. Яушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10) – С. 144–148.
- history-cultural aspect. Saransk, 2006, 384 p. (in Russian)
4. Belkin A.I. Was freedom of conscience? *Bulletin of the University of Mordovia*, 1992, No. 1, pp. 23–25. (in Russian)
5. Bogdanovich L.A., Baklashkin I.V., *History of Mordovia in the people. Vol. 2.* Saransk 1997, p. 41. (in Russian)
6. Gorky in the Great Patriotic War. Nizhny Novgorod, Saransk. 2005, 296 p. (in Russian)
7. Dvorzhansky A.I. History of Penza diocese. Vol. 1. Historical Review. Penza, 1999, 512 p. (in Russian)
8. Kireev A., archdeacon. Dioceses and bishops of the Russian Orthodox Church in the years 1943–2002. Moscow, 2002, 479 p. (in Russian)
9. Konovalov B.N. League of Militant Atheists, *Questions of scientific atheism. Vol. 4.* Moscow, 1967, pp. 63–93. (in Russian)
10. Krasikov A. State, church and religious freedom, *Nezavisimaya Gazeta*, 1996, 9, 10 October. (in Russian)
11. Mokshina E.N. Mordovians religious life in the second half of XIX – beginning of the XXI century. Saransk, 2006, 308 p. (in Russian)
12. Mordovia: encyclopedia. In 2 t. T. 1.: A – M. Saransk, 2003, 576 p. (in Russian)
13. Nadkin T.D. Mordovia – part rear, *History and culture of Mordovia region.* Saransk, 2008, pp. 352–359. (in Russian)
14. Naumov V. Difficult to remove from the cross of the crucified twice, *Russian lead*, 1996, 7 May. (in Russian)
15. Naumov V. With cross or cross, *God forbid!*, 1996, 1 June. (in Russian)
16. Orthodox Mordovia in faces: Contributions to the encyclopedia «Pravoslavnyaya Mordovia». Vol. 1. Avt.-status. S.B. Bahmustov. Saransk, 2003, 384 p. (in Russian)
17. Somov V.A. Ideological control in the Great Patriotic War-term (1941–1945), *XII read the memory of Professor S.I. Archangelsky. Materials of international conference. Part II.* Nizhny Novgorod, 2001, 273 p. (in Russian)
18. Elder Hieroschemamonk Sampson. Moscow, 1994, 128 p. (in Russian)
19. Chindyaykin Yu.G. Orthodox church in the Mordovia in 1930, *Repression in the Mordovia in 1930s and their implications: Materials Rep. scientific and practical. conf.* Saransk, 2004, pp. 206–210. (in Russian)
20. Chudaev F.P., Tuvin A.S. Our Pain and joy, land Staroshaygovsky. Saransk, 1998, 200 p. (in Russian)
21. Yaushkina N.N. Traditional customs and ceremonies of introduction of a child to the Orthodox culture in the conditions of multicultural and multi-confessional environment, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 144–148. (in Russian)

References

1. Alekseev V.A. Illusions and dogmas. Moscow, 1991, 400 p. (in Russian)
2. Bahmustov S., Laptun B. Broken necklace. Saransk, 1991, 256 p. (in Russian)
3. Bahmustov S.B. Orthodoxy in Mordovia region:

Поступила 25.06.2015 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогические науки;
- Филологические науки;
- Исторические науки и археология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5; поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

- автор(ы);
- название статьи;
- адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
- аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
- ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

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

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogical sciences;
- Philological sciences;
- Historical sciences and archeology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial council.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of “The Humanities and Education” urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase “published for the first time”. It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate’s degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

- the name(s) of the author(s);
- the title of the article;
- the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
- the abstract of 100 to 250 words;
- key words.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors’ names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, key words, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HPE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)–33–92–50 (editor-in-chief), (834-2)–33–92–54 (editor-in-chief assistant), (834-2)–33–94–90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)–33-92-67.

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

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 384 руб. 22 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 4 (24)

Ответственный за выпуск *Н. А. Акимова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 17.12.2015 г. Дата выхода в свет 26.12.2015 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,8. Тираж 1000 экз. Заказ № 165.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13